

Cilt 3, Sayı 1 / Volume 3, Issue 1 - 2015

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Qualitative Research in Education

Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Eğitimi Konusundaki Görüşleri
Views of Preschool Children's Parents about Children's Rights Education
Berrin Dinç

Risk Altındaki Kız Çocukların Gelecek ve Meslek Algılarının Çizdikleri Resimlere Yansıma Biçimleri
The Reflections of Girls at Risk about Their Future and Profession Perceptions to Their Drawings
Ceren Tekin Karagöz, Nuray Mamur

Ebeveynlerin Koklear İmplanta İlişkin Beklentilerinin İncelenmesi
Investigation of Parental Expectations about Cochlear Implantation
Nurdan Cankuvvet, Murat Doğan, Hasan Gürgür

Özel Öğretim Kurumundaki Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitim İdeolojisini Yeniden Üretme Pratiklerinin Okul Etnografyasıyla İncelenmesi
The Study of National Education Ideologies Reproduction Practices by Private Primary School Teachers in The Context of School Ethnography
Turgay Öntaş

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

Google Akademik

DOAJ – Directory of Open Access Journal

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.
Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is three times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

Editör / Editor

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu / Editorial Board

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Pelin Yalçınoglu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu / Advisory Board

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hasan Aydın, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Günden, Sakaryaz Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Şefik Yaşar, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Avşar Ardic, Ege Üniversitesi, Türkiye
Aylin Müge Tuncer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Berrin Baydık, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Berrin Dinç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Cem Çuhadar, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Ekber Tomul, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Funda Savaşçı Açıkalın, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Hasan Aydın, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
K. Funda Nayır, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Meral Ören, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Muhammed Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Necdet Aykaç, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Nihal Tunca, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Pelin Yalçınoglu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
S. Duygu Bedir Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
S. Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Tuba Çengelci Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Turan Akman Erkılıç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Eğitimi
Konusundaki Görüşleri / Views of Preschool Children's Parents about Children's Rights Education

Berrin Dinç 7-25

Risk Altındaki Kız Çocukların Gelecek ve Meslek Algılarının Çizdikleri Resimlere Yansıma Biçimleri
/ The Reflections of Girls at Risk about Their Future and Profession Perceptions to Their Drawings

Ceren Tekin Karagöz, Nuray Mamur 26-53

Ebeveynlerin Koklear İmplantı İlişkin Beklentilerinin İncelenmesi / Investigation of Parents' Expectations
About Cochlear Implantation

Nurdan Cankuvvet, Murat Doğan, Hasan Gürgür 54-73

Özel Öğretim Kurumundaki Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitim İdeolojisini Yeniden Üretme
Pratiklerinin Okul Etnografyasıyla İncelenmesi / The Study of National Education Ideologies Reproduction
Practices by Private Primary School Teachers in The Context of School Ethnography

Turgay Öntaş 74-97

Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Eğitimi Konusundaki Görüşleri

Views of Preschool Children's Parents about Children's Rights Education

Berrin Dinç¹

To cite this article / Atıf için:

Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25. [Online]: <http://www.enadonline.com>
doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m

Özet. Aile, çocuğun doğduğu andan itibaren karşılaştığı ve yaşamında en çok etkilendiği çevrelerden biridir. Erken dönemde çocuğun gelişiminde, benlik ve kişiliğin sağlam temeller üzerine kurulmasında ve çocuğun haklarını yaşayarak öğrenmesinde ailenin sunduğu fırsatlar son derece önemlidir. Bu araştırmada, 5-6 yaş aralığında çocuklara sahip ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini, çocuk hakları eğitimi uygulamalarını ve uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tam gün eğitim yapan bağımsız anaokullarında bulunan toplam 20 sınıfın her birinden gönüllü 15'i anne 5'i baba olmak üzere toplam 20 ebeveyn katılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerinin çözümlemesinde, betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynler görüşlerini ifade etme, seçme ve karar verme, kendine ve başkalarına zarar vermediği sürece istediklerini yapabilme haklarından söz etmekle birlikte, çocuk hakları konusunu yeterince bilmedikleri ve bilinçlendirme gereksinimi içinde oldukları görülmüştür. Ebeveynlerin, evde çocuk hakları eğitime yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamalarda, çocuklarla konuşma ve örnekler vererek anlatma, aile ortamında yaparak yaşayarak öğrenme ve model olma yaklaşımlarını kullandığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, okulöncesi eğitimde aile katılımlı çocuk hakları eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, Okulöncesi eğitim, Ebeveyn

Abstract. Family is one of the environments that has the biggest influence on children's lives. The opportunities provided by the family during early childhood are quite important for children to develop their self and personality on firm grounds and to learn their rights through experience. The purpose of the present study was to examine the views of the parents of 5-to-6-year-old children regarding children's rights and parents' practices regarding children's rights education and the problems they experienced during these practices. The study was carried out with 20 volunteer parents (15 mothers and 5 fathers) from 20 preschools in Eskişehir under the auspices of the National Education Ministry. Data were collected using semi-structured interview technique and analyzed using descriptive analysis. According to the results, the parents mentioned such children's rights as expressing their views, making related decisions and doing anything they want unless they harm themselves or others. The results also revealed that the parents were not much knowledgeable about children's rights and that they needed awareness-raising. Regarding their practices in relation to educating children on children's rights, it was found that the parents used such methods as talking to their children, explaining by giving examples,

¹ Sorumlu Yazar: Yard. Doç. Dr. Berrin Dinç, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, 26470, Eskişehir, berrindinc@anadolu.edu.tr

learning by doing and experiencing in the family environment and being a role-model for their children. Based on the results, it could be stated that education programs for children's rights with the involvement of parents should be developed and disseminated.

Key Words: Children's rights, Preschool education, Parent

Giriş

İnsan yaşamı boyunca farklı gelişim dönemleri içinde biyolojik ve çevresel etmenlerin birbiriyle etkileşimiyle bedensel, zihinsel, dil, sosyal-duygusal alanlarda gelişimini sürdürür. Her gelişim döneminin kendine özgü gereksinimleri, özellikleri ve sorumlulukları vardır. Çocukluğun erken yılları gelişim hızı, kazanılan özellikler, çevre etkilerine duyarlılık bakımından yaşamın temelini oluşturan bir dönemdir.

Çocukluk; mizaç, çevre, biyoloji ve kültürün etkileşimi yoluyla yapılan çok boyutlu bir kavramdır (Woodhead, 2006). Bir büyüme ve gelişim aşaması olmasına karşın, aynı zamanda sosyal ve siyasal bir durumdur (Ruddick, 1989). Çocukluk, tüm çocukların ortak ve temel fiziksel ve gelişimsel desenleri ile nitelendirilen yaşam akışı içinde gelişimsel bir aşamadır (James ve James, 2004). Doğumdan sekiz yaşa kadar olan yıllar fiziksel büyüme, öğrenme ve gelişim hızı bakımından çocuğun yaşamında en biçimlendirici dönemi yansıtır. Bu dönem yetişkin yaşamının karmaşası için temel hazırlıktır. Böylece çocuk yavaş yavaş toplum içinde bağımsızca yer almayı öğrenir. Ancak çocuklar yalnızca yetişkinliğe hazırlanmazlar. Onların çocuk olma zamanına ihtiyaçları vardır. Çocukların ev içinde ve dışında aldıkları eğitim yetişkinliğe hazırlanma sürecinin yanında onların şimdi var olan duruma odaklanmalarını sağlar (Wood, 2005). Bu yüzden çocukların, yetişkin haklarına sahip olmasından çok, bir yetişkin olabilmek için olgunlaşma hakkına sahip olması çok daha yararlı olacaktır (Power, Power, Bredemeir ve Shields, 2001). Çocukların sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi, onların kişiliğinin, becerilerinin, yeteneklerinin geliştirilmesi, bağımsızlıklarının desteklenmesi ve olumlu deneyimler yaşayabilecekleri ortamların sunulması ile mümkündür. Bunun gerçekleşebilmesi için, çocuklar yaş ve gelişim düzeylerine uygun hak ve sorumlulukları toplum içinde yaşayarak öğrenmelidir. Ayrıca, çocukların, yetişkinlerin ve toplumdaki tüm bireylerin çocuk haklarını bilmesi son derece önemlidir.

Çocuğun büyüme ve gelişmesi hassas bir süreç olduğu için çocuğun yararları her zaman her koşulda öncelikle korunmalıdır. Çocuk hakları, çocukları korumak, bağımsız ve sorumlu yetişkin yaşamına hazırlamak amacıyla çocuklara hukuk kuralları tarafından tanınan yetkililerdir (Akyüz, 2000). Doğal hukuk açısından çocuk hakları, çocuğun insan olması, aynı zamanda da bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu hakların tümüdür (Çılga, 2001). Çocuk hakları; çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki bakımdan özgürlük ve saygınlık içinde sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararlardır. 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de yer alan çocuk hakları; yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma haklarıdır (Akyüz, 2000; Karaman Kepenekçi, 2010). Yaşamsal haklar, çocuğun uygun yaşama standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme ve barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır. Gelişme hakları, çocuğun kendini gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim, oyun ve dinlenme, bilgi edinme, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi hakları içermektedir. Korunma hakları ise, çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Ayrıca, çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlayan görüşlerini açıklama, kendisini ilgilendiren konularda kararlara katılma, dernek kurma ve barış içinde toplanma gibi konuları içeren katılma hakları vardır (Akyüz, 2000). Sözleşmede; ayrımcılığın önlenmesi, eşitlik,

adalet çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, çocuklara sevgi, hoşgörü, çocuğun kendisiyle ilgili süreçlere katılımı ve görüşlerinin alınması temel ilkelerdir (Çılga, 2001). Türkiye, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni 1990 Dünya Çocuk Zirvesi'nde imzalamış, 1994 yılında onaylamış ve Ocak 1995 yılında Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Sözleşme'nin 42. maddesi taraf devletlere, Sözleşme'nin ilke ve hükümlerinin çocuklar ve yetişkinlere yaygın olarak öğretilmesini sağlama yükümlülüğünü getirmektedir. Sözleşmeyi onaylayan devletlerin yükümlülüklerini yerine getirmede sağladıkları ilerlemeyi izlemek üzere Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi oluşturulmuştur. Sözleşmeyi kabul eden ülkelerin gerekli yasal ve toplumsal düzenlemeleri yapmaları, sözleşme hükümlerinin hayata geçirilmesinde son derece önemlidir (Aras, Birinci ve Özdemir Uluç, 2001; Karaman Kepenekçi, 2010; Oktay, 1999).

Çocuklar, çocuk hakları sözleşmesi ve insan hakları içinde yer alan ve kendilerini güçlendiren haklara sahiptirler. Ebeveynlerin ise, çocuk sahibi olmak gibi hak ve sorumlulukları vardır. Ebeveyn sorumlulukları çocukları ihmal ve istismar etmeden onlar için uygun bakımı sağlamak ve gereksinimlerini karşılamayı içerir (Baker, 2004). Dünyanın neresinde olursa olsun, her çocuğun ilk temel ihtiyacı sağlık kurallarına uygun iyi bakım, düzenli bir beslenme, sevgi ve şefkat dolu yetişkinlerden oluşan bir aile ortamıdır (Oktay, 1999). Aile, çocuğun gelişiminde ilk ve en uzun süren çevredir (Berk, 2013). Çocukların saygı, tanınma, katılımcılık gibi yapılarla ilişkin artan anlayışı sosyal etkileşimlerin içinde ortaya çıkar (Smith ve Bjerke, 2009). Çocuk, topluma uyum sağlamak ve sağlıklı ilişkiler kurmak için, toplumsal değerleri, kuralları, rolleri ve standartları sosyal gelişim sürecinde öğrenmektedir (Craig, 1999). Çocukların saygıyı, hak ve adalet duygusu içinde görev dağılımını, yardımlaşma, işbirliği gibi toplumsal görevleri ilk olarak aile ortamında öğrendiği söylenebilir (Yeşil, 2002). Çocuğun aile üyeleriyle ilişkileri diğer insanlara, nesnelere ve bütünüyle hayata olan tutumlarının temelini oluşturur. Aynı zamanda aile çocuğa ailenin bir üyesi olduğu bilincini aşılır ve sosyalleşmenin temelini atar. Aile içi ilişkilerde karşılıklı sevgi, saygı, birbirinin haklarına duyarlı olmak ve hoşgörüyle yaşayan çocuklarda demokrasi anlayışı gelişir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998). Ailede ve okulda çocukların haklarını öğrenmesine ve kullanmasına izin verildiğinde kendini ilgilendiren kararlara ve işlere katılma hakkı tanındığında, kendi davranışlarını denetleme yeterliliği kazandırıldığında demokrasi eğitiminin amaçları da gerçekleştirilmiş olur (Başaran, 2005).

Çocukların gelişiminde anne babalar birinci derecede sorumlu ve en etkili kişilerdir. Çocuğun bağımsız davranışlar göstermesini istemek, ona eşit haklar tanımak, fikrini açıkça ifade etmesine zemin hazırlamak, dengeli sevgi ve hoşgörü göstermek, normal bir gelişme için en uygun ebeveyn davranışlarıdır (Kulaksızoğlu, 2003). Aile demokratik davranışların öğrenilmesi ve uygulanması gereken ilk ortamdır. Katılma, tartışma, açıklık, adalet, tarafsızlık, kendi kendini disiplin gibi demokratik değerler, gerçek ortamlarda yaşayarak öğrenilir. Bu ortamda anne baba davranışlarının demokratik ya da baskıcı olması çocukların davranışlarını etkilemektedir (Doğan, 2004). Çocuğun davranışlarını sürekli denetlemeye ve yönlendirmeye çalışan baskıcı tutum, çocuğun boyun eğen, kendine güvensiz, aşağılık duyguları içinde bir kişi olmasına neden olabilir. Çocuk aşırı koruyucu olmadan, kendini gerçekleştirme için verecek ölçüde bir denetimle yetiştirilmelidir (Cırhınlioğlu, 2001; Oktay, 1999). Demokratik bir okul ve aile ortamının temel özelliklerinden biri de etkin katılımdır. Bu yüzden kendileri ile ilgili kararların alınmasında, farklı durumlarda tercihlerin belirlenmesinde, çeşitli konularda yapılacak tartışmalara çocuklarında görüşleri alınmalı ve onlara katılım olanağı sağlanmalıdır (Yeşil, 2002).

Çocuğa her yaşta yapabilecekleri konusunda kendine ve çevresine zarar vermeden özgürlük tanımak ve taşıyabileceği kadar sorumluluk vermek özdenetimin gelişimini sağlar. Eğer çok erken dönemlerden itibaren böyle bir tutum sergilenmezse, çocuğun sonraki yıllarda özgürlük, sınırlama, hak ve

sorumluluk arasında ilişki kurma ve kendini denetleyebilmesi oldukça zor olur (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Çocuğa sorumluluk davranışını kazandırmada seçme hakkının tanınması önemli bir adımdır. Seçme hakkı, sınırlı bir sorumluluğu ifade eder. Ancak, çocukların hangi sorumlulukları alabileceğine karar vermek için onları iyi tanımak ve sınırları bilmek gereklidir. Onlara bu sınırların ötesinde sorumluluklar verilmemelidir (Altınköprü, 2000). Sorumluluk erken dönemlerden başlayarak çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun görevler vermekle başlar. Bu ortamda çocuk, kendi kendine yetmeyi ve kendini yönetmeyi öğrenir (Yavuzer, 2006). Çocuklarda sorumluluğun kazanılması özgürlük kavramı ile birlikte düşünülmelidir. Sorumlu olmak, sözünde durmayı, önemsemeyi, güvenmeyi, dikkatli olmayı, üzerine almayı ve duyarlı olmayı gerektirir. Çocuğun yaşı büyüdükçe hakları ile birlikte sorumlulukları da artırılmalıdır. Çocuklar düzeyine uygun ve doğru seçilmiş sorumluluklardan hoşlanırlar. Çocuklardan gücünün üstünde sorumluluklar beklemek kadar hiçbir şey beklememek de yanlıştır (Aydın, 2008).

Çocuklar çevrelerindeki yetişkinlerle ve diğer çocuklarla etkileşime girerek, aynı zamanda oyun oynayarak toplumsal birey olmaya başlarlar. Çocuklar bu yolla kurallara uyan, paylaşma ve işbirliği yapan ve sorumluluk alabilen küçük vatandaş olmayı öğrenirler. Çevresiyle etkileşime girerek kendi hakkını korumayı, başkalarının haklarına saygı duymayı, kendini savunma ve uzlaşma zorunluluğunu görmektedirler (Başal, 2007). Yetişkinin kendisine saygı duyduğu ortamda çocuk da hem kendine hem de başkalarına saygı duymayı öğrenir. Kendisini tanımasına, hatalarını düzeltmesine hoşgörü ve duyarlılıkla olanak veren bir aile ve okul ortamı, çocuğun benlik algısını da olumlu etkileyecektir (Oktay, 1999).

Çocuklar bulundukları gelişim dönemi, yaşadıkları çevre ve kültür nedeniyle her ne kadar kimi ortak özelliklere sahip olsalar da aynı zamanda birbirinden tamamen farklı bilgi, davranış, beceri ve anlayışa da sahiptirler. Bu yüzden çocukları belli kalıplara sokmadan tanımaya çalışmak, eğilimlerini gözlemek, onların potansiyelini açığa çıkarabilecek ortamı sağlamak saygılı bir yaklaşımdır. Çocuklar kendi haklarını korumayı ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi duyarlı, güvenli bir ortamda yaşayarak öğrenebilirler. Çocuğun gereksinimlerinin karşılanması, ilgi, istek ve gelişim özelliklerine uygun ortamların oluşturulmasında başlangıçta aile sorumlu olmakla birlikte, ilerleyen yıllarda bu sorumluluğu okulöncesi eğitim kurumlarıyla birlikte paylaşırlar. Çocuklar okulöncesi eğitim ortamlarında diğer çocuklar ve yetişkinlerle birlikte işbirliği, sırasını bekleme, duygu ve düşüncelerini uygun yollarla ifade etme, kendi haklarını koruma ve diğerlerinin haklarına saygı duyma konularında planlı uygulamalar yoluyla yaşantılar kazanırlar. Bu nedenle çocukların evde ve okulda haklarına ilişkin aldığı mesajların ve uygulamaların birbiriyle örtüşmesi önemlidir. Okulöncesi dönemde çocuk hakları konusunda bilgi, tutum ve anlayışın gelişebilmesi için aile, okul, sivil toplum kuruluşları, diğer kurum ve kuruluşların, araştırmacıların hep birlikte işbirliği içinde çalışmaları önem taşımaktadır. Türkiye’de okulöncesi dönemde çocuk haklarına yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında anne babaların, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin algı ve tutumlarını incelemeye yönelik (Doğan, Torun ve Akgün, 2014; Ersoy ve Dinç, 2008; Kent Kükürtçü, 2011; Kor, 2013; Neslitürk ve Ersoy, 2007; Washington, 2010; Yurtsever, 2009) az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, 5-6 yaş grubunda çocuklara sahip ebeveynlerin çocuk hakları algılarını, çocuk hakları eğitimi uygulamalarını ve uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların okulöncesi dönemde çocuk hakları eğitimi konusunda hazırlanacak program ve uygulamalarda aile katılımını ve işbirliğini sağlamada katkı getireceği düşünülmektedir.

Yöntem

Desen

Araştırma, temel yorumlayıcı nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2013). Nitel araştırma, bir problem ya da konunun keşfedilmesine fırsat sağlayan ya da belirlenen konuların detay, kapsam ve farklılıklar bakımından derinlemesine araştırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2013; Patton, 2014). Bu çalışmada, ailelerin çocuk hakları eğitimi konusunda gerçekleştirdiği uygulamalar ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kapsamında verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılmıştır. Okulöncesi eğitim kurumları arasından Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tam gün eğitim yapan bağımsız anaokulları seçilmiştir. Bu ölçüt doğrultusunda tam gün eğitim veren bağımsız anaokullarında bulunan toplam sınıfın her birinden gönüllü 15'i anne 5'i baba olmak üzere toplam 20 ebeveyn araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Eskişehir il sınırları içinde bulunan bağımsız anaokulları şehrin yerleşimi içinde farklı eğitim bölgelerinde bulunmaktadır. Okul yönetimlerinden alınan bilgiler doğrultusunda okula devam eden çocukların ebeveynlerinin genellikle orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu okullarda okulöncesi eğitim programı, çocukların gelişim özellikleri, okulda uygulanan etkinlikler gibi konularda aile katılımına yönelik etkinlikler düzenlendiği bilgisine ulaşılmıştır. Katılımcı ebeveynlerin kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Ebeveynlerin Kişisel Özellikleri

<i>Kişisel Özellikler</i>			
Kod İsim	Yaşı	Mesleği	Eğitim Düzeyi
Münevver	35	Ev hanımı	Üniversite
Nursen	34	Ev hanımı	Üniversite
Gülden	32	Öğretmen	Üniversite
Sevgi	38	Hemşire	Yüksekokul
Talip	36	Öğretmen	Üniversite
Ufuk	32	Öğretmen	Üniversite
Hülya	25	Ev hanımı	İlkokul
Fatma	42	Muhasebeci	Lise
Kemal	37	Esnaf	Lise
Nazan	30	Ev hanımı	Lise
Bahadır	38	Öğretmen	Üniversite
Şermin	31	Ev hanımı	Ortaokul
Salih	38	Mühendis	Üniversite
Gönül	41	Esnaf	Ortaokul
Pınar	33	Ev hanımı	Lise
Ayşe	35	Ev hanımı	Lise
Aslı	32	Ev hanımı	Lise
Leman	33	Ev hanımı	Lise
Zeynep	34	Ev hanımı	İlkokul
Menekşe	31	Ev hanımı	Lise
Hazal	32	Ev hanımı	Lise

Araştırmaya katılan 15’i anne, 5’i baba olmak üzere toplam 20 ebeveyn, 25-42 yaş aralığında olup; çoğunluğu 31-38 yaşlarındadır. Annelerin çoğunluğu lise mezunu ve ev hanımıdır. Çalışan annelerden dördü ise, öğretmenlik, hemşirelik, muhasebecilik ve esnafılık yapmaktadır. Babalardan dördü üniversite, biri lise mezunudur. Babaların üçü öğretmen, biri mühendis ve biri esnaf olarak çalışmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, ebeveynlerle bireysel olarak yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye fırsat veren esnek bir yapı sunmaktadır (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Araştırmacı, görüşme yaptığı kişinin verdiği cevaplara odaklanarak konu hakkında derinlemesine bilgi edinme fırsatı bulur (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve aynı zamanda esnekliği nedeniyle eğitimbilim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000). Araştırmacı tarafından kuramsal bilgiler derinlemesine incelenerek öncelikle bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı ve sorularını içeren görüşme formunda, alan uzmanlarının da görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, görüşme sorularının uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için bir veli ile ön görüşme yapılmıştır. Görüşme süreci hazırlanan görüşme kılavuzu doğrultusunda Nisan-Mayıs 2007 aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı, ebeveynlerden önceden randevu alınarak, belirlenen tarihlerde araştırmacı tarafından yüz yüze bireysel olarak yapılmıştır. Okul müdür yardımcılarının odasında gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 30–45 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı görüşmenin başlangıcında, amacını ve görüşmenin nasıl yürütüleceğini ebeveynlere açıklamış ve verilerin güvenilir bir biçimde elde edilebilmesi için teybe kaydetme izni almıştır. Görüşmelerde isminin kullanılmasını istemeyen ebeveynler için kod adı kullanılmıştır. Görüşmede ebeveynlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Sizce çocukların ne tür hakları var?
2. Çocuklarınız hangi haklarını biliyor ve kullanabiliyor?
3. Çocuklarınızın kullanamadığı hakları olduğunu düşünüyor musunuz? Hangileri ve neden kullanamıyorlar?
4. Çocuklarınıza sahip oldukları haklar nasıl öğretilir?
Çocuklarınıza haklarıyla ilgili olarak konuşuyor musunuz?
Çocuklara haklarını bilme ve uygulama konusunda nasıl model oluyorsunuz?
5. Çocuklarınıza haklarını öğretirken yaşadığınız temel sorunlar nelerdir?
6. Çocuklarınızın haklarını daha iyi öğrenebilmeleri için önerileriniz nelerdir?

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin oluşturulan temalar altında açıklanması, yorumlanması, neden-sonuç ilişkilerinin irdelenmesi ve sonuca ulaşılmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde, araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında elde edilen ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi görüşme formuna dökülmüştür. Böylece yazılı hale getirilen görüşmelerin tümü tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda verilerin hangi temalar altında düzenlenebileceği belirlenmiştir. Araştırmanın alt amaçlarından ve görüşme sorularından yola çıkılarak veri analizi için tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu işlemin ardından, her soru için tüm anne babaların verdikleri yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanarak “Görüşme Kodlama Anahtarı”

oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak yapılmıştır. Kodlayıcılararası güvenilirlik çalışmasında; *Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı* formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu formüle göre, tüm soruların kodlayıcılararası güvenilirlik oranlarının ortalaması % 92’dir. Son aşamada ise, ebeveynlerin görüşleri belirlenen temalar çerçevesinde sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Ebeveynlerin görüşlerinden elde edilen bulgular, ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin görüşleri, evde çocuk hakları eğitimi; çocuk hakları eğitiminde yaşanan sorunlar ve çocuk hakları eğitimine yönelik öneriler olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır.

Ebeveynlerin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri

Ebeveynlerin 12’si, çocukların isteklerini, duygularını, fikirlerini ve görüşlerini dile getirme hakkına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, 10 ebeveyn çocuklarında bir birey olduğu için yetişkinler gibi kendilerine özgü hakları olduğu söylemişlerdir. Bu konuda Münevver Hanım görüşlerini aşağıdaki gibi açıklayarak çocukların bir birey olarak görüşlerini dile getirme haklarına vurgu yapmıştır:

Çocuklar daha hassas ve özel statüde haklarının olduğunu işte Birleşmiş Milletler’in biliyorsunuz bir sürü çocuk hakları ile ilgili çalışmaları var. Fakat bizim gibi ülkelerde ataerkil bir aileden geliyoruz. İşte sus, yapma veya genelde susturuluyor. Bu çocukların gelişimini de olumsuz etkiliyor. Bence yetişkinlerin her alanda nasıl hakları varsa çocuklarında bir birey olarak aynı derecede haklarının olduğunu düşünüyorum. Çocukların yaşama hakkı, söz hakkı... yani bir çok hak sayabiliriz.

Münevver Hanım, Birleşmiş Milletler Teşkilatı’nın çocuk hakları konusunda çalışmalarına; Talip Bey ise, demokrasi ve çocuk hakları ilkelerine vurgu yaparak Çocuk Hakları Sözleşmesi’nden haberdar olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer ebeveynler daha çok kendi çocukluk yaşantılarından, aile ortamında anne-baba çocuk etkileşiminden ve toplumsal yaşantılardan örnekler vererek çocukların sahip olduğu hakları açıklamışlardır. Ayrıca, ebeveynler çocukların iyi ve temiz bir dünyada yaşama, seçme ve karar verme, istediği zamanlarda oyun oynayabilme, kendilerini savunma ve itiraz etme, eğitim, sağlık, beslenme ve barınma, aile ve devlet desteğiyle büyüme ve korunma, alışveriş ve haftalık, aile içi bütün konulara katılım gibi konularda hakları olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çocukların sahip olduğu haklardan hangilerini ifade ettikleri Şekil 1’de verilmiştir.

Görüşmeye katılan ebeveynlerin onu, kendi çocuklarının doğrudan haklarının neler olduğunu bilmese de özellikle seçme ve karar verme, görüşlerini ifade edebilme, kendine ve başkalarına zarar vermediği sürece istediklerini yapabilme, istediği gibi oynayabilme, hafta sonu birlikte vakit geçirme konularına olabildiğince özen gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Sevgi Hanım, “Birebir hak olarak düşündüğü bir şey değil ama en azından dinlenme, söz hakkı sahibi olduğunun farkında. Karar alınacak şeylerde mutlaka onunda fikrini öğrenmeye çalışıyoruz. Bazen hayır dediğimiz zamanlarda da açıklamasını yapıyoruz” diyerek çocukların evde kullanabildiği haklara açıklama getirmiştir.

Ebeveynlerin diğer 10’u ise, çocukların kimi haklarını kullanabilmekle birlikte küçük olması ve korunmaya ihtiyaç duymaları nedeniyle düzen oluşturmak, onları zararlı durumlardan uzak tutmak için eşyalarını toplama, yatma zamanı, bilgisayar kullanma, soğuk havalarda kalın giyinme, dışarıya yalnız çıkma gibi konularda sınırlama getirdiklerini söylemişlerdir. Bu konuda ebeveynlerin 3’ü orta gelir

düzeyine sahip olmaları nedeniyle istemedi de olsa bazı haklarda kısıtlamalar olduğunu; iki ebeveyn de çocukların kendini savunamadıklarını ve fikirlerini özgürce söyleyemediklerini belirtmiştir. Ayrıca, iki ebeveyn, çocuğun sağlık problemleri ve kentsel yaşam nedeniyle oyun hakkını yeterince kullanmadığını; annelerden biri ise çok çalışma ve yorgunluk nedeniyle çocuğuna yeterince zaman ayıramadığını, çocuğunun ayrı bir odası olmadığını vurgulamıştır. Bunların dışında, bir anne kenar mahallede oldukları için tiyatro ve sosyal etkinliklere yeterince katılamadıklarını; bir baba da çevre kirliliği, nüfusun hızlı artışından kaynaklanan işsizliğin hakların kullanımını kısıtladığını belirtmiştir. Bu konuda Nazan Hanım, “Sokağa çıkmak istiyor ama ben çıkartmıyorum, hakkını elinden alıyorum. Kötü insanlar çok fazla dışarıda alıp giderler. Gözetleyemiyorum, daha kendini koruyamıyor. Çok küçük benim gözetimimde olması lazım. Sadece benim gözetimimde Eti parka [Çocuk parkı] gidiyoruz” sözleriyle çocukların korunma gereksinimleri nedeniyle bazı konularda seçme ve karar verme davranışlarının kısıtlanabileceğine örnek vermiştir.



Şekil 1. Ebeveynlerin çocukların sahip olduğu haklar konusundaki görüşleri

Evde Çocuk Hakları Eğitimi

Evde çocuk haklarına yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamalarda; çocuklarla konuşma ve örnekler vererek anlatma, aile ortamında yaparak yaşayarak öğrenme ve model olma temaları ön plana çıkmıştır.

Çocuklarla hakları konusunda konuşma ve örnekler vererek anlatma

Ebeveynlerin 13'ü, çocuğun haklarına ilişkin olaylar yaşandığında, yeri geldiğinde konuştuklarını; 12 ebeveyn, kendisinin ve başkalarının haklarını anlayabilmesi için söz ve davranışlarımızın nedenlerini örneklerle açıkladıklarını; 4 ebeveyn ise, evde anne, baba ve çocuğun hak ve görevlerini örnekler vererek anlattıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlerden ikisi, bazen anne, baba, çocuk olarak toplantı yaptıklarını ve yapabilecekleri konusunda birlikte karar verdiklerini söylemişlerdir. Bu konuda Leman Hanım, "Bazen kendinden çok fazla ödün verebiliyor. Oturup konuşuyoruz. Çok verici olduğu zaman bunun kendi için ne kadar faydalı, ne kadar zararlı oturarak konuşuyoruz. Bir arkadaşına kendinden fazla ödün veriyorsa bunun kendine ne kadar faydası zararı var konuşuyoruz" diyerek çocuğun haklarına yönelik olaylar yaşandığında konuştuklarını vurgulamıştır. Bu görüşlerden farklı olarak, dört ebeveyn çocuklarla haklarına ilişkin konuşmadıklarını; bir anne de zaten çocuğun haklarını kendisi aradığı için hiç üstünde durmadığını belirtmiştir.

Aile ortamında hakları yaparak yaşayarak öğrenme

Ebeveynlerden 7'si, çocukların aile ilişkilerinde haklarını yaparak yaşayarak öğrenebileceklerini söylerken; 3 ebeveyn ise, çocukların haklarını elimizden geldiğince yaşayarak öğrenmesine yardım ediyoruz demişlerdir. Bahadır Bey, "Çocuğun aile yaşamı çok önemlidir. Aile içi ilişkiler, ilişkilerde demokrasi, anne-babanın birbirine karşı tutumu bence çok önemli. Eğer çocuk bunu baştan itibaren yaşamadıysa çocuğa sonradan okulun ulaşması çok zor" diyerek çocuğun erken dönemlerde aile ortamında haklarını yaşayarak ancak içselleştirebileceğini ve sonradan kazandırmanın zor olacağını vurgulamıştır.

Model olma

Ebeveynlerin 10'u, çocukların yapmasını istemedikleri davranışları yapmayarak, yapmasını istediklerini de yaparak model olduklarını söylemişlerdir. 3 anne, çocukların anne babayı daha çok örnek aldığı; 2 baba ise, ebeveyn olarak davranışlarda tutarlı olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ufuk Bey, hem ebeveynlerin davranışlarındaki tutarlılığı hem de çocuğa yapmasını istedikleri davranışları yaparak model olduklarını aşağıdaki görüşleriyle vurgulamıştır:

En önemlisi yapamayacağım bir şeyi kesinlikle söz vermiyorum. O da bunu biliyor. Bir şeyi yanlış yapsa bile bunu bana söyleyebilmeli ki yani benden korkmasın. Ona bu güveni vermeye çalışıyorum. Ben ona yalan söylemiyorum, o da bana yalan söylemesin. Bunu oluşturmaya çalışıyorum. Annesiyle birlikte ortak bu şekilde hareket ediyoruz.

Ebeveynlerin 2'si ebeveynlerin birbirine karşı tutumu, insan ilişkileri ve davranışları konusunda çocuğa olumlu model olmaları gerektiğini; bir baba ise, çocukların haklarına sözlerle, davranışlarla saygı göstererek model olduğunu belirtmişlerdir.

Çocuk Hakları Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

Görüşmeye katılan ebeveynlerden 3'ü çocuk hakları eğitimi konusunda sorun yaşamadığını; ancak diğer 17 ebeveyn, çocuklara haklarını kazandırmada kimi zaman sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunlara yönelik olarak 7 ebeveyn, çocuğun evde her istediğinin yapılmasını beklediğini ve uygun bir dille anlattıklarında bile hırçınlaşıp, inatlaştıklarını belirtmişlerdir. 6 ebeveyn, çocukların bazen yaşı gereği söylenenleri anlayamadıklarını; bir anne, çocuğu hiperaktif olduğu için evde ve okulda zorlandığı, başka bir anne ise, çocuğunun "çocuk olduğunu söyleyip sorumluluk almak istemediğini" dile getirmiştir. Gönül Hanım, "Haksız olduğu yerde de haklıyım diyor. Ona bazen yani ispatlayana kadar çok zorlanıyorum. Üç oğlan benim. Sırayla bilgisayara oturuyorlar. Alperen gelip oturuyor. Hayır, sen kalkacaksın, abinin sırası" ifadesiyle

çocuğunun okulöncesi dönemde sırasını bekleme becerisinin henüz tam anlamıyla gelişmediğini ve inatçı davrandığını vurgulamıştır.

Ebeveynlerin davranış ve tutumlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak 3 ebeveyn, kendilerinin de çocukların haklarının çoğunu bilmediklerini belirtmişlerdir. Fatma Hanım, “Aslında çocukların sayılamayacak kadar hakları var ama biz büyükler çoğunu bilmiyoruz belki de ya da bilmeden yaptırdığımız hakları da olabilir” sözler ile çocuk hakları konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Ebeveynlerden 3’ü, “Çocuğa yapma dediğimiz davranışları kendimiz yapınca bize yanlış olduğunu hatırlatıyor” derken, diğer 3 ebeveyn de, “Çocuğun her ne kadar hakları olsa da onları bastırıyoruz ve hep büyüklerin dediği oluyor” ifadesini kullanmışlardır. Ayşe Hanım, “Büyükler biraz hiç yaşamamış gibi davranıyor. Bizde çocuk olduk. Sen sus, sen küçüksün, onu bir kaldırırsak her şeyde öyle” sözleri ile çocukların çoğu zaman susturulduğunu ve görüşlerini dile getiremediklerini vurgulamıştır. 2 ebeveyn ise, çocuk hakları kavramının soyut olduğu için çocukların seviyesine inip anlatmanın zor olduğunu belirtmiştir. Bu konuda Talip Bey, “Çocuklara demokrasiden bahsediyoruz. Çocuk şimdi yaşı gereği bunu yeterince kavramada zorluk çektikleri bölümler var. Bizim yetişkin olarak bunları gerçeği yaşadığımız olaylar ama anlatmakta zorluk çekiyoruz. Soyut kavramlardan çocuk haklarını anlatmakta zorluk çekiyoruz” ifadesi ile çocuk hakları kavramının soyut olduğunu ve anlatmakta zorlandıklarını vurgulamıştır. Ayrıca bir anne, kendi haklarını başkaları engellediğinde ve kullanamadığında bunu çocuğuna açıklayamadığını; biranne kadınların bastırılmış duygular içinde hep ezik büyüdükleri için haklarını koruyamadıklarını ve başka bir anne ise, ailede bazen birinin hayır dediğini diğeri yapabildiğinden çocuğun bu durumu kullandığını ifade etmiştir. Gönül Hanım, “Benim eşim hep dua etti kız çocuğum olmasın diye... Ben de istemedim çünkü kadınlar hep ezik büyüyorlar. Hakkımızı koruyamıyoruz şu yaşta da olsa. Çünkü kadınlar bastırılmış duygular içinde yaşıyorlar” diyerek çocukların haklarını kullanmada cinsiyet ayrımcılığının rol oynadığını vurgulamıştır.

Çocuk Hakları Eğitime Yönelik Öneriler

Araştırmaya katılan ebeveynlerin 10’u, okullarda öğretmen ve uzmanların aileleri çocuk hakları konusunda bilinçlendirmeleri önerisinde bulunmuşlardır. 8 ebeveyn, okulda çocukların sahip oldukları hakların görseller, slaytlar, kısa filmler, oyun, drama gibi etkinliklerle yaşayarak öğretilmesini; 8 ebeveyn ise, çocukların düzeyine uygun, anlayabilecekleri dilde hangi hakları olduğunun okulda açıklanmasını gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayşe Hanım, okulöncesi eğitim kurumlarından hem kendilerine hem de çocuklarına yönelik bilinçlendirme çalışması beklentisi ve gereksinimini aşağıdaki açıklamalarıyla dile getirmiştir:

Bence daha deneyimli bu konuda öğretim almış insanlar bunları çocuklara söylemeleri lazım. Ayrıca bizim de bunları bilmemiz gerekiyor. Biz üstünkörü kendi ailemizden öğrendiğimiz ama orda göremediğimiz şeyleri çocuklara göstermeye çalışıyoruz. O yüzden bence daha sağlıklı işte böyle bir seminer olabilir veya tek kişilik görüşmede olabilir.

Ebeveynlerin kendi davranış ve tutumlarına yönelik olarak 4 ebeveyn, insan ilişkilerinde konuşmalarına ve davranışlarına dikkat ederek iyi model olunmasını; 2 anne, çocuğa bir birey olarak saygı duymanın, dinlemenin ve olumlu davranışlarını takdir etmenin gerekliliğini ifade etmiştir. Bir anne, çocukla oyun oynama ve birlikte yaparak çocuğun görmesini sağlamanın önemini; bir baba, ülke çapında kitle iletişim araçlarıyla bilinçlendirme çalışması yapılabileceğini, bir anne ise, devlet okullarına da bir özel eğitimci ve psikolog verilmesini istediğini dile getirmiştir. Hülya Hanım, kendi davranışları ile çocuklara model olma ve onları dinlemenin önemini aşağıdaki açıklamalarıyla dile getirmiştir:

Ben temel olarak çocuğu birey, insan olarak görürseniz çocuk çok daha kolay eğitiliyor. Onun zevkleri bize ters gelse de saygı duyduk. Onu dinledik. Saatlerce çok saçma da konuşabiliyor ama dinlenince onun içinde çok iyi oluyor. Kendi içimizde konuşmalarımıza, ses tonumuza, davranışlarımıza dikkat ederiz.

Ebeveynler çocuk hakları eğitimine ilişkin önerilerinde, çocukların haklarını bilmesi ve kullanabilmesi için hem aileye hem de okula düşen sorumlulukların farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Çocuk hakları eğitimi konusunda kendilerinin ve çocukların bilinçlenebilmesi için okuldan ve öğretmenlerden yardım beklemektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonucunda, ebeveynlerin çoğunluğunun öncelikle çocukların görüşlerini ifade etme hakkından söz ettiği görülmüştür. Ardından, seçme ve karar verme, iyi ve temiz bir dünyada yaşama, istediği zamanlarda oyun oynayabilme, kendilerini savunma ve itiraz etme, eğitim, sağlık, beslenme ve barınma, aile ve devlet desteğiyle büyüme ve korunma dile getirilen diğer haklar arasındadır. Aynı zamanda ebeveynler, kendi çocuklarının aile ortamında seçme ve karar verme, görüşlerini ifade edebilme, kendine ve başkalarına zarar vermediği sürece istediklerini yapabilme haklarını kullanabildiklerini düşünmektedirler. Bu durumda, ebeveynlerin ifade ettikleri çocuk hakları ile evde kendi çocuklarının kullanabildiği haklar arasında bir paralellik vardır. Çocukların görüşlerini ifade etmesi ve kendisini ilgilendiren konularda kararlara katılması, katılım hakları arasında yer almaktadır. Araştırma katılımcısı ebeveynlerin, öncelikli olarak çocukların katılım hakkına önem verdikleri söylenebilir. Erbay (2012) tarafından, Türkiye’de çocuk haklarını analiz etmek ve model önerisi geliştirmek amacıyla yapılan bir çalışmada, çocuğun katılım hakkının, çocukla ilgili her süreçte temel dayanaklardan biri olması, bu hakkın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ebeveynler, her ne kadar başta katılım hakkı olmak üzere yaşama, gelişim ve korunma haklarına değinmiş olsalar da; ayrımcılığın önlenmesi, çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, çocuklar arasında bireysel farklılıklar, bedensel ve ruhsal ihmal, şiddet, ödül-ceza, çocuklara saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerlerin kazandırılmasından söz edilmemiştir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, ebeveynlerin genel olarak çocuk hakları konusunda bilgileri olsa da, çocuk haklarını günlük yaşama yansıtabilmeleri için bilinçlendirme gereksinimleri olduğu söylenebilir. Ayrıca, ebeveynler evde çocuk hakları eğitimi uygulamaları konusunda kendilerinin de bilinçlendirilmeye gereksinimlerini olduklarını belirtmişlerdir. Kent Kükürtçü’nün (2011) 5-6 yaş grubu çocukları olan ailelerle yaptığı bir çalışmada, ailelerin yarısından fazlasının çocuk hakları konusunda bilgisi varken, bu bilginin yeterliliğinden emin olmadıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, ailelerin çocuk hakları konusunda bilinçlendirme gereksinimleri olduğunu desteklemektedir. Ebeveynlerden çok azının, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nden haberdar olduğu görülmüştür. Washington (2010) tarafından 5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programına katılan ebeveynlerin çoğunun, başlangıçta Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni bilmedikleri bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 42. maddesinde çocuk haklarının yetişkinlere ve çocuklara öğretilmesi öngörülmüştür (Karaman Kepenekçi, 2000). Ebeveynlerin çocuk haklarını bilmeleri, erken dönemde çocukların haklarını aile ortamında saygı ve duyarlılık içinde yaşayarak içselleştirmelerine yardım edecektir.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuç, çocukların küçük olması ve korunmaya ihtiyaç duymaları nedeniyle ebeveynlerin seçme ve karar verme haklarına sınırlama getirmeleridir. Elde edilen bu sonuç, çocuğun yaşı küçüldükçe ebeveynlerin bakım ve korunmadan yana tutum aldığını; çocuğun yaşı büyüdükçe kendi kendine karar verme davranışını desteklediğini gösteren araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Day, Peterson-Badali ve Ruck, 2006; Yurtsever, 2009). Çocuğun kendini ilgilendiren konularda görüş bildirmesi ve kararlarının dikkate alınmasında en önemli ölçüt yaş ve

olgunluk düzeyidir (UNICEF, 1998). Çocuk olgunlaştıkça kendi kendine karar verme becerisi de artacaktır. Bu yüzden, çocukların gereksinimleri ve sorumlulukları birbirinden ayrı tutularak onların haklarının farkına varmaları sağlanmalıdır (Yurtsever, 2009). Ebeveynlerin çocuğun korunmasına yönelik davranışlarla, seçme, karar verme ve bağımsızlığı destekleme davranışları arasında denge kurarak, güvenli ortamlar sağlaması önemlidir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin evde çocuk hakları eğitimine yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalarda çocuklarla konuşma ve örnekler vererek anlatma, aile ortamında yaparak yaşayarak öğrenme olanakları sunma ve model olma yollarını seçtikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, Kent Kükürtçü'nün (2011) araştırmasında ailelerin çocuklarını çocuk hakları konusunda bilgilendirdikleri ve evde çocuk haklarını dikkate alarak güvenli bir ortam oluşturdukları bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun, evde çocuk hakları eğitiminde çocukların gelişim özelliklerinden ve kendilerinin davranış ve tutumlarından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlere göre, çocukların bazen yaşı gereği söylenenleri anlayamaması, evde her istediğinin yapılmasını beklemesi, sorumluluk almak istememeleri çocuk hakları eğitimi zorlaştırmaktadır. Alanyazında, çocukların özellikle 2-4 yaşlar arasında benmerkezci olduğu, başkalarının bakış açısını anlamakta zorlandıkları ve benmerkezciliğin altı yaş civarında azalmaya başladığı görüşü yaygındır (Keenan, 2002; Oakley, 2004; Senemoğlu, 2007). Çocuklar yaşlarına bağlı olarak ilişkileri anlama ve iletişim becerilerini geliştirme konusunda deneyim kazanırlar. Onlar olgunlaştıkça sorumluluk paylaşma konusunda çok daha dengelidirler. Çatışmaları başarılı bir biçimde çözmek için, çocuklar öncelikle duygu, gereksinim ve haklarını ifade etme ve bu konuda diğerlerini dinleme konusunda cesaretlendirilmelidir (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2007). Çocuklar bu dönemde benmerkezci olduğu için, isteklerinin hemen yapılması konusunda sabırsız olup, sorumluluk almak istemeyebilirler. Ebeveynlerin, çocukların gelişim özelliklerini bilmeleri, çocukları anlama, olumlu iletişim kurma ve çocuk haklarının temeli olan gelişim hakkını destekleme bakımından son derece önemlidir. Ayrıca, ebeveynlere göre, kendilerinin çocuk hakları yeterince bilmemeleri, çocukların düzeyine uygun anlatamamaları, kimi zaman çocuklara baskı uygulamaları, tutarsız davranışları, her zaman olumlu model olamamaları çocuk hakları eğitimi zorlaştırmaktadır. Bu sonuçlar, ebeveynlerin çocukların gelişim özellikleri, anne baba tutumlarının çocuğun davranışlarına etkisi ve çocuk haklarının günlük yaşama nasıl aktarılabileceği konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir.

Bu araştırma sonucunda, ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarında çeşitli etkinlikler yoluyla hem kendileri hem de çocukları için çocuk hakları eğitimi verilmesini istedikleri görülmektedir. Washington'ın (2010) araştırmasında, çocuk hakları eğitim programının aileleri bilinçlendirdiği ve çocuklarda haklar konusunda farkındalığı artırdığı görülmüştür. Covell ve Howe'un (1999) araştırmalarında çocuk hakları eğitimi alan çocukların bu eğitimi almayanlara göre başkalarının haklarına daha çok saygı gösterdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, çocuklara ve ailelere verilen çocuk hakları eğitiminin bilinçlenmede ve çocuk haklarını içselleştirmede önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Ancak, bu eğitimin çocukların yaş ve gelişim düzeyine göre, hangi yöntem ve teknikler kullanılarak ve nasıl verileceği karşımıza çıkan önemli bir sorundur. Çocuk hakları eğitimi yalnızca ailenin ve okulların sorumluluğu altında değildir. Çocuk hakları konusunda toplumun tüm kesimlerinde bir farkındalık ve duyarlılık geliştirebilmek için ülkenin siyasi, ekonomik, hukuki, sosyo-kültürel yapısına dayanarak, çocuk hakları eğitimi modellerinin geliştirilmesine gereksinim vardır. Ebeveynler, çocuk hakları konusunda bilinçlendirme çalışmalarını doğal olarak okullardan ve eğitimcilerden beklemektedirler. Ancak, eğitimcilerin bu konuda kullanabileceği

kuramsal bilgi ve uygulama örnekleri içeren programlara, kaynaklara, işbirliğine ve desteğe gereksinimleri vardır. 2013 Okulöncesi Eğitim Programı'nda çocukların kendini tanıma, keşfederek öğrenme, problem çözme, bağımsızlığını destekleme, kendine ve başkalarına saygı duyma, işbirliği, sorumluluk alma becerilerini geliştirme gibi konularda, çocuk haklarını destekleyen kuramsal bilgi ve uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca, eğitimcilerin çocuk hakları eğitiminde kullanabileceği az da olsa kitap, etkinlik örnekleri gibi materyallerde bulunmaktadır. Ancak, bunlar kesinlikle yeterli değildir. Okulöncesi çocuklarına yönelik çocuk hakları eğitim programları geliştirilerek, yaygınlaştırılmalıdır. Çok az sayıda geliştirilen Washington (2010) çocuk hakları eğitim programları, araştırma boyutunda kalıp, denenmesi ve yaygınlaştırılması konusunda çok daha fazla çabaya ihtiyaç vardır.

Sonuç olarak, ebeveynlerin başta katılım hakkı olmak üzere çocukların yaşama, gelişim ve korunma hakları ile ilgili bilgileri olsa da, aile ortamında çocuk haklarını nasıl uygulayabilecekleri konusunda bilinçlendirilmeye gereksinimleri vardır. Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak, aile içinde çocuk hakları eğitiminin geliştirilmesi için şunlar önerilebilir:

- Çocuk hakları eğitimi konusunda aile, çocuk ve öğretmenlerin algısını ortaya çıkarmaya dönük geniş çaplı karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan yaşama, gelişim, katılım, korunma hakları ve ayrımcılığın önlenmesi konusunda ebeveyn görüşleri farklı araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak daha derinlemesine araştırılabilir.
- Ebeveynler çocukların ve kendilerinin çocuk hakları eğitimi konusunda bilinçlendirilmesini okuldan ve öğretmenlerden beklemektedirler. Ancak, Okulöncesi öğretmenleri lisans eğitimi sırasında çocuk hakları eğitimine yönelik zorunlu bir ders almamaktadır. Okulöncesi öğretmeni yetiştiren programlarda "Çocuk Hakları Eğitimi" dersinin zorunlu ders olarak yer alması tüm öğretmen adaylarının bu konuda farkındalığını ve uygulama becerilerini geliştirecektir.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler için çocuk hakları eğitiminde kullanabilecekleri yöntem, materyal ve etkinliklere yönelik olarak hizmet içi kursları düzenlenebilir.
- Okulöncesi öğretmenlerinin çocuk hakları eğitiminde kullanabileceği hem kuramsal bilgi hem de uygulama örnekleri içeren kitapların ve uygulamalar sırasında kullanabileceği diğer kaynak materyallerin geliştirilmesi öğretmenlere katkı sağlayacaktır.
- Ailelere yönelik olarak evde çocuk hakları eğitimi desteklemek üzere kuramsal bilgi, karşılaşılabilecekleri örnek olayları ve uygulama örneklerini içeren yazılı kaynaklar geliştirilebilir.
- Okulda çocukların haklarını ve sorumluluklarını bilme ve denge kurmasına yönelik uygulamalara sıklıkla yer verilebilir.
- Aileleri çocuk hakları eğitimi konusunda bilinçlendirmek amacıyla belli aralıklarla seminer, toplantı ve uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Okulöncesi eğitimde aile katılımlı çocuk hakları eğitim programları yok denecek kadar azdır. Bu programların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması çocuk hakları konusunda farkındalığı ve uygulama yeterliliğini geliştirecektir.

Kaynakça

- Altınköprü, T. (2000). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayınları.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 3–24.
- Aras H., Birinci F. ve Uluç Özdemir, F. (2001). İkinci uluslararası eğitimde çocuk hakları konferansı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/aras_birinci_uluc.htm
adresinden 10 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, M. Z. (2008). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, J. (2004). *Parenting. childhood studies an introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Başal, H. A. (2007). *Gelişim ve psikoloji: nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* (4. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi: gelişim, öğrenme ve ortam* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. N. I. Erdoğan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi: Okul öncesi dönem* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Covell, K., & Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: *A Canadian study*. *International Journal of Children's Rights*, 7 (2), 171-183.
- Craig, W. (1999). *Childhood social development*. London: Blackwell Publisher.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çılga, İ. (2001). Demokrasi, insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 69–73.
- Day, D. M. , Peterson-Badali, M., & Ruck, M. D. (2006). The relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights. *Journal of Adolescence*, 29, 193-207.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40 (4), 314-321.

- Doğan, İ. (2004). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları: İnsan haklarının kültürel temelleri* (Beşinci basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, Y., Torun, F. ve Akgün, İ. H. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 503-516.
- Erbay, E. (2012). Türkiye’de çocuk haklarını tanıtmaya, yaygınlaştırma ve izlemeye yönelik uygulamaların eleştirel analizi ve bir model önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (2) 47-74.
- Ersoy, A. F., & Dinç, B. (2008). The perceptions of preschool pre-service teachers related to the children rights education course. 10th International Conference on Education. Athens, Greece, 26-29 May 2008.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing children, childhood and the child: theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2010). Eğitimin hukuki temelleri (Üçüncü basım). *Eğitim bilimine giriş* (ss. 51-76). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Keenan, T. (2002). *An Introduction to child development*. New York: Sage Publication.
- Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kor, K. (2013). *Okulöncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2007). *Developmentally appropriate curriculum* (Fourth Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. Epsilon Yayıncılık: İstanbul.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel. [Orijinal baskı 2009].
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Neslitürk, S. ve Ersoy, F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2); 245-257.
- Oakley, L. (2004). *Cognitive development*. London: Roudledge.

- Oktaç, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi dönem*. Birinci Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktaç, A. ve Unutkan, Ö. P. (2003). *Okulöncesi eğitim programı uygulama rehberi: Ne yapıyorum? neden yapıyorum? nasıl yapmalıyım?* İstanbul: Ya-Pa Yayınlar, 65–66.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Power, F. C., Power, A. M. R., Bredemeir, B. L., & Shields D. L. (2001). Democratic education and children's rights. In S. Hart, C. P. Cohen, M. F. Erickson and M. Flekkoy (Eds.), *Children's rights in education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ruddick, W. (1989). When does childhood begin? In G. Scarre (Editor). *Children, parents and politics*. New York: Cambridge University Press.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (Düzenlenmiş Yeni Baskı). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Smith, A. B., & Bjerke, H. (2009). Children's citizenship. In N. Taylor and A. B. Smith (Eds.), *Children as citizens*. New Zealand: Otago University Press.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543–559.
- UNICEF (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. Ankara: Ajans Türk Basım.
- Washington, F. (2010). *5 – 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research, and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 1–43.
- Wood, L. (2005). Participation and learning in early childhood. In C Holden and N. Clough (Eds.), *Children as citizens education for participation* (p. 31-45). Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk psikolojisi* (29. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yazar

Dr. Berrin Dinç, İlköğretim Bölümü,
Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim
üyesidir. Çalışma alanları arasına çocuklarda
sosyal-duygusal gelişim, cinsel gelişim ve
eğitim, beden imgesi ve çocuk hakları yer
almaktadır.

İletişim

Yard. Doç. Dr. Berrin Dinç, Eskişehir Anadolu
Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü,
Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Yunussemre
Kampüsü, Eskişehir/ Türkiye. e-posta:
berrindinc@anadolu.edu.tr Tel:
+902223350580/3446

Summary

Purpose and Significance. Preschool period is one during which children rapidly progress in the areas of growth, maturation and all other developmental domains. During this period, meeting the children's physical and psychological needs and providing healthy, appropriate and lovely environments for their growth positively influence their development. It is the parents' responsibility to provide children with appropriate nutrition and health care, developmental support, education and conditions for participation in issues related to the family and the environment. If children experience such feelings as love, respect, sympathy and cooperation in their family relationships and if the steps they take are supported, then this will contribute to their self-development and personality. As mentioned in the *Convention on the Rights of Children*, they, from birth, have the rights of protection, development, participation and living. However, children's use of their rights depends mostly on adults' attitudes as well as on the free and safe environments provided for them. Children's experiences in their relationships with their family and with the society help them learn to protect their own rights and respect others' rights. Therefore, it is important that not only the messages children receive at home and at school regarding their rights but also other related practices should overlap each other. In order to develop the knowledge, attitudes and understanding about children's rights in preschool period, parents, researchers, schools, non-profit organizations and other institutions should always work in cooperation. Family is the first and most important environment where children can gain positive experiences in relation to their rights and responsibilities and where they can receive support for their whole development process starting from early age. For this reason, the findings obtained in the present study can help achieve parents' cooperation and involvement in the programs and practices related to education on children's rights in the preschool period. The purpose of this study was to examine the views of parents of children aged 5-to-6 on children's rights, education provided for children on children's rights and the problems parents encountered in practice.

Method. The present study was carried out using *interpretivist qualitative research design* (Merriam, 1998). As the study aimed at examining the practices conducted by the parents in relation to education on children's rights in detail, the semi-structured interview technique was used to collect the data within the scope of *interpretivist qualitative research design*. In the study, the criterion sampling method, one of purposeful sampling methods, was used to identify the participants (Patton, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2013). Among the preschools under the auspices of the Ministry of National Education, public preschools providing full-time education were selected. In line with this criterion, the participants in the study were 20 volunteer parents (15 mothers and 5 fathers) from 20 classes in these public preschools. The data were collected via face-to-face semi-structured interviews with the parents. For the analysis of the data, descriptive analysis was used.

Conclusion and Discussion. The findings of the study revealed that most of the parents mentioned children's right to express their views. This right of children was followed by choosing and making decisions, living in a good and clean world, playing games at the time they want, defending themselves, objecting things, education, health, nutrition accommodation and growing up and protecting themselves with the support of the family and of the state. In addition, the parents thought that their children were able to use their rights in making their own choices and decisions in the family environment, expressing their views and in doing anything they want unless they harm themselves or others. Based on this finding, it could be stated that the parents' perceptions regarding children's rights were parallel to the rights their children were able to use. The rights to express their views and to make decisions were among the rights regarding participation in family-related issues. It could be stated that the parents gave importance especially to their child's right to participate in family-related issues.

Although the parents mentioned such rights as participation, living, growing and protection, it could be stated that they needed to be made conscious of transferring children's rights into their daily life. In addition, the parents reported that they also needed to be made conscious of practices related to children's rights education.

Another finding obtained in the present study was that the parents limited the rights of children in making choices and decisions since they thought that their children were young and needed protection. It is important that parents establish safe environments by balancing their own behaviors in protecting children and supporting the children's independence, choices and decisions.

The results revealed that the parents preferred such methods of learning as being a role model, living and doing in the family environment, explaining with examples and by talking to their children during their practices related to children's rights education at home. In addition, it was found that the parents expect preschools to do consciousness-raising activities both for families and children. Assessing these results, it could be stated that the education provided on children's rights for children and their parents will help not only raise consciousness and but also internalize children's rights.

In the study, it was seen that most of the parents participating in the study experienced problems in children's rights education at home due to the developmental characteristics of children and due to their own behaviors and attitudes. According to the parents, children's expectations from parents to do whatever they want, their failure to understand what was said due to their age and their unwillingness to take responsibility are major factors that make the children's rights education difficult. In addition, the parents stated that they experienced difficulty with the education on children's rights because they did not know much about children's rights; failed to explain things appropriate to their children's ages; sometimes put pressure on their children; demonstrated inconsistent behavior; and they sometimes failed to become a role model. All these results revealed that the parents were not much knowledgeable about their children's developmental characteristics, the influence of their attitudes on their children and about the ways to transfer children's rights into daily life.

The results obtained in the present study demonstrated that the parents wanted education on children's rights both for themselves and for their children via several activities in preschools. Based on the results obtained, it could be stated that education programs regarding children's rights involving the whole family during preschool period should be developed and disseminated.

Risk Altındaki Kız Çocukların Gelecek ve Meslek Algılarının Çizdikleri Resimlere Yansıma Biçimleri²

The Reflections of Girls at Risk about Their Future and Profession Perceptions to Their Drawings

Ceren Tekin Karagöz³
Nuray Mamur

To cite this article / Atıf için:

Tekin Karagöz, C. ve Mamur, N. (2015). Risk altındaki kız çocukların gelecek ve meslek algılarının çizdikleri resimlere yansıma biçimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 26-53. [Online]: <http://www.enadonline.com>
doi:14689/issn.2148-2624.1.3c1s2m

Özet. Bu araştırmanın amacı risk altındaki 10-14 yaş arası kız çocukların gelecek ve meslek algılarının çizdikleri resimlere yansıma biçimlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma modellerinden durum çalışması bağlamında gerçekleşen bu araştırmanın katılımcıları; Ankara Güç Koşullardaki Bireyler Federasyonu'na kayıtlı Yenidoğan, Çiçin bölgesinde ikamet eden 10-14 yaş grubu, risk altındaki 12 kız çocuğudur. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve çocuk resimleri (dokümanlar) yoluyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında araştırmacı dışında iki alan uzmanı, bir sosyal hizmet uzmanı ve bir PDR uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; kız çocukların, çalışan insana yönelik algılarının sınırlı olduğu, gelecek ile ilgili kurdukları hayallerin bir kısmının gerçeklikten uzak, bir kısmının ise iyi bir eğitim alarak meslek sahibi olmaya yönelik olduğu görülmüştür. Kadınların en çok çalıştıkları meslek alanlarına yönelik algılarının ev hanımlığı gibi kavramları kapsadığı belirlenmiştir. Ayrıca kız çocukların ileride yapmak istedikleri meslekler, çevrelerinde sıklıkla gördükleri öğretmenlik, emniyet personeli ve Güç Koşullardaki Bireyler Federasyonu'nda aldıkları spor eğitimleri nedeniyle antrenörlüktür. Kız çocukların kompozisyon kurgularında ise en dikkat çekici unsurlar mekân kullanımında ve şema oluşturmada detay eksikliği ve sınırlı renk kullanımındır.

Anahtar Kelimeler: Kız çocuk, kadın meslekleri, toplumsal cinsiyet, risk altındaki çocuk, çocuk resimleri

Abstract. This study has been done to designate the profession perceptions of future, working human and distinct differences between editing of composition in the drawings of the girls at risk aged between 10 to 14. This study using qualitative research method has been carried out with 12 girls at risk living in Yenidoğan district who were registered with communication information at Federation of People at Difficult Conditions located in Ankara. The model of research is "Case Study". In this research data has been collected by observations, interviews and documents. For the resolution and interpretation of the collected data four experts other than researcher have been consulted to find out different views, different indicators and meanings. And for the analysis of data the support of two experts has been taken. According to results of research; girls are observed to have a limited perception of

²Bu araştırma 2014 yılında Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bir bölümü "Risk Altındaki Kız Çocukların Resimlerinde Geleceğe İlişkin Meslek Algıları" adı altında 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

³Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Ceren Tekin Karagöz, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara e-posta: ckaragoz@gazi.edu.tr

people working, to have dreams of working some far from reality and some taking a good education to have a nice job. They are observed to have a perception containing concepts like housewife, about the fields those women mostly work. Additionally the professions which the girls want to acquire in the future most are school teaching, which they see around very often, policing; and coaching which is because of the training course they take at Federation of People at Difficult Conditions.

Keywords: Girls at risk, women in the profession, gender, children at risk, children drawings

Giriş

Çocuk resmi, çocuğun büyümesiyle paralel sürekli değişen bir olgu olup, iletişimin en etkili ve önemli unsurları arasında yer almaktadır (Artut, 2004). Çocukların yaptıkları resimler, kelimelerle ifade etmeye çalıştıkları bildirimlerden daha güçlü bir anlatım, ifade ve yansıtma aracı olarak çocuğun dış dünyayı algılayışının bir göstergesi kabul edilmektedir (Aykaç, 2012). “Çocuklar yaptıkları resimlerde çevreye ilişkin algılarını ve gözlemlerini kendi özgün düşünceleriyle düzenleyip yorumlamakta ve böylece dış dünyayı algılayış biçimlerini göstermektedirler” (Belet ve Türkkan, 2007, 3). Bu açıdan bakıldığında çocuklar kişiler, olaylar, durumlar ve nesneler hakkındaki algılarını resimlerinde yansıtarak bir çeşit iletişime girmektedirler.

Yetişkinler ya da uzmanlar açısından bu iletişim sürecinin bir parçası olarak resim, çocukların yaşamlarında karşılaştıkları güçlükleri doğru okuma ve anlamlandırma açısından önemli bir araç konumundadır. İletişim dili olarak düşünüldüğünde çocuk resmi, kimi zaman yazı dili ile eş tutulmaktadır. Çocuklar genellikle ailesi ve yaşantısı ile ilgili, duygularını, düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte çekingen davranmakta, sözel olarak ifade edememekte ya da belli bir yaş döneminden sonra anlatmayı tercih etmemektedir (Sağlam, 2011). Sağlam’ın da söylediği gibi bu yönü ile çocukların çizimleri herhangi bir şeyin resmedilmesinden daha fazla anlam taşımaktadır (Sağlam, 2011, 2). Şahin’e göre (2014, 1311):

Resim, en eski çağlardan günümüze iletişimi sağlayan, insanların ortak dili olmuştur. İnsan yaşamının hemen hemen her aşamasında sıkça karşılaştığı resimler, öğrenme yaşantısında da göz ardı edilmeyecek saygın bir yere sahiptir. Resimler, asıl anlatılmak istenenle, konunun özünü ilişkilidir. Kimi zaman anlaşılması zor ifadeleri basitleştirme gücüne sahiptir ve insanın belleğindeki kavramın ete kemiğe bürünmüş biçimi, soyut kavramların somutlaştığı, düşüncenin renk ve çizgiyle anlam kazandığı doğal bir uyumdur.

Bu nedenle çocuklar yaptıkları resimlerde içinde bulundukları çevrenin özelliklerini ve bu çevrede oluşturdukları kendi anlamlarını yansıtabilmektedirler (Hague, 2001; Ring, 2006’dan akt. Ersoy ve Türkkan, 2009). Resim çocuğun gelişimsel yönü hakkında özellikle psikomotor ve bilişsel gelişim hakkında bilgi edinilmesine olanak sağlamaktadır. Çocuğun kişiliği, yakın çevreyle ilişkisi, tutumları, dış dünyaya ilişkin algısı, duygu ve düşünce yapısı hakkında önemli bir veri kaynağını oluşturmaktadır (Yıldız, 2012, 610). Dolayısıyla resim çocukların çevreyle etkileşim biçimlerini yansıttığı gibi duygu ve düşüncelerini, tutumlarını, dileklerini ve isteklerini yansıtan bir veri durumundadır (Clarkeand ve Ungerer, 2007 ve Fury, Carlson ve Sroufe, 1997’den akt. Aykaç 2012). Bu açıdan düşünüldüğünde çocukların spontane bir biçimde yaptıkları resimler iç dünyalarının bir yansıması olması nedeniyle, iyi analiz edildikleri takdirde çocuklar ve onların yaşamı algılayışları hakkında ayrıntılı ipuçları sunmaktadır (Yavuzer, 2000). Ancak Yavuzer (2012) ve Çankırılı (2012) gibi araştırmacılar sadece çocuk resimleri üzerinden bir çözümlemenin yanılgısına da işaret etmektedir. Araştırmalara göre çocuk resimlerinde görülen imgeler çocuklarla ilgili önemli birer veri kaynağıdır, ancak tek başına yeterli

değildir. Bu nedenle alanyazından (Ersoy ve Türkkan, 2009) elde edilen veriler çocukların resimlerini destekleyecek görüşmeler yapma gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Alanyazında çocuk resimleri üzerine yapılan araştırmaların eğitim bilimleri, özellikle görsel sanatlar eğitimi ve psikoloji alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Görsel sanat eğitimi araştırmaları (Bayav, 2006; Kanıcıoğlu, 2009; Baysal, 2010; Şahin, 1990) çocuk resminin biçimsel ve sembolik yanları üzerine yoğunlaşırken, psikoloji alanında ise daha çok projektif özelliklerin ortaya çıkarıldığı tanı koymaya dönük araştırmalar (Aydemir, 2011; Beytut, Bolışık, Solak ve Seyfioğlu, 2009) kendini göstermektedir. Yine her iki alanın özellikle çocukların farklı konu alanlarına dönük algılarını çözümlemede çocuk resimlerini bir araç olarak kullandığı görülmektedir. Örneğin; öğretmen algısı (Aykaç, 2012), internet algısı (Ersoy ve Türkkan 2009), şiddeti algılama biçimleri (Yurtal ve Artut, 2008) ve görsel kültüre dair algılar (Mamur, 2012) çalışılan konulardan sadece bir kaçıdır. Görsel sanatlar eğitimi açısından bu araştırmalarda çocuk resimlerindeki göstergelerin anlamlandırılabilmesine dair yöntemler geliştirme çabası görülür.

Görsel sanatlar eğitimi alanı çocuk resimlerinde daha çok göstergebilimsel çözümleme (Bayav, 2006), cinsiyet farklılıkları (Kancıoğlu, 2009), renk, biçim, konu çözümlemeleri (Baysal, 2010) ve figür kullanımı (Şahin, 1990) gibi alanlarda yoğunlaşmıştır. Ancak son yıllarda disiplinlerarası geçişlerinde etkisiyle daha çok özel durumlu çocukların resimlerinden algılarını almaya ve çocukları tanımaya dönük araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Erkul (2003) madde bağımlısı çocuk resimleriyle ilköğretim ikinci kademe çocuk resimlerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çocukların içinde bulundukları çevrelere göre farklı şekillerde ya da boyutlarda karşılaştıkları kavramlarla ilgili duyguları, tutumları, hayattan istek ve beklentileri farklılaşmaktadır. Ekonomik, sosyal ve kültürel nedenlerden dolayı güç yaşam koşullarında yaşayan çocukların resimsel imgeleri bulundukları sosyal çevreyle bağlantılı olarak şekillenmektedir. Günümüzde modern yaşamın getirileri olan; kırsal alanlardan kentlere göç ve bunun sonucu çarpık kentleşmenin getirdiği olumsuz koşullar, kontrol edilemeyen nüfus artışı ile kentlerde gelir dağılımındaki eşitsizliğin yaratmış olduğu bazı olumsuzluklar bulunmaktadır (Karakaya, 2011). Ayrıca aile dışı dinamiklere yenik düşen, sokağın ve arkadaş çevresinin ortamına yönelen, eğitim ortamından ayrılan, marjinal işlerde çalışan, suça yöneltilen, kanunla çatışan genel olarak risk grubu olarak adlandırılan genç ve çocuklar bulunmaktadır (Cılga, 2014). Sosyal bilimlerden risk; insan-doğa ilişkileri ile insan-insan ilişkilerine dayalı çelişkilerden kaynaklanmaktadır. Belirli bir üretim tarzına göre; toplumsal ve ekonomik oluşum içindeki toplumun yapısına ve değişme sürecine bağlı olarak ortaya çıkan çelişkiler, o toplumdaki risklerin kaynağı olarak görülmektedir. Bu çelişkilere maruz kalan çocuklarda risk altındaki çocuk bireyler olarak adlandırılmaktadır (Cılga, 2014). Ayrıca zaman içinde, pek çok şey gibi insanın, insan grubu içinde de çocukların hızlı bir değişim ya da gelişim içinde olduğu söylenebilir. Hayatta karşılaşılan, yaşanan, öğrenilen şeyler önem derecesine göre zihinlerde iz bırakır. Kişinin bazen toplum, aile, gelenekler, tabular vb. şeylerin etkisiyle de olsa kendince yaptığı önem sıralamasının son basamaklarında yer alan beklentiler zamana ve duruma göre şekillenir. Kişilerin bir şeylerden veya bir yerlerden beklentileri ya da istekleri, beklenti ve isteklerini ilettikleri kaynağın gözlerindeki gücünü ya da önemini gösterir.

Risk Altındaki Çocuklar

Alanyazında risk grubu adlandırılması 2. Dünya Savaşı'nın ardından sıklıkla telaffuz edilmeye başlanan "az gelişmişlik, geri kalmışlık, hızlı sanayileşme, yapısal değişim, kalkınma" gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Mihçî, 2001). Risk altındaki çocuklar ise, ülkelerin ekonomik kalkınmışlık düzeyleri, işsizlik, bozuk gelir dağılımı, ekonomik krizler, hızlı nüfus artışı, kayıt dışı ekonomi, aile ve çocuklara

yönelik politikaların yetersizliği ile ilişkilendirilmektedir (Türkiye’de Çocuk İşçiliği Bilgilendirme Materyali, 2005).

Türkiye’de yaklaşık 22,6 milyon kişi ya da nüfusun %31,1’i 18 yaşın altındadır ve bu oranlarla genç bir ülke olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2011). Bu oranlar Türkiye’de çocuk olgusuna daha fazla eğilmek ve çocuklara yönelik yatırımın gerekliliğine de işaret etmektedir. Ancak UNICEF raporlarına göre, Türkiye’de yoksulluğa maruz çocuk oranı, aynı durumdaki yetişkinlerin oranından daha yüksektir ve 15 yaşından küçük çocukların neredeyse dörtte biri ulusal yoksulluk sınırı altındadır. Dolayısıyla sosyo-ekonomik yetersizliklere bağlı olarak akranlarına göre gelişimsel gecikmeler yaşayan çocukların çoğunlukla ilköğretimden yararlanmaya başladıklarında akademik başarısızlıkları kendini göstermektedir (Erdil, 2010).

Alanyazında risk atındaki ve dezavantajlı çocukların genel olarak beş kategoride isimlendirildiği görülmektedir. Bunlar; yoksul çocuklar, sokakta yaşayan çocuklar, çalışan çocuklar, şiddete maruz kalan çocuklar ve yerel sorunlarla karşı karşıya kalan çocuklardır. Kız çocukları kültürel etkenler, gelenekler gibi nedenler yüzünden çeşitli risklerle karşı karşıya kaldığı gibi, sokakta yaşamak, her türlü şiddete maruz kalmak, eğitim hakkının engellenmesi, erken yaşta evlendirilmek gibi durumlarla sık sık karşılaşmaktadırlar. UNICEF’in (2011) verilerine göre 15-19 yaş grubundan kızların % 45’i hiçbir iş yapmazken erkekler arasında bu durumda olanların oranı %19’dur. Bu yaş grubundaki faal olmayan erkeklerin oranı yaşla birlikte azalma eğilimindeyken (işgücüne katılmaları ile) faal olmayan kadınlarda tersi bir eğilim söz konusudur. Doğan (2012, 115-127) bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Gelecekte olabilecek her şeyin şimdikinden daha iyi olmayacağı düşüncesi ve geleceğe yönelik olumsuz bakış açısı umutsuzluğu oluşturmaktadır. Bireylerin yapabilecekleri ve çevresine katkısı gelecekle ilgili düşüncelerinin olumluluk düzeyine paralel olarak artarken umutsuzluk düzeyine paralel olarak azalmaktadır. Umutsuzluk düzeyindeki artış bireyin problem çözme becerilerini, üretkenliğini ve başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Görsel sanat eğitimi alanında risk altında çocuklar üzerine yapılan araştırmalar mevcuttur. Ancak sanatın terapatik gücü düşünüldüğünde yeterli sayıda araştırma olmadığı da görülmektedir. Özer (2013) sanat eğitiminin risk altındaki çocuklar üzerine etkisini belirlemeye, Tuncay (2011) ise risk altındaki çocukların saldırgan davranışlarının azaltılmasında sanat eğitiminin rolünü tespit etmeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmalar görsel sanatlar eğitiminin diğer disiplinlerle kurduğu bağlar açısından oldukça sevindiricidir. Ancak bu araştırmalar resimsel ve göstergebilimsel çözümlemelerden ziyade, sanatın çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Bu açıdan bakıldığında yapılan bu araştırma risk altındaki çocuklara sanat, spor gibi alanlarda eğitim veren sosyal hizmetlere bağlı okul-dışı kurumların sanat programlarına yön verebilecek ve sosyal hizmetler alanı açısından da risk altındaki kız çocukların mesleki ve gelecek algılarının nasıl şekillendiğini gösterebilecek bir durum tespiti olarak planlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın öncelikle görsel sanat eğitimine daha özelde ise sosyal hizmetler alanına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; “Risk altındaki kız çocukların gelecek ve meslek algılarının çizdikleri resimlere yansıma biçimleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer alan alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

1. Risk altındaki kız çocukların resimlerine yansıyan;
 - a) Meslek algıları nelerdir?
 - b) Gelecek algıları nelerdir?
 - c) Çalışan insan imgeleri nelerdir?
2. Risk altındaki kız çocukların resimlerinde oluşturdukları kompozisyon kurgularındaki belirgin özellikleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

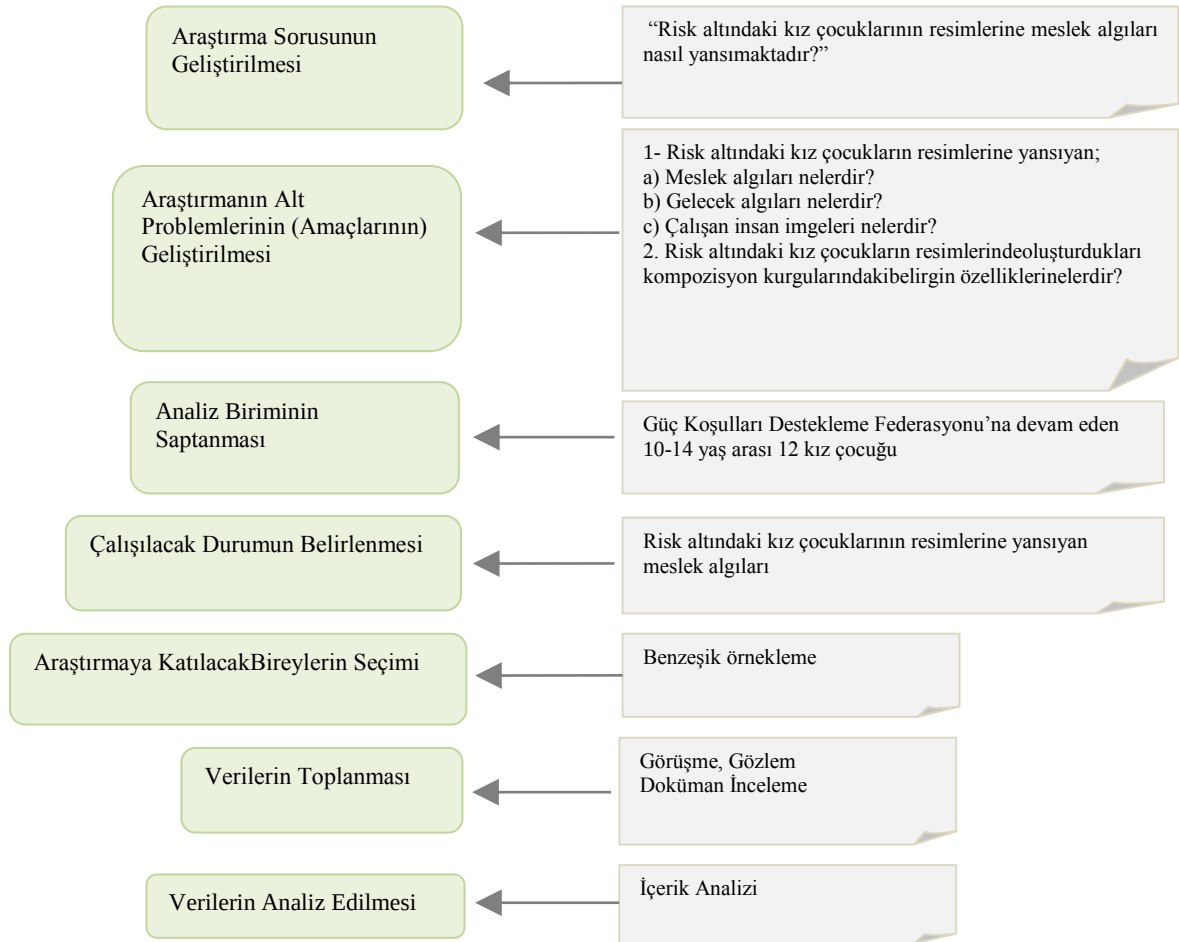
Alanyazında risk altındaki çocukların resimlerini çözümlemeye ve gelecekte beklenenle ilgili mesleki algılarına dönük bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırma risk altındaki kız çocuklarının resimlerinin analiziyle onların duygusal ve sosyal düzeyinin anlaşılmasında önemli bir araç olarak görülmektedir. Özellikle çocuğun kendi kimliğinin yapılandığı ve çevreye dair algılarının resimlerinde ayrıştıldığı 10-14 yaş aralığı bu araştırma için uygun görülmüştür. İlk çocuklukla ergenlik arasında denilebilecek 10-14 yaş dönemi çocukların bireysel kimliğinin yapılandığı dönemdir (Kırıçoğlu, 2002). Bu dönemin en önemli özelliği geleceğe dair düşünce, istek ve beklentilere dair bilinç ve kaygı düzeylerinin artış göstermesidir (Çankırılı, 2012). Ayrıca kişiliği hızla gelişen, sosyalleşen gencin çevresi ile daha yoğun iletişime girmesi ve gelişen olayları kendince yorumlayabilmesidir. Çocuk resmi üzerine yapılan çeşitli araştırmalara (Arıcı, 2006; Yurtal ve Artut, 2008; Çankırılı, 2012; Kırıçoğlu, 2002) göre çocuklar 9 yaşından itibaren insan ve çevresi hakkında belirli bir görüşe sahip olmakta ve bu görüşlerini de resimlerinde şemalar halinde yansıtmaktadırlar (Aykaç, 2012). 10-11 yaşından itibaren ise toplumun bir üyesi olduğu bilincine varan çocuklar resimlerinde ayrıntılı ve gerçekçi yaklaşımlar göstermektedir. 12-14 yaş aralığı ise artık çevreye dair algıların, oranların, boyutların detaylandırılma başladığı bir dönemdir. Nesneleri gerçek oranlarıyla çizme (Keskin, 2013) ve dünya olaylarını, çevresinde olup biteni, somut ve soyut düşünceleri kavramlaştırarak, bilgilerini kendi yorumuyla dışarıya yansıtabildiği görülür (Kırıçoğlu, 2002). Dolayısıyla artık toplumun bir üyesi olduğunu fark eden çocuğun resimlerinde geleceğe dair beklentilerini daha gerçekçi bir biçimde ifade ettiği görülebilir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Ankara sokaklarında çalışan, çalışmış veya güç koşullar altında yaşayan risk altındaki kız çocuklarının resimleri ile gelecek ile meslek algılarının yorumlandığı bu araştırma nitel araştırma teknikleri ile yürütülmüştür. 10-14 yaş aralığı ile sınırlandırılan bu araştırmada, kız çocukların gelecek ve meslek algıları tek başına, görsel kaynaklardan elde edilecek bilgilerle irdelenmeyecek, bizzat çocukların kendilerinden öğrenilebilecek bir özellik arz etmektedir. Bu nedenle çocuğun daha önce getirdiği gelişimsel özellikleri ve bu çağda yaşayacağı çok çeşitli ve özellikle görsel gelişimi ile ilgili süreçler kaynaklardan edinilen bilgilerle ve uzman kişilerin görüşleriyle sonuçlandırılmıştır. Bu araştırma, istek, beklenti gibi konularda yapılan araştırmalardan elde edilen bilgilerle destelenebilecek nitelikte olmakla beraber doğrudan bireyle ilgili olduğu için daha sağlıklı ve yeni veriler elde edilebilmesi için her çocuk ile birebir temasa geçilerek gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın modeli, bir “Durum Çalışması’dır (Case Study)”. “Vaka çalışması olarak da adlandırılan bu yaklaşım kısaca sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır” (Merriam, 2013, 40). Yin’e (1984) göre “Durum Çalışması” güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içeriğinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir” (Akt: Şimşek ve Yıldırım, 2013, 314). 10-14 yaş aralığı ile sınırlandırılan bu çalışmada, kız çocukların geleceğe dair istek ve beklentileri tek başına, görsel kaynaklardan elde edilecek bilgilerle irdelenmeyecek, bizzat çocukların kendilerinden öğrenilebilecek bir özellik arz etmektedir. Bu nedenle çocuğun gelişimsel özellikleri ve bu çağda yaşayacağı çok çeşitli ve özellikle görsel gelişimi ile ilgili süreçler kaynaklardan edinilen bilgilerle ve uzman kişilerin görüşleriyle sonuçlandırılmıştır. Bu araştırma, istek, beklenti gibi konularda yapılan araştırmalardan elde edilen bilgilerle destelenebilecek nitelikte olmakla beraber doğrudan bireyle ilgili olduğu için daha sağlıklı ve yeni veriler elde edilebilmesi için her çocuk ile birebir temasa geçilerek gerçekleştirilmiştir. Bu durum çalışmasında Şekil 1’de görülen aşamalar izlenmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın aşamaları

Bu araştırmada çalışılan durum risk altındaki kız çocuklarının resimlerine yansıyan meslek algılarıdır. Bu çerçevede Ankara ilinde bulunan Güç Koşulları Destekleme Federasyonu'na devam eden 10-14 yaş arası 12 kız çocuğu analiz birimi olarak belirlenmiştir. Çalışılacak duruma bağlı olarak bir haftalık araştırma sürecinde araştırmacı; daha önce tanışma fırsatı bulduğu çocuklarla uygulayıcı, görüşmeci ve gözlemci olarak aynı ortamı paylaşmıştır. Araştırmacı böylelikle bulgulara ilişkin yorumlarını desteklemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, çalışma yapılan her kız çocuğu ile tek tek görüşmüş, onlara bazı sorular yönelmiştir. Uygulamaya geçmeden önce iki kız çocuğu ile pilot uygulama yapmış ve gerekli değişiklikler çerçevesinde asıl uygulama aşamasına geçmiştir. Çocuklara resim yaptıkları süre boyunca eşlik edilmiş ve süreçte çocukların resimlerine dair açıklamalarını gözlem formlarına kaydetmiştir.

Katılımcılar ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları Ankara İl Merkezinde yer alan Güç Koşullardaki Bireyler Federasyonu ile bağlantısı bulunan 10-14 yaşları arasındaki 12 kız çocuğudur. Araştırmanın çalışma grubu ise dört alan uzmanından oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden “Benzeşik Örnekleme” türüne göre hareket edilmiştir. “Benzeşik örnekleme yöntemi; küçük benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt-grubu tanımlamak için kullanılmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 137). Bu araştırmada benzer yaşamı ya da geçmiş paylaştan 10-14 yaş grubu sokakta çalışan ya da yaşadıkları bölgede çalışan yaşlıları bulunan risk altındaki kız çocukları ile çalışılmıştır. 10-14 yaş arasındaki kız çocukların çalışma grubu olarak seçilmesinin en büyük nedeni, ergenlik döneminde baskın olan davranışı bireysel kimliği bulma olan kız çocukların meslek seçimlerine dair düşünce, istek ve beklentilerine yönelik bilinç ve kaygı düzeylerinin artış göstermesidir.

Katılımcıların demografik özelliklerine bakılacak olursa; kız çocukların annelerinin yarısının ilkökul mezunu olduğu, bir kısmının ilkokulu bitiremediği, bir kısmının ise okula hiç gitmediği görülmektedir. Kız çocukların babalarının eğitim yaşantıları ise biraz daha karmaşık ancak ilkökul mezunu baba sayısı diğer eğitim kademelerine devam oranından daha yüksek düzeyde, bunun dışında ilkokulu bitirememiş iki baba varken, okula hiç gitmemiş bir, diğer kademeleri bitirmiş veya terk etmiş üç baba bulunmaktadır. Kız çocukların annelerinden biri hariç hiç birinin çalışmadığı, babalarının ise yarısının çalışmasının yanında çalışmayan üç, bazen çalışan, ne iş yaptığı bilinmeyen ve şu an hayatta bulunmayan birer baba bulunmaktadır. Kız çocuklarının sekizinin ailelerinin toplam gelirini bilmedikleri görülmektedir. Kız çocuklarının ikisi sadece sosyal hizmetlerin sağladığı 500 TL aile yardımıyla geçinirken kızların ikisinin ailesi 500 TL'nin üzerinde gelire sahiptirler.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan uzmanlar ise iki alan uzmanı, bir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) uzmanı ve bir Sosyal Hizmet Uzmanı'ndan (SHU) oluşmaktadır. Araştırmada, çalışılan durumun farklı yönlerini öğrenebilmek, farklı bakış açılarını, farklı göstergeleri ve anlamları ortaya çıkarabilmek için uzman değerlendirmelerinde çeşitlemeye (triangulation) gidilmiştir. Böylelikle araştırmada ulaşılan sonuçların geçerliliği ve güvenilirliği artırılabilir hedeflenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Bu araştırmada veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının nasıl oluşturulduğu ve araştırma sürecinde nasıl kullanıldığına ilişkin bilgiler aşağıdaki paragraflarda açıklanmıştır.

Gözlem formu

Bu araştırmada gözlemlere ilişkin veriler yapılandırılmış gözlem formu yoluyla toplanmıştır. “Gözlem Formu” çalışma ve görüşme sürecinin her aşamasında öğrencilerin çalışmaya olan ilgisine, çalışmaya yönelik ifade şekillerine, uygulama yeterliliklerine, süreç içerisindeki davranış biçimlerine dair verileri toplamak için kullanılmıştır. Ayrıca çalışma sürecinde çocukların kendi aralarındaki etkileşim biçimleri, duygusal ortama dair veriler gözlem formu yardımıyla not edilmiştir.

Görüşme

Araştırmada görüşme tekniği 10-14 yaş grubundaki kız çocukların sokakta çalışmalarının ya da sokak yaşantılarına yakınlarında şahit olmanın hayatlarına ne şekilde yansıdığını görmek, küçük yaşta çalışmaya başlama olgusunun ilerideki meslek seçimlerine nasıl yansıyacağını saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, kolay anlaşılabilir ve konuyla ilgili geniş cevaplar alabilecek şekilde tasarlanmıştır. Soruların daha kolay anlaşılabilmesi için alternatif sorular ve sondalar kullanılmıştır.

Dokümanlar (Çocuk resimleri ve uzman resim analiz formu)

Bu araştırmada katılımcıların oluşturduğu resimler ve uzmanların resimler üzerine yazmış oldukları değerlendirmeler birer doküman olarak incelenmiştir. Uygulama çalışmaları 10-14 yaş grubundaki 12 kız çocuğuna, belli talimatlar doğrultusunda 3'er resim yaptırılmak yoluyla elde edilmiştir.



Şekil 2.Kız çocukların uygulamalarına yönelik talimatlar

Uygulama sonucunda 36 tane resim elde edilmiştir. Uygulama süreci her kız çocuğunda farklılık göstermiştir. Çocuklar resimlerini, yarım saat ile bir saat aralığında tamamlamışlardır. Her çocuk ile resim uygulamaları boyunca ilgilenilmiş ve resimleri üzerine yapmış oldukları açıklamalar da gözlem formuna kaydedilmiştir. Çocukların resimleri iki alan uzmanı tarafından “Resim Analiz Formu (RAF)” yardımıyla değerlendirilmiştir. Resim Analiz Formu resim numarası, yaş, konu, çizgisel gelişim dönemi, renk, şema, mekân, (varsa) yansıtıcı simgelere dair düşünceleri içeren bölümlerden oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle veri toplama sürecine başlamadan sosyal hizmet uzmanları eşliğinde katılımcılarla tanışılarak, onlarla aynı ortamda çeşitli etkinliklerde yer alınmıştır. Böylelikle uygulama sürecinde yaşanabilecek olay ve olgulara dair ön deneyim elde edildiği gibi bireylerin kendilerini daha sıcak ve samimi bir ortamda ifade etmeleri sağlanmıştır. Verilerin toplanmasına risk altındaki kız çocuklarıyla yapılan görüşmelerle başlanmıştır. Görüşmeler kız çocuklarıyla birebir gerçekleştirilmiş ve yaklaşık olarak 7 ile 15 dakika arası sürmüştür. Sohbet tarzı yapılan görüşmeler çocukların nasıl bir aile kurmak istedikleri, gelecekte neler olabileceği ve hangi meslek gruplarına yönelecekleri konusunda biraz düşünerek, uygulamaya geçmeleri için bir ön hazırlık niteliğinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmede çocuklara uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ardından çocuklardan farklı günlerde “Çalışan İnsan/lar, Düşlerimdeki Gelecek, Benim Mesleğim” konuları çerçevesinde resim yapmaları istenmiştir. Çocuklar resimleri yaptıkları süre boyunca gözlenmiş ve Gözlem Formu doğrultusunda sürece ait veriler kaydedilmiştir. Çocukların resimlerini tamamlamaları yaklaşık olarak 30 dakika ile 1 saat arasında değişmektedir. Uygulama süreci için keçeli kalem ve 21x29 cm ölçülerinde A4 kâğıdı ve yoğurma maddeleri dağıtılacağı ön görülmüş fakat yapılan pilot uygulamada kız çocukların yoğurma maddeleri ile istenen çalışmayı yapamadıkları görülmüş ve yoğurma maddeleri uygulama sürecinden çıkarılmıştır. Uygulamada 12 kız çocuğuna toplam 36 resim çizdirilmiştir.

Araştırmada uzmanlardan oluşan çalışma grubunun görüşleri ise görüşme formu yaklaşımı ile alınmıştır. 8 sorudan oluşan Uzman Görüşme Formu (UGF) kız çocukları ile yapılan görüşme kayıtları ve resimler ile birlikte iki alan uzmanı, bir PDR uzmanı ve bir SHU’ya gönderilmiş ve yapılan resimler doğrultusunda görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Uzmanlar çocuk resimlerini çalışan insan algısı, mesleklere dair algılar, gelecekte beklenen, kaygı ve düşleri çözümleme yoluyla değerlendirmişlerdir. Çocukların yaptığı resimler, uygulama sırasında yapılan gözlem kaydı ve görüşme kayıtları daha sonra araştırmacı dışında iki alan uzmanı, bir SHU ve bir PDR uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Son olarak iki alan uzmanı çocuk resimlerini RAF yoluyla analiz etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilen veriler “içerik analizi” tekniği ile çözümlenmiştir. “İçerik analizi; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 227). Miles ve Huberman (1994) içerik analizini üç ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; 1) Veri indirgeme, 2) Veri gösterimi ve 3) Sonuç çıkarma ya da doğrulamadır. Bu başlıklara baktığımızda içerik analizinde, elde edilen veriler irdelenir, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir, bir araya getirilen veri kod ve temalara indirgenir, indirgenen tema ve kodlar organize edilir ve veriler okuyucunun anlayabileceği şekilde resmedilerek yorumlanır. Bu çerçevede öncelikle araştırmanın amaçları

doğrultusunda veri seti farklı zamanlarda birkaç kez okunmak suretiyle kodlayıcı tarafından taslak kod ve temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan taslak kod ve temalar tekrar tekrar okunmuş ve verilerin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Süreçte verilerden çıkan kodlar ve temalara ait düzenlemelerle, çözümlemede kullanılacak asıl temalara ve kod listesine ulaşılmıştır ve daha sonra tema ve kodların güvenilirliğini sağlamaya yönelik bir başka kodlayıcıya sunulmuştur. Doktora çalışmasını nitel yöntemlerle gerçekleştiren ve içerik analizinde uzmanlaşan diğer kodlayıcı araştırmacıdan bağımsız olarak araştırma verilerini kodlamış ve olası temaları belirlemiştir. Daha sonra iki kodlayıcının oluşturduğu kodlar güvenilirliği sağlamak amacıyla karşılaştırılmıştır. Görüş ayrılığı olan kodlar üzerine uzlaşmaya gidilmiş ve Miles ve Huberman (1994, 64) tarafından verilen, $Güvenirlilik = \frac{Görüş Birliği}{Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği} \times 100$ güvenirlilik formülü kullanılarak görüş birliği ve görüş ayrılığının, araştırmanın kodlayıcılar arası güvenirliliği hesaplanmıştır. İki bağımsız kodlayıcının görüş birliği ve görüş ayrılığı karşılaştırılmış ve kodların ortalama güvenirliliği %92.18 bulunmuştur. Araştırmanın iç geçerliğinin sağlayabilmek için, araştırmacı araştırma alanına katılım sağlamıştır. Araştırmacı, çocuklarla yaptığı görüşmelerden ve gözlemlerinden ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamıştır. Ayrıca görüşme ve doküman analizine yönelik kodlama ve temaların belirlenmesinde alandan bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın dış geçerliğini sağlayabilmek için ise, araştırmanın yöntem bölümünde; veri toplama sürecinde kullanılan yöntem ve araçların nasıl geliştirildiği, araştırmanın metodu, çalışma grubu ve özellikleri ve uygulama süreci ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği açısından araştırma verilerinin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında araştırmacı dışında iki alan uzmanı, bir sosyal hizmet uzmanı ve bir PDR uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu sayede katılımcıların bakış açılarına ve ortama ilişkin veriler farklı bakış açıları ile derinlemesine değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Risk atındaki kız çocuklarının resimlerinde gelecek ve meslek algılarını incelemek amacıyla yapılan gözlem, görüşme ve doküman analizlerinin irdelenmesi sonucunda elde edilen bulgular; (1) Risk Altındaki Kız Çocuklarının Resimlerine Yansıyan Geleceğe ve Mesleğe Dönük Algılar ve, (2) Risk Altındaki Kız Çocuklarının Kompozisyon Kurguları ana temaları altında verilmiştir.

Risk Altındaki Kız Çocuklarının Resimlerine Yansıyan Geleceğe ve Mesleğe Dönük Algılar

Risk altındaki kız çocuklarının resimlerine yansıyan geleceğe ve mesleğe dönük algıları; üç tema altında gruplandırılmıştır. Bunlar; gelecekteki meslek algıları, gelecek beklentileri, çalışan insan imgesidir.

Gelecekteki meslek algıları

Çocuk resimlerindeki gelecek meslek algıları uzman değerlendirmeleri çerçevesinde irdelenmiş ve kullanılan şemalar, göstergeler ve şemaların çağrıştırdığı anlam olmak üzere üç alt tema ile elli iki koda ulaşılmıştır. Alan uzmanları ve PDR uzmanının kız çocuklarının resimleri üzerinden yaptıkları değerlendirmeler sonucunda, kız çocuklarının resimlerine yansıyan gelecekte sahip olmak istedikleri meslekler Şekil 3'te yer almaktadır.

Uzmanlar kız çocukların resimlerinde gelecekteki meslek algıları ile ilgili; doktor, polis, asker, sporcu, öğretmen, avukat, moda tasarımcısı, balerin imgeleri ve şemaları için şunları söylemektedirler: HS kodlu uzman 11 (Yaş: 13) kodlu çocuğun doktorluk mesleği ile ilgili resmi hakkında, "Üçüncü resimdeki çocuk hastanesi ve kardeşlerinin sık sık hastalanması düşünüldüğünde, aile birliğine

verdiği önemi göstermekte. Resimdeki çocuk hastanesi, çocuğun sağlık açısından yardıma muhtaç çocukları iyileştirme isteğini göstermekte.”(2. ap, 2. At, UD, HS, st: 473-476), HP kodlu çocuğun Resim 1’de görülen resimleri ile ilgili, “Gelecekte çocuk doktoru olmak istiyor ve oldukça iç açıcı bir hastane binası çizmiş. Mesleki beklentisini hastane çizerek belirtmiş ama kendisini resmetseydi çok daha belirgin olabilirdi. Görüşme olmasa hastanede doktor olmak istediği anlamı çıkmayabilirdi.”(2. ap, 2. At, UD, HP, st: 477-480), sözleriyle kız çocuğunun resimlerdeki doktorluk mesleğine yönelik fikirlerini dile getirmişlerdir. Ayrıca ef (Yaş: 10) kodlu çocuk görüşme esnasında, “Doktor olmuştum. Kendim hastanede, kendi evimdeyim.”(1.ap, 8. at, GF, ef, st: 315), diyerek doktor olmaya dair hayallerini dile getirmiştir. Uzmanlara göre resimde kullanılan doktor şeması çocuk hastanesi ile gösterilmektedir. Çocuk resimde kendisi dâhil hiçbir figüre yer vermemiştir. Uzmanlar büyük bir hastane ile gelecekteki meslek algısını belirten çocuk resmi için lider bir tavra, güçlü olma isteğine göndermede bulunmuşlardır.

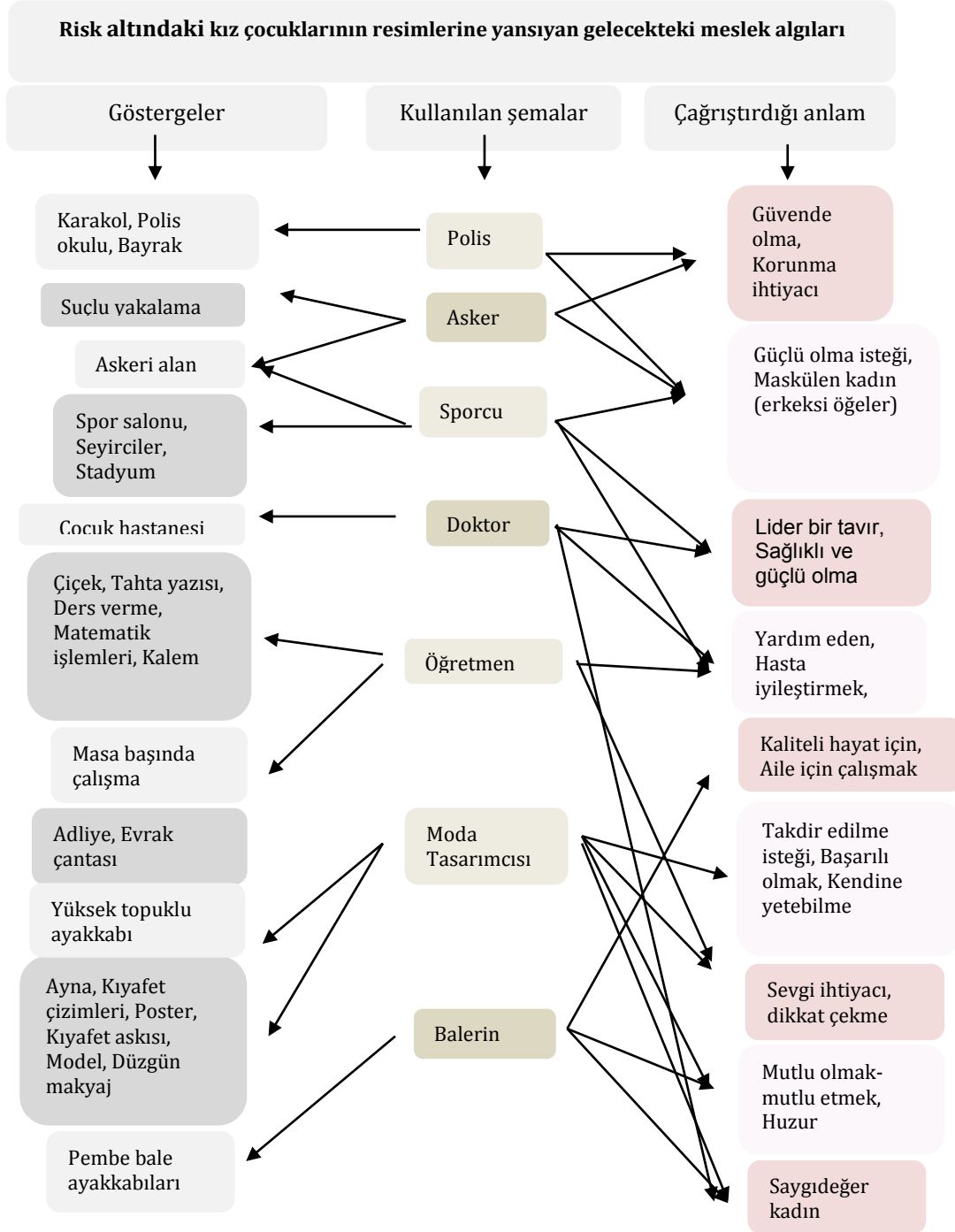


Resim 1. ii kodlu çocuğun resmi

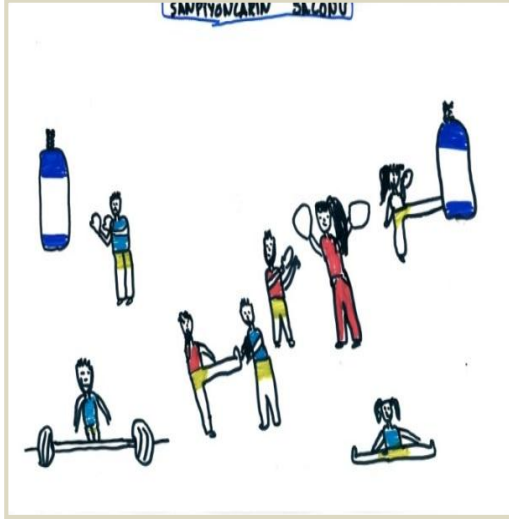


Resim 2. rskodlu çocuğun resmi

Uzmanlar rs (Yaş: 10) kodlu çocuğun Resim 2’de görülen polislik ve askerlik meslekleri ile ilgili “Polis okulu yapmış. Bu okulda okuma isteğini göstermekte.”(2. ap, 2. At, UD, HS, st: 483), “Oldukça büyük bir meslek okulu (ulaşılmasını biraz zor algılıyor olabilir) çizmiş. Kendini polis olarak da çizebilirdi ancak önce okulu çizmiş. Hedefinde önce polis olmak için aşması gereken bir eğitim süreci olduğunu farkında.”(2. ap, 2. At, UD, HP, st: 500-503) olarak görüşlerini bildirmişlerdir. rs kodlu çocuk görüşme esnasında “... Mesela suçluları yakalıyorum, onların peşinden gidiyoruz, onları arıyoruz her yerde gece gündüz”(1.ap, 8. at, GF, rs, st: 326-329) diyerek polis olmaya dair hayallerinden de bahsetmiştir. Uzmanlara göre resimlerde kullanılan polis şeması polis okulu, bayrak ile gösterilmektedirler. Polis okulunun sayfanın tamamını kaplayan bir şekilde yine hiçbir figür kullanılmadan resmedildiği görülmektedir. Güvende olma, korunma ihtiyacı, güçlü olma isteği ile anlamlandırılan bu resimde kendine yer vermeyen çocuğun hayalini gerçekleştirmek için aşması gereken bir eğitim süreci olduğunu farkındalığı görülmektedir.



Şekil 3. Risk altındaki kız çocuklarının resimlerine yansıyan gelecekteki meslek algıları



Resim 3. uü kodlu çocuğun resmi



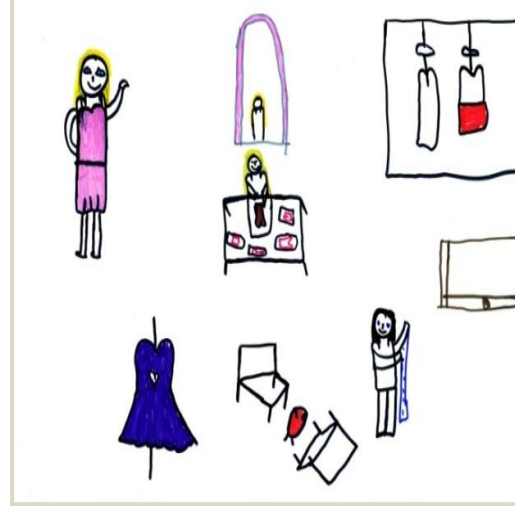
Resim 4. şt kodlu çocuğun resmi

Uzmanlar çocuğun beden eğitimi öğretmeni, antrenörlük mesleği ile ilgili uü (Yaş: 13) kodlu çocuğun Resim 3'te görülen resim hakkında; "Beden eğitimi öğretmeni olmak istiyor ve oldukça iddialı spor salonu adını yazmış ve iddialı bir isim koymuş. Bir iddiası var ve bunu gerçekleştireceğini hayal ediyor. Ayrıca, çevresindeki çocukların da hayatlarını değiştirebileceği düşünüyor. Başarılı ve lider konumunda biri olma hayali var"(2. ap, 2. At, UD, HP, st: 507-511). "Spor üzerinden bir yaşam kurgulamak bizim pek alışık olduğumuz bir şey değil... Gelecekte kendisini bir antrenör gibi görmek istiyor."(2. ap, 2. At, UD, B, st: 512-514) demektedir. Resimlerde kullanılan sporcu (beden eğitimi öğretmeni ve antrenörlük) şemaları spor salonu, spor aletleri, seyirciler, stadyum ile gösterilmektedirler. Çocuklar hem resimlerinde hem görüşme esnasında beden eğitimi öğretmeni olmak ya da kendi spor salonunu işletme hayalini dile getirmişlerdir. Göz önünde olma, başarıyı hissetme ve güçlü olma arzusu çocuk resimlerinden çıkan anlamlardır.

Uzmanlar şt (Yaş: 11) kodlu çocuğun Resim 4'te görülen gelecekteki meslek algılarında yer alan öğretmenlik mesleği ile ilgili, "Meslek algısı bakımından öğretmenlik kız çocuklarında çok tercih edilen bir iş, çünkü çevrelerinde rol model çok ancak gecekondulu mahallelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler... Yüze odaklanmış olması, gülen fakat sevimsiz bir figür çizmesi ile kafasındaki öğretmen imgesi arasında bir ilişki olabilir diye düşündüm."(2. ap, 2. At, UD, B, st: 576-583) ifadelerinde bulunmuştur. Resimlerde kullanılan öğretmen şeması, çiçek, yazı tahtası, ders etkinliği, matematik işlemleri, kalem ile gösterilmektedir. Uzmanlar çocukların öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını ve hayallerini takdir edilme isteği, başarılı olmak, kendine yetebilmek, mutlu olmak-mutlu etmek ve huzur arayışları olarak anlamlandırmışlardır.



Resim 5. gh kodlu çocuğun resmi



Resim 6. vy kodlu çocuğun resmi

gh (Yaş: 13) kodlu çocuğun Resim 5'te görülen resmine yansıyan avukatlık mesleği ile ilgili uzman görüşleri ise, "kendini başarılı ve oldukça bakımlı bir avukat olarak çizmiş. Yüzü ona dönük olmayan ve göz ifadesinden çok da dost olmadığını düşündüren kadın figürünün üstünü çizmiş. Gelecekte onu mutsuz edecek kişileri hayatından çıkarmak istediği şeklinde yorumlanabilir. Elinde de çanta olması oldukça yoğun, gülüyor olması işini sevdiği ve başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir"(2. ap, 2. At, UD, HP, st: 592-597), şeklindedir. Resimlerde kullanılan avukat şeması, masa başında çalışma, yüksek topuklu ayakkabı, adliye ve evrak çantası ile gösterilmektedir. Uzmanlar resmi takdir edilme isteği, başarılı olma arzusu, kendine yetebilme, sevgi ihtiyacı, dikkat çekme, mutlu olmak-mutlu etmek, saygıdeğer kadın çağrışımları ile açıklamışlardır. Bu çağrışımlarda büyük adliye binası, yüksek topuklu ayakkabılar ve evrak çantası özellikle belirleyici olmuştur. vy (Yaş: 13) kodlu çocuğun Resim 6'da görülen moda tasarımcılığı mesleği ile ilgili ise uzmanlar tarafından; "Oldukça anlaşılır ve detayları olan bir resim. Kendini, yaptığı işi seven ve başarılı biri olarak çizmiş. Ayrıca, kendine ait bir işyeri tasarlamış. Çevresinde bu mesleğe ilişkin rol modeli olduğunu sanmıyorum... Estetik ve yaratıcılığın olduğu bir mesleği tercih etmiş."(2. ap, 2. At, UD, HP, st: 606-611), "Aslında meslek olarak diğerlerine oranla daha gerçekçi bir yaklaşım sergilediğini düşünüyorum... Yaratıcı yönleri olan bir meslek..." (2. ap, 2. At, UD, B, st: 613-620) denilmektedir. Resimlerde kullanılan moda tasarımcısı şeması, yüksek topuklu ayakkabı, ayna, kıyafet çizimleri, poster, kıyafet askısı, model, düzgün makyaj ile gösterilmektedir. Uzmanlara göre takdir edilme, başarılı olma, kendine yetebilme arzusunu taşıyan bu resim aynı zamanda kendine ait bir iş yerine sahip olmanın getirdiği saygıdeğer kadın olma arzusunu da barındırmaktadır.

Bulgular bağlamında yukarıdaki görüşler incelendiğinde; öğretmenlik mesleği bu çocuklar için, her gün gördükleri, saygın, kutsal ve bir o kadarda ulaşılması güç bir meslek olduğu söylenebilmektedir. Yine her gün mahallede sıkça gördükleri, korkulan, çekinilen ve saygı duyulan, güçlü olma simgesine dönüşmüş bir meslek olan polislik kız çocukları için gelecekte sahip olunmak istenen en önemli ikinci meslek grubu olarak görülmektedir. Ayrıca fiziksel aktivite gerektiren spor dalları ile ilgili mesleklerde gelecekte sahip olunmak istenen meslekler arasında göze çarpan üçüncü meslek grubudur.

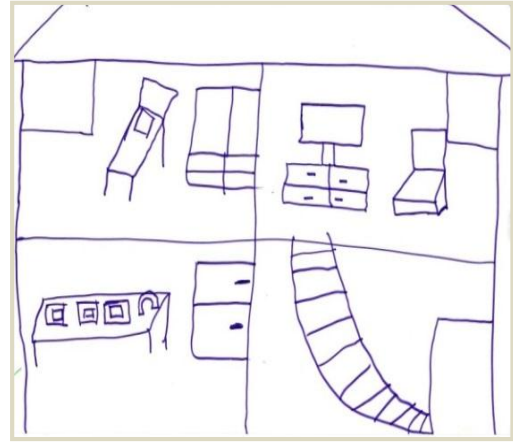
Gelecek beklentileri

Çocuk resimlerindeki gelecek beklentileri uzman değerlendirmeleri çerçevesinde irdelenmiş ve kullanılan şemalar, göstergeler ve şemaların çağrıştırdığı anlam olmak üzere üç alt tema ve 62 koda ulaşılmıştır. Şekil 4'te görüldüğü gibi, alan uzmanları ve PDR uzmanının kız çocuklarının resimleri üzerinden yaptıkları değerlendirmeler sonucunda, kız çocuklarının resimlerindeki gelecek beklentileri olarak kodlanmıştır.

Uzmanlar kız çocukların resimlerinde geleceğe dair umutsuz beklentiler içeren; büyük ve çok odalı güzel ev, büyük masada yemek, araba sahibi olmak, çok katlı evde yaşamak, yeni mutlu dünya imgeleri ve şemaları için şunları söylemektedirler: B kodlu uzman no (Yaş: 12) kodlu çocuğun Resim 8'de görülen büyük ve çok odalı güzel ev ile ilgili resmi hakkında, "Kuşkusuz bir gelecek kurgusu var, yapamadıkları türden bir tatil özlemi. Erkek figüre yer verilmemiş." (2. ap, 3. at, UD, B, st: 649-650) demektedir. HP kodlu uzman ef (Yaş: 10) kodlu çocuğun Resim 9'da görülen resmi hakkında şunları söylemektedir; "Şu anda herkesin aynı odada uyuduğu bir gecekonduda yaşıyor. Yaşam koşullarından memnun olmadığı için gelecekte kendisini çok odalı büyük bir evde yaşarken hayal etmiş." (2. ap, 3. at, UD, HP, st: 641-643), Ayrıca, "Gelecekle ilgili beklentileri oldukça yüksek. Büyük bir ev ve doktor olmak..." (2. ap, 3. at, UD, HP, st: 719-720) demektedir. ef kodlu çocukta, "Villa, önünde havuzu var. İçinde iki tane çocuk odası, biri oyun odası. Oyuncak bebeklerim olacak." (1.ap, 8. at, GF, ef, st: 315-317), diyerek gelecek ile ilgili benzer istekleri olduğunu söylemiştir.

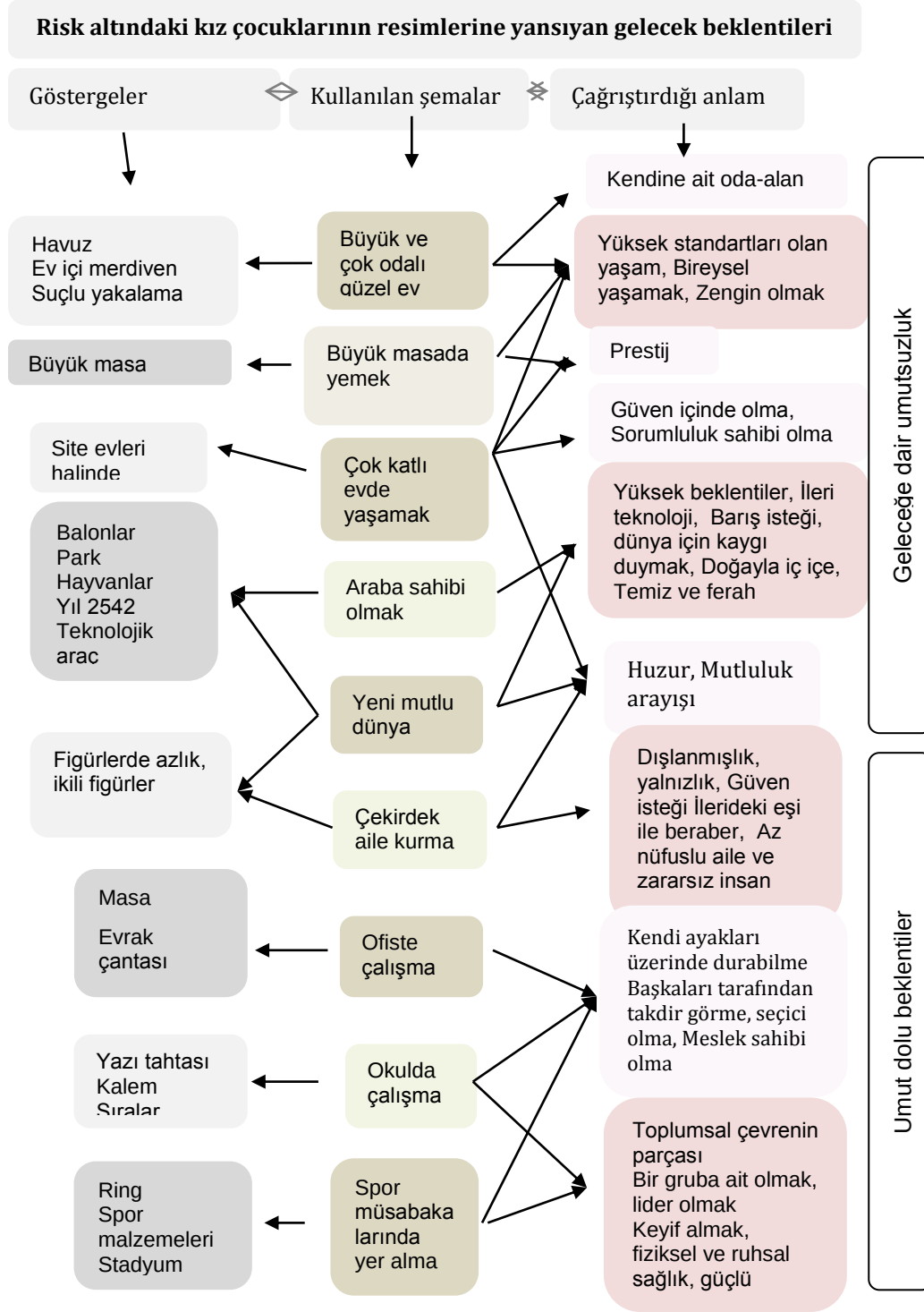


Resim 8. no kodlu çocuğun resmi



Resim 9. ef kodlu çocuğun resmi

HP kodlu uzman şt (Yaş: 11) kodlu çocuğun Resim 10'da görülen büyük masada yemek şeması ile ilgili resim hakkında, "Muhteşem bir ev çizmiş. Evde sadece 2 kişi var. Ev kalabalık olmamasına rağmen kendisini dışarıda kocaman bir yemek masasında tek başına çizmiş. Çok kardeşli kalabalık bir evde yaşadığı için, özellikle yemek konusunda hızlı olmak zorunda olmayacağı bir sofrada hayal etmiş kendini." (2. ap, 3. at, UD, HP, st: 644-648) demiştir. B kodlu uzman ise aynı resim hakkında, "Çocuk aç, sınırlı az ve sınırlı yemek yiyebiliyor. Yemek konusunu çok öne çıkarmış. Konforlu bir evde oturmak, güzel yemekler yemek gibi hayalleri var ve ilginç olan şu ki, kendi doymadığı için paylaşma fikri yok, tek başına" (2. ap, 3. at, UD, B, st: 663-666) diyerek bu çocukların konforlu hayat şartlarına olan özlemleri hakkında fikirlerini söylemişlerdir. Ayrıca şt kodlu çocuk resmini yaparken babasının çok yemek yediği için ona kızdığı ve hep sofradan aç kalktığı için gelecekte sadece kendisinin olduğu kocaman bir sofrada yemek yediğini belirtmiştir (GK, şt, st: 874-886).



Şekil 4. Risk altındaki kız çocuklarının resimlerine yansıyan gelecek beklentileri



Resim 10. şt kodlu çocuğun resmi



Resim 11. ab kodlu çocuğun resmi

Uzmanlar kız çocukların resimlerinde geleceğe dair umut dolu beklentiler içeren; çekirdek aile kurma, ofiste çalışma, okulda çalışma, spor müsabakalarında yer alma imgeleri ve şemaları için şunları söylemektedirler: HP kodlu uzman, ab (Yaş: 12) kodlu çocuğun Resim 11’de görülen çekirdek aile kurmak ile ilgili ikinci resmi hakkında, “Gelecekte kendini karşı cinsten biri, eşi, nişanlısı vb. ile birlikte kurguluyor, kalabalık bir insan grubu yerine çekirdek aile ile hayvanlar ve doğada olmayı tercih ediyor denilebilir. Evlilik arzusu olmasına rağmen, kendi ayakları üzerinde durabileceği ve çevresindeki herkesten daha güçlü biri olarak polis olmayı hayal etmiş. En büyük arzusu ve isteğinin huzur isteği olduğu söylenebilir.”(2. ap, 3. at, UD, HP, st: 713-718) diyerek çocukların toplum tarafından kabul edilmek ve takdir görmek istediklerini söylemektedir.

Bulgular bağlamında kız çocuklarının bir kısmının gelecekte yaşadıkları bir günü resmetmeleri istendiğinde çok uzak bir geleceği algıladıkları ve okullarda ya da sosyal medya araçlarıyla öğretilmiş gelecek kurgularıyla resimlerini yansıtmışlardır. Çocuklar gelecekte güler yüzlü hayvanlar, sularımız bitmesin, gelecekte bütün insanlar el ele gibi yaptıkları resimlerle okullarda yaptırılan afiş çalışmalarına benzer resimler yapmışlardır. Kız çocuklarının resimlerine yansıyan gelecek beklentilerinin bir kısmı ise daha gerçekçidir ve daha çok kariyer odaklıdır. İyi bir meslek sahibi olmak, insanların gözü önünde başarılı bir sporcuya dönüşmek ya da sakin ve daha bireysel bir hayat çocukların daha gerçekçi olan gelecek beklentilerini yansıtmaktadır.

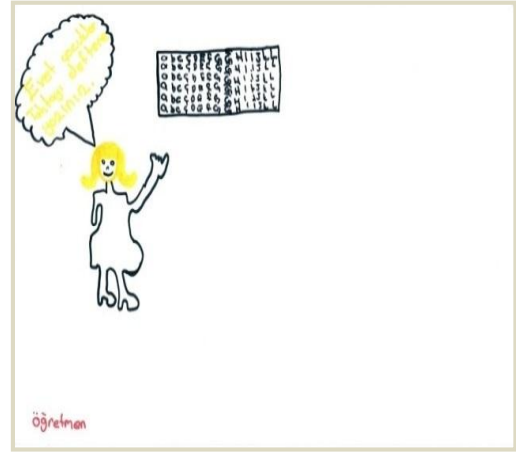
Çalışan insan imgeleri

Çocuk resimlerindeki çalışan insan imgesi uzman değerlendirmeleri çerçevesinde irdelenmiş ve kullanılan şemalar, göstergeler ve şemaların çağrıştırdığı anlam olmak üzere üç alt tema ve 56 koda ulaşılmıştır. Birbiri ile bağlantılı bu üç alt tema aşağıda bütünsel bir biçimde sunulmuştur. Şekil 5’te görüldüğü gibi, alan uzmanları ve PDR uzmanının kız çocuklarının resimleri üzerinden yaptıkları değerlendirmeler sonucunda, sokakta çalışan; çöp toplayıcı, mendil satıcısı, sokak temizlikçisi, araba camı temizlikçisi, simit satıcısı, sokak satıcısı, ayakkabı boyacısı, balon satıcısı, mevsimlik işçi imgeleri ve şemaları için şunları söylemektedirler: HP kodlu uzman gh (Yaş: 13) kodlu çocuğun resimleri ile ilgili düşüncelerini, “Çalışan birden fazla insan resmetmiş. Kadın ve erkek çalışanlar var. Kadını genç ve havalı çizmiş ancak yaptığı işten memnun değil. Erkekler ise daha memnun görünüyor...” (2. ap, 1. at, UD, HP, st: 390-394), B kodlu uzman ise, gh kodlu çocuğun Resim 12’de görülen birinci resmi ile ilgili, “Simitçi, ayakkabı boyacısı gibi seyyar satıcılara yoğunlaşması

baktığıyeri belirlemesi açısından önemli. Ayrıca bir kızın araba ile olan ilişkisi de ilginç. Yaşı biraz büyük ergenlik çağında, sokaktaki kadın modellerden bir şekilde etkilenmiş olabilir. Kötü örnek olmayabilir, araba sahibi olan varlıklı, güzel bir kadın olma hayalinin bir parçası şeklinde de okuyabiliriz. Emeğiyle geçinen sokaktaki zararsız insanlar betimlemesi var.”(2. ap, 1. at, UD, B, st: 419-425) sözleriyle sokakta araba camı silen kadına işaret etmektedirler.



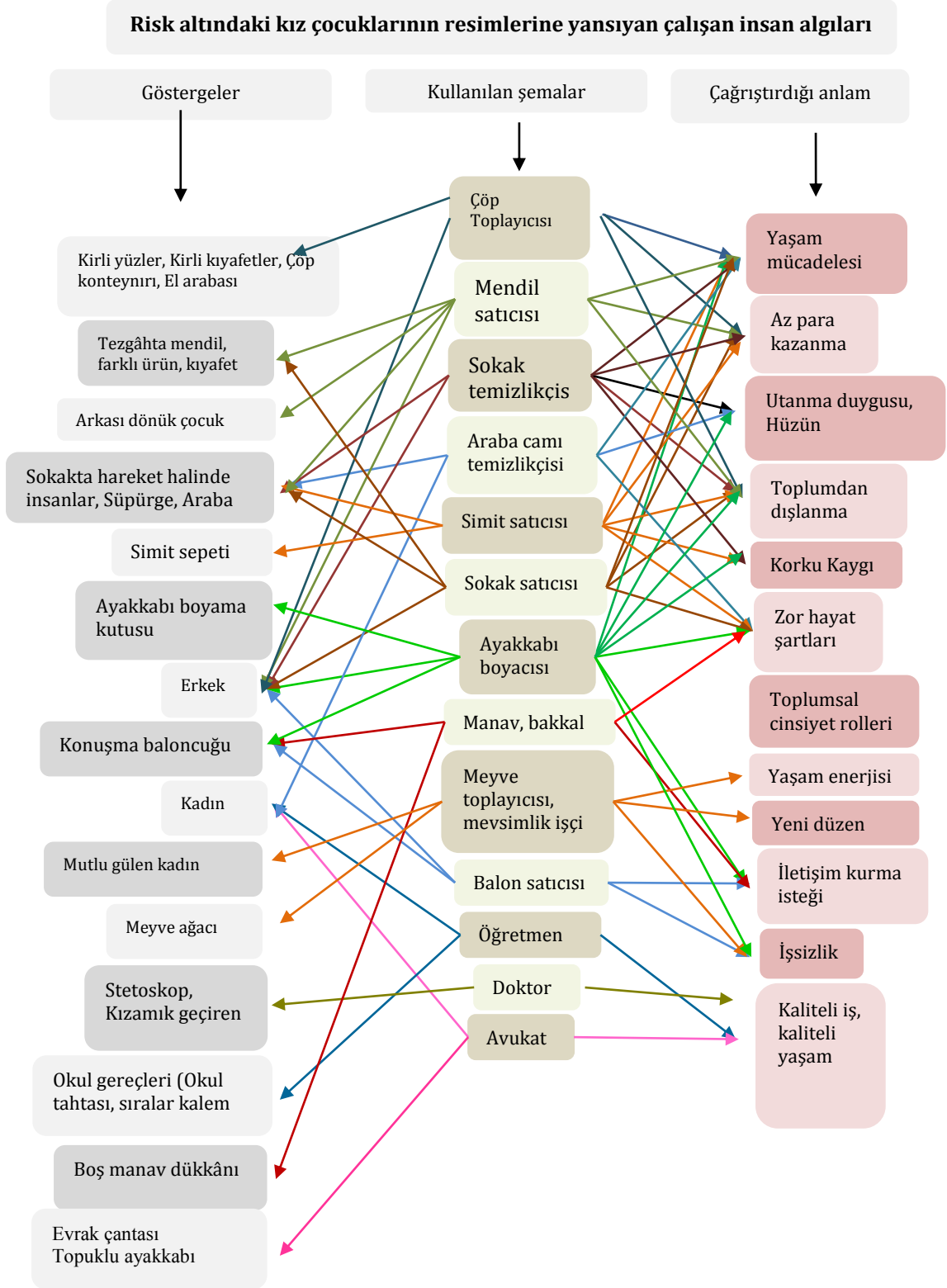
Resim 12. gh kodlu çocuğun resmi



Resim 13. jk kodlu çocuğun resmi

HP kodlu uzman jk (Yaş: 13) kodlu çocuğun Resim 13’te görülen öğretmenlik ile ilgili, “Çalışan insan denmesine rağmen çoğu çocuk gibi sadece kadın çalışan çizmiş. Yaptığı işten memnun bir öğretmen. Görüşmede kadınların en çok yaptığı meslekler arasında da söylemişti.”(2. ap, 1. At, UD, HP, st: 434-436) demektedir. HS kodlu uzman ise jk kodlu çocuğun birinci resmi ile ilgili, “... sınıf tahtası çocuğun eğitimini sürdürme isteğini yansıtıyor olabilir.”(2. ap, 1. At, UD, HS, st: 395-396) sözleriyle açıklamaktadır.

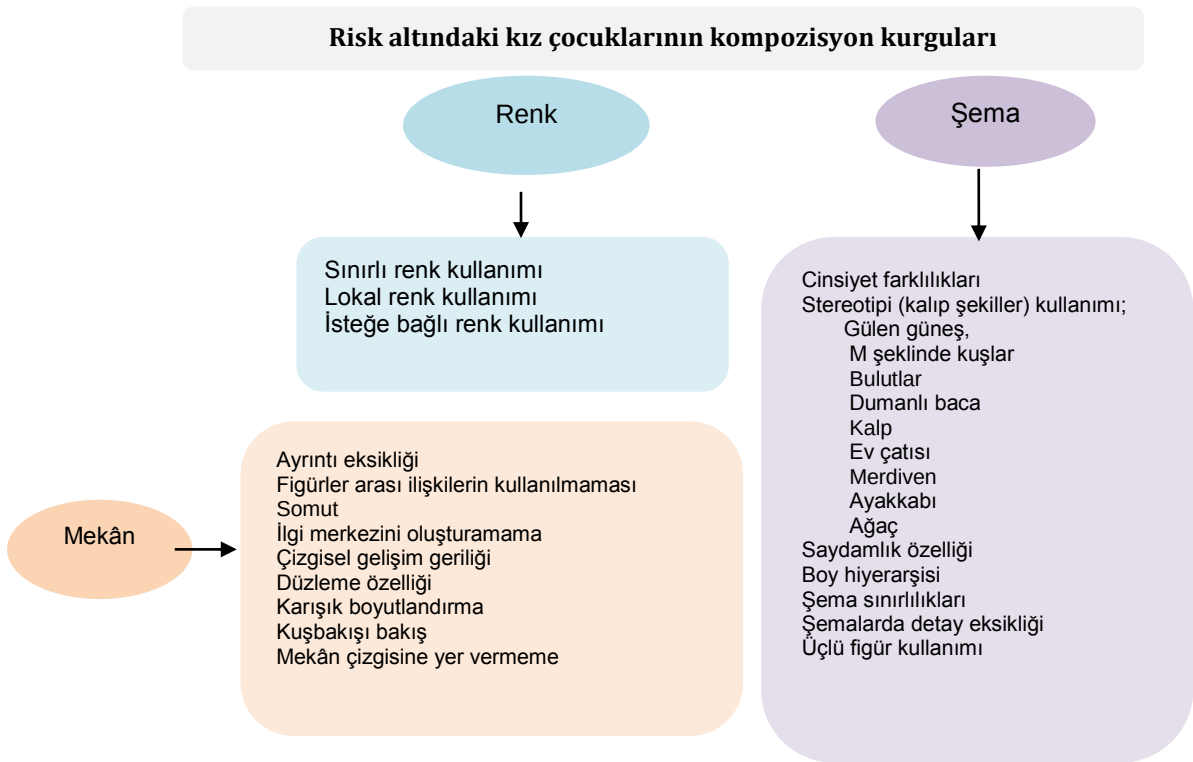
Uzmanların kız çocukların resimleri üzerine değerlendirmeleri sonucunda kız çocukların sokakta çalışan insanlara karşı acıma duygusu besledikleri görülmektedir. Kız çocukları sokakta çalışan insanları oldukça gerçekçi bir yaklaşımla kâğıda aktarmış ve bu mesleklerin bazı belli şemalarını detay atlamadan gerçekçi bir biçimde yansıtmışlardır. Ayrıca kız çocuklarının resimlerinde sokakta çalışan insanlar genellikle mutsuz ve güvenlikten yoksun resmedilmiştir. Uzmanların kız çocuklarının resimleri üzerine değerlendirmeleri kız çocukların daha kaliteli bir hayat sunduğunu düşündükleri meslekleri ulaşılması güç olarak algıladıkları yönündedir. Bu meslekler detaydan uzak betimlenirken kendi sosyal çevrelerindeki meslekleri daha detaylı betimledikleri görülmüştür. Onlar için öğretmenlik, doktorluk gibi meslekler ideal ve ulaşılması güç hedefler olarak görülmektedir. Bulgular bağlamında, bu kız çocuklarının resimlerinde çalışan insan en çok çevrelerinde sık sık karşılaştıkları meslekleri icra eden insanlar etrafında şekillenmektedir. Kız çocuklarının çalışan insan resimlerini, mahallelerinde gördükleri işçilik yapan insanlar ile sağlık hizmetlerini almak için gittikleri hastanede doktorluk ve eğitim için gittikleri okulda öğretmenlik dışına çıkamamaktadır. Örneğin; hiçbir kız çocuğunun çalışan insan resminde mühendislik, dişçilik, avukatlık, hemşirelik, eczacılık, veterinerlik ve tasarımcı gibi farklı meslek gruplarına rastlanamamıştır.



Şekil 5. Risk altındaki kız çocuklarının resimlerine yansıyan çalışan insan algıları

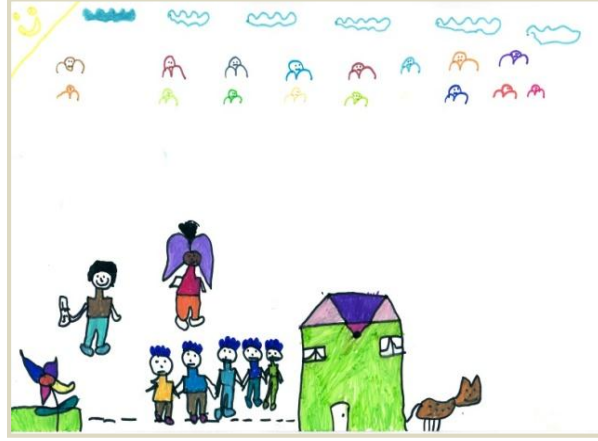
Risk Altındaki Kız Çocuklarının Kompozisyon Kurguları

“Risk Altındaki Kız Çocuklarının Kompozisyon Kurguları” teması üç alt tema altında irdelenmiştir. Bunlar: “renk, mekân, şema” olarak ifade edilmiştir. Risk altındaki kız çocuklarının kompozisyon kurgularına dair üç alt tema ve 27 koda ulaşılmıştır. Alan uzmanlarının ve PDR uzmanının kız çocuklarının resimleri üzerinden yaptıkları değerlendirmeler sonucunda, Şekil 6’da görülen kodlama ortaya çıkmıştır.



Şekil 6. Risk altındaki kız çocuklarının kompozisyon kurguları

şt (Yaş: 11) kodlu çocuğun Resim 14’te görülen üçüncü resmi için, “Tipik düzleme özelliği gösteren bir kompozisyon, sınıf ortamı betimlenmiş ve tüm öğeleri birbirleriyle çakışmayacak şekilde kâğıda yayılmış.” (3.ap, 1. at, UD, B, st: 769-770). Uzmanlar kız çocukların resimlerinde renk kullanımına dair: HS kodlu uzman ab (Yaş: 12) kodlu çocuğun birinci resmi hakkında, “Resimde renk kullanılmamış. Ancak çeşitli meslek gruplarındaki işçileri gösteren figürler farklı renklerle çizilerek birbirinden ayrılmak istenmiş. Yaş itibarı ile dönem özelliği olmasına karşın gerçekçi renkler kullanılmamış.” (3. ap, 2. At, UD, HS, ab, st:783-785), B kodlu uzman, “2. resim gerçekten düşsel olmuş, balonlu kız çocukları, kadınlar belirsiz bir mekânda (park olabilir) mutlular, kuşlar onları izliyor. Bu tür resimler, süreçte öğrendikleri ve aynı zamanda çiziminde zorlanmadıkları bir takım şablon imgelerin bir araya getirilmesiyle oluşuyor. Bir şeyleri betimlemekte zorlandıkları anda başvurabilirler. 3. resimde yukarıda sıra sıra bulutlar, soldan güneş doğuyor. Genel bir karakteristik olarak bu da resmi çerçeveleme ve doldurma kolaycılığı ile ilgili.” (3.ap, 3. At, UD, B, rs, st:807-812) sözleriyle kız çocuklarının resimlerdeki mekân, renk ve şema kullanımına yönelik fikirlerini dile getirmişlerdir.



Resim 14. şt kodlu çocuğun resmi

Bulgular bağlamında, bu kız çocuklarının resimlerinde mekâna dair ayrıntıya çok fazla yer vermedikleri, perspektifi henüz kavrayamadıkları, bazı kız çocukların resimlerinde daha küçük yaş gruplarında karşımıza çıkan ve 10-15 yaş aralığındaki çocukların yavaş yavaş uzaklaşmaya başladığı düzleme, saydamlık, kuşbakışı gibi özelliklerin hala görüldüğü saptanmıştır. Kız çocuklarının resimlerinde renk kullanımlarının sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür. Kız çocukların bir kısmı bölgesel renk kullanırken, çocukların bir kısmı hiç renk kullanmamış, yalnızca kontur çizgilerini belirtmek için keçeli kalemleri kullanmıştır. Kız çocuklarının resimlerinde bilindik resimsel şemalarına yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca uzmanlar kız çocuklarının kullandıkları şemaların sınırlı olduğunu düşünmektedir. Bunun dışında kız çocukların bir kısmının, kendilerine özgü şemalar oluşturma çabası içinde oldukları görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada kız çocuklarının çizmiş oldukları resimlerdeki çalışan insan, gelecek ve meslek algısına dönük tespitler kullanılan şemalar (Görülen nedir?) göstergeler (Şemayı anlamlandırmaya dönük ayrıntılar nelerdir?), çağrıştıran anlamları (Onun anlamı nedir?) keşfetmeye dönük yapılmıştır. Araştırmada çocuk resimleri üzerine uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelerin büyük çoğunluğunu çocuklarla yapılan görüşmeler de teyit etmiştir.

Çocuklara “*hayalindeki mesleği çiz*” denildiğinde çocukların sıklıkla öğretmenlik mesleği ve özellikle de beden eğitimi öğretmenliği üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Doktor, moda tasarımcısı, polis, avukat olmaya dönük hayallerini de yansıtan çocuklar vardır. Spor merkezinde antrenörlük, kendi spor merkezini açmak ya da beden eğitimi öğretmeni olmaya dönük hayallerin ise Güçkobir Federasyonu’nda alınan spor kurslarının etkisi altında şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların bu kurumda aldıkları Capoeira ve MuayTai gibi kursların gelecek ile ilgili hayallerinde belirleyici olduğu görülmüştür. Ancak çocuk resimleri üzerine yapılan analizler çocukların bu hayalleri ulaşılması güç olarak algıladıklarını da göstermektedir. Onlar için öğretmenlik, doktorluk gibi meslekler ideal ve ulaşılması güç hedefler olarak algılanmaktadır. Çiçekler ve Koruklu’nun (2013, 560) yaptıkları araştırmaya göre “çocukların resim çalışmalarındaki resim özelliklerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılık göstermesi çocukların çevrelerinde gördükleri nesnelerle, zihinlerinde oluşturdukları imajlar arasındaki farklılıklarla açıklanabilir. Nitekim çocukların farklı sosyo-ekonomik

düzeylerde yetişmelerinin ve farklı çevre uyarıcılarına maruz kalmalarının, nesneleri zihinlerinde biçimlendirmelerinde olumlu ya da olumsuz etkilediği söylenebilir” sonucu araştırma bulgularıyla örtüşür niteliktedir.

Kız çocuklarının resimleri üzerine yapılan analizlerin sonucunda; her gün gördükleri, saygın, kutsal olarak algıladıkları öğretmenliğin ve yaşadıkları bölgede sıkça gördükleri, korkulan, çekinilen ve saygı duyulan, güçlü olma simgesine dönüşmüş bir meslek olan polisliğin kız çocukları için gelecekte sahip olunmak istenen en önemli ikinci meslek grubu olduğu görülmektedir. Ayrıca kız çocukları için fiziksel aktiviteleri gerektiren spor dalları da gelecekte sahip olunmak istenen meslekler arasındadır. Bilgi Üniversitesi’nden Uyan (2006) tarafından yürütülen “Çocuklar Yoksulluğu Anlatıyor” adlı projenin sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek niteliktedir. Uyan’ın (2006) araştırmasının sonuçlarına göre, “çocuklar büyüdüğünde en çok öğretmen olmak istemektedir. Aileleri dışında yaşamlarını etkileyen en önemli kişi olan öğretmenleri gibi olmak birçok çocuğunun dileğidir. İkinci sırada ise doktor olma isteği gelmektedir. Özellikle ailede hastalık varsa çocuklar doktor olmayı çok daha fazla istemektedirler. Eğer hastalık tedavi edilemiyorsa bu istek daha da açık hale gelmektedir.” Bu araştırmanın sonuçları da çocukların hayatlarına en çok dokunan mesleklere yöneldiği şeklindedir.

Kız çocukların resimlerinin analizlerinden çıkan bir diğer sonuç resimlerde çok uzak bir geleceği yansıtmasıdır. Uçan arabalar, yıl 2542 de yaşam, gelecekte suyun tükenmesi gibi daha uzak geleceği hayal etmeye dönük resimleri de çizdikleri görülmüştür. Bu beklentiler kendilerine dönük gelecek hayali ya da beklentisi olarak görülmemiştir. Kız çocuklarının resimlerine yansıyan gelecek beklentilerinin büyük bir kısmı ise daha gerçekçi ve daha çok kariyer odaklıdır. Uzmanlara göre iyi bir meslek sahibi olmak, insanların gözü önünde başarılı bir sporcuya dönüşmek ya da sakın ve daha bireysel bir hayat çocukların daha gerçekçi olan gelecek hayalleri olarak görülmektedir. Bayoğlu ve Purutçuoğlu’nun (2010) yaptığı araştırmada bu sonuçlarla benzerlik gösterir niteliktedir. Onlara göre ergenlerin gelecek ile ilgili beklentilerinin en çok eğitim, iş ve ekonomik konularla ilişkili olduğu, bunu sırası ile aile yaşamı ve sağlık ile ilgili gelecek beklentilerinin izlediği saptanmıştır. Ergenlerin eğitim, iş ve ekonomik durumları kısaca yaşamlarında zevk aldıkları bir şeyleri yapma, iş bulma her zaman yeteri kadarına sahip olma konusunda daha yüksek beklentileri olduğu; bu konularda kızların eğitim, iş ve ekonomik konularla ilgili beklentilerinin erkeklerin beklentilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Yine Türkcan’ın (2013, 597) araştırma bulgularına göre kimi öğrenciler bir ev ya da arabanın hayalini kurmuşken kimi öğrenciler başarının onların yaşamlarına getireceği olumlu değerlere vurgu yapmışlar, kimi öğrenciler de başarıyı kalbin anahtarıyla açılan aşk sonucu evlenmekle özdeşleştirmişlerdir.

Uzmanların kız çocuklarının resimleri üzerine yaptıkları değerlendirmeler sonucunda kız çocukların sokakta çalışan insanlara karşı acıma duygusu beslediklerini göstermektedir. Kız çocuklarının resimleri üzerine yapılan analizler sokakta çalışan insanların genellikle mutsuz ve güvenlikten yoksun olduğu yönündedir. Çocukların açıklamalarından her gün gördükleri sokakta çalışan insanların hayatlarında çok görünür olmasalar da, zihinlerinde çalışan insan ile eşleştirildiği anlaşılmaktadır. Çocuklar “çalışan insan resmi çiz” denildiğinde daha çok çöp toplayıcı, seyyar satıcı, mevsimlik işçi gibi sokakta çalışan insanlar üzerine yoğunlaşmışlardır. Çocukların bazılarının ise çizdiği çalışan insan imgesi öğretmen, polis ve doktordur. Bu durum çocukların mesleğe dönük algılarının oldukça sınırlı olduğunu yönünde açıklanabilmektedir. Çocuklar resimlerinde genellikle kendi sosyal çevrelerindeki iş/çalışma kavramına yaklaşmışlardır ya da eğitim, sağlık, güvenlik gibi nedenlerle zorunlu olarak ilişkili oldukları çalışma yaşantılarını betimlemişlerdir.

Yapılan araştırmada risk altındaki kız çocuklarının gerek manevi, gerekse maddi yetersizlikler nedeniyle yeterli uyarıcılarla karşılaşmadıkları ve bunun sonucunda algı dünyalarının olması gerektiği gibi gelişmediği sonucuna ulaşılabilir. Bu durumun çocukların resimlerine ayrıntı eksikliği yönünde yansıdığı ve çocukların anlatmak, göstermek istediği düşüncelerini etkili bir şekilde yansıtmamasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Uzmanların resim analizleri sonucunda, kız çocuklarının resimlerinde mekâna dair ayrıntıya çok fazla yer vermedikleri, perspektifi henüz kavrayamadıkları, figürler arasındaki ilişkileri yeterince yansıtamadıkları yönündedir. Ayrıca bazı çocukların resimlerinde daha küçük yaş gruplarında karşımıza çıkan düzleme, saydamlık, kuşbakışı gibi özelliklerin hala etkisini hissettirdiği anlaşılmaktadır. Kız çocuklarının renk kullanımları ise oldukça sınırlıdır. Kız çocukların bir kısmı lokal renkler kullanırken bir kısmı da çok canlı renkler kullanmış ve yer yer bazı objelerde alışılmışın dışında renkler kullanmayı tercih etmiştir. Ayrıca çocukların uygulama esnasında sunulan çok renkli keçeli kalemli kullanmayı, belli bazı renklerin dışında çok fazla tercih etmedikleri görülmüştür. Oysa renk üzerine incelemelerde bulunan uzmanlar kız çocuklarının renk seçimine erkek çocuklardan daha fazla önem verdikleri sonucuna varmışlardır (Yavuzer, 2012). Bu anlamda kız çocuklarının renk seçiminde yaşlıları ile aynı tutumlar sergilemedikleri ve renk kullanımında çeşitliliğe çok fazla önem vermedikleri söylenebilir.

Uzmanların resim analizleri kız çocuklarının resimlerinde bilindik resimsel şemalara çok fazla yer verdiğini göstermiştir. Çocukların toplumsal cinsiyet rollerini alışlagelmiş şemalar ile sembolize ettikleri görülmüştür. Kız çocukların bir kısmının, kendilerine özgü şemalar oluşturma çabası içinde, bir kısmının ise resimlerinde kullandıkları şemaların sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Kullanılan şemalarda detay eksikliği en dikkat çekici unsurdur. Ayrıca çocuklar kendi sosyal çevrelerinde sıklıkla gördükleri şemalara ilişkin detaylı bir anlatım sergilerken, kendilerinden uzak, ya da ulaşamaz gördükleri unsurlara ilişkin daha az detay gösterme eğilimi sergilemişlerdir.

Çocukların kimi zaman oyun, kimi zamanda bir görevin parçası olarak oluşturdukları resimler kendilerini, ailelerini, toplumu ve yaşanan çevreyi algılayış biçimlerini yansıtan önemli araçlardır. Nitekim çocuk resimleri üzerine yapılan birçok araştırmada, çocukların kendileri, aileleri ve çevreleri ile ilişkilerinin niteliği hakkında bilgilere rastlanmıştır. Yıldız'ın (2012) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin "okul" kavramına ilişkin görüşleri üzerine yaptığı araştırmaya göre çocuğun kavram kazanımına katkı sağlayan çizimler, eğitsel ve psikopedagojik açıdan çocuğu tanımada, anlamada önem taşımaktadır. Çocukların her zaman zihinlerinde oluşturdukları ve düşündüklerine en yakın çizimi aktarmaya çalıştıkları görülmüştür. Yine Sayıl'ın (2004) yaptığı çocuk resimlerinin klinik kullanımına yönelik bir değerlendirme isimli makalesinde resimlerin, özellikle çocuğun kendini açmasının güç olduğu ya da bunda başarılı olamadığı durumlarda uzmanlar tarafından konuşmayı başlatmak amacıyla çok yararlı bir biçimde kullanılabileceğini göstermiştir. Ayrıca "çizimler üzerinde çocuğu konuşturmanın belleği tetiklediği; daha fazla anının ve bilginin hatırlanmasına aracılık ettiği de bulunmuştur" (Sayıl, 2004:10). Araştırma bulgularında da görüldüğü gibi kız çocukları yaptıkları resimler aracılığıyla gelecek ve mesleğe dönük algılarını ortaya koyarken toplumun kadına dair algılarını da ortaya koymuşlardır. Solmaz (2012) eğer bir uygarlığın seviyesini ölçmek isterseniz, kadının hayat şartlarına bakmanız yeterli olacaktır demektedir. Ona göre kadının hayat şartları denildiğinde, kadının aile ve toplum içerisinde her an karşı karşıya bulunduğu ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve benzeri koşullar karşısındaki durum ve yeri anlaşılmaktadır. Nitekim kız çocuklarının bulundukları hayat şartlarıyla bağlantılı olarak yaşamı algılayış biçimlerinin de oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak kendilerine sunulan olanaklar bağlamında algılarını geliştirmeye meyilli oldukları da söylenebilir.

Öneriler

- Bu araştırmaya konu olan çocuklar, ekonomik durumu temel ihtiyaçlarını karşılamaya yetmeyen, düzenli bir işte çalışamayan ve gecekondularda yaşayan ailelerin çocuklarıdır. Anne-babalarının eğitim düzeyi düşüktür. Ailelerin çok çocuklu bir yapıya sahip olması, çocuklarının, özellikle kız çocuklarının, eğitime önem verilmemesine neden olmaktadır. Dolayısıyla en fazla gelecek kaygısı ve belirsizliği yaşayan grup, kız çocuklarıdır. Bu nedenle devlet tarafından özellikle eğitim ve kültür faaliyetlerinden uzak ve kadın çalışma oranının belli mesleklerle sınırlı olduğu yoksul bölgelerdeki kız çocukların eğitime öncelikli olarak okula devam etmeleri, okul gereçleri, okula ulaşım gibi konularda destek sağlanmalıdır. Bu tür çocukların kendi yeteneklerini keşfedebilecekleri ortamlarla buluşmaları sağlanmalıdır.
- Özellikle risk altındaki kız çocuklarına küçük yaşlardan itibaren sanat yoluyla kendilerini ifade edebilecekleri, benlik gelişimlerine dönük yaratıcı düşünce ve biçimlendirmeler ortaya koymaları için farklı fırsatlar verilmelidir. Kız çocuklarına resimleriyle kendilerini ifade etmeleri ve kendilerini tanımları, gelecekte hayatlarını daha iyi ve bilinçli bir şekilde inşa etmeleri için olanaklar sağlanmalıdır.
- Bu araştırma risk altındaki kız çocuklarının gelecek ve meslek algılarının anlaşılmasında çocuk resminin kullanılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Risk altında bulunan her tür çocuğa kültür ve sanat aktiviteleri düzenleyerek ulaşmaya çalışacak, onlara yol gösterecek, bu çocukları anlamaya yönelik bir zemin oluşturabilecek projelerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması yararlı olabilir.

Kaynakça

- Aykaç, N. (2012), İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı, *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 298-315.
- Arıcı, B. (2006). Resim, psikoloji ve çocuğun dünyasında resim. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 10, 15-22.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.
- Aydemir E. (2011). *Uşak raporları*, 11(08), Uşak Yayınları, Uşak.
- Bayav, D. (2006). *Resimde göstergebilim, çocuk resimlerinin göstergebilimsel çözümlemesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. İstanbul.
- Bayoğlu, A. S. ve Purutçuoğlu, E. (2010). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin gelecek beklentileri ve sosyal destek algıları, *Kriz Dergisi*. 18 (1), 27-39.
- Baysal, M. (2010). *1-11 yaş çocuk resimlerinde renk, biçim ve konuların tablolandırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim Anasanat Dalı, Kütahya.
- Belet, D. Ş. ve Türkkan, B. (2007). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri (Avrupa Birliği Örneği). *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler içinde* (ss. 270-278). Ankara: Nobel.
- Beytut, D. Ş. Bolşık, B. Solak, U. ve Seyfioğlu U. (2009). Çocuklarda hastaneye yatma etkilerinin projektif yöntem olan resim çizme yoluyla incelenmesi, 36. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim Ve Sanatı Dergisi*. 2 (3), 35-44.
- Çankırlı, A. (2012). *Çocuk resimlerinin dili* (4. Baskı). İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çiçekler, C. ve Öner-Koruklu, N. (2013). 4-6 Yaş arasındaki çocukların serbest resim çalışmalarındaki resim özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 551-563.
- Doğan, P. (2012). Resim öğretmeni adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 115-127.
- Erdil, Z. (2010). *Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi*, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, Ankara.
- Erkul, M. E. (2003). *Madde bağımlısı çocuk resimleri ile ilköğretim ikinci kademe çocuk resimlerinin karşılaştırılması*, Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. Bursa.
- Ersoy, A. ve Türkkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online*, 8(1), 57-73. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Kanıcioğlu, A. (2009). *Cinsiyet farklılıklarının çocuk resmine yansımaları (10 yaş çocuk resimleri üzerine bir araştırma)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

- Karakaya, S. (2011). Türk sinemasında sokak çocuğu imgesi ve bir örnek ‘sır çocukları’. *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı* içinde (ss. 495-504). İstanbul.
- Keskin, S. P. (2013). *Çocuk çizgilerindeki giz, çöp çocuk, annelik akademisi*, Boyut Yayınları, İstanbul.
- Kırıçoğlu, T. O. (2002). *Sanatta eğitim*, (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Mamur, N. (2012). The effect of modern visual culture on children’s drawings, *Procedia-Social And Behavioral Sciences*. 47, 277-283.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Mihçı, H. (2001). Görelî geri kalmışlıktan kurtulma hamlesi ve Türkiye’de planlı kalkınma deneyimi (1963-1983).*Mülkiye Dergisi*, 25(231), 149-196.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd Ed.). CA: Sage.
- Özer, S. (2013). *Sanat eğitiminin risk altındaki çocuklar üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim Anasanat Dalı, Malatya.
- Sağlam, M. (2011). *Boşanma sürecinde olan ailelerdeki çocukların aile algılarının ve sorunlarının resimler aracılığı ile incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- Sayıl, M. (2004). Çocuk çizimlerinin klinik amaçlı kullanımı üzerine bir değerlendirme.*Türk Psikoloji Yazıları*, 7(14), 1-13.
- Solmaz, F. (2012). Kadınların sosyo-ekonomik yaşam alanlarına bir iyileştirme: mesleki eğitim projeleri.*Kıbrıs Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı I* içinde (ss. 187-203). Girne, Kuzey Kıbrıs.
- Şahin, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1309-1324.
- Şahin, S. (1990). *Çocuk resimlerinde figür*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncay, Ö. A. (2011). *Risk altındaki çocukların agresif davranışlarının azaltılmasında sanat eğitiminin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı, Sivas.
- Türkcan, B. (2013). Çocuk resimlerinin analizinde göstergebilimsel bir yaklaşım.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 585-607.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, (2005). *Türkiye’de Çocuk İşçiliği Bilgilendirme Materyali*, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı genel yayın no ; 121, 122, Ankara .
- UNICEF (2011). *Türkiye’de çocukların durumu raporu 2011*. Ankara: UNICEF.
- Uyan, P. (2006). *Çocuklar yoksulluğu anlatıyor: ‘1001 çocuk, 1001 dilek’ projesi-çocuk mektupları*, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2000). *Resimleriyle çocuk* (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Resimleriyle çocuğu tanıma* (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldız, A. (2012). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde “okul” kavramına ilişkin bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 609-626.
- Yurtal, F. ve Artut, K. (2008), Çocukların şiddeti algılama biçimlerinin çizdikleri resimlerine yansımaları, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 15 (3), 149-155.

Yazarlar

Ceren TEKİN KARAGÖZ, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı araştırma görevlisidir. Çalışma alanı görsel sanatlar eğitimi ve sosyal çalışmalardır.

Dr. Nuray MAMUR, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanı görsel sanatlar eğitimi, sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme ve görsel kültürdür.

İletişim

Ceren TEKİN KARAGÖZ, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara/Türkiye. eposta: ckaragoz@gazi.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Nuray MAMUR, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Kınıklı Kampüsü, Denizli/Türkiye. eposta: nmamur@pau.edu.tr Tel: +90 (258) 2961122

Summary

Purpose and Significance. Children's picture is among the most influential and important elements of communication for children. In this way children can interpret and organize their unique thoughts about the environment with the external world perception and observation with their art. Indeed, in many studies conducted on children's drawings have been found to information about the children themselves, their families and nature of their relationship with their surroundings. This study has been done to designate the future expectations, profession perceptions of future, working human and distinct differences between editing of composition in the drawings of the girls at risk aged between 10 to 14.

Methodology. This study using qualitative research method has been carried out with 12 girls at risk living in Yenidoğan district who were registered with communication information at Federation of People at Difficult Conditions located in Ankara. Research is limited with three drawings which are painted by using A4 papers and magic marker. The model of research is "Case Study". In this research data has been collected by observations, interviews and documents. Information about how to create and how it is used in the research process of data collection instruments used in this research;

Interview: This interview technique was performed in order to determine how reflected girls future career choices to see the street workers at a young age, working in the streets or to see how is the life of homeless people. Interview questions are designed to be easy to understand and get answers to the broad topic. alternative questions and probes were used, in order to understand the questions more easily. *Observation Form:* This survey data was collected through structured observation form for the observation. "Observation Form" is used to collect data on the behavior in the process form at every stage of the interview process work and student's interest to work, the expressions on the work, practice competence. *Documents* (Children's Picture and Picture Expert Analysis Form): The images created by participants and evaluation by experts has written on the images were analyzed as a document. Application works in accordance with specific instructions to make 3 pictures were obtained by the 12 girls in the 10-14 age group.

The data results was analyzed by "content analysis" technique. For the resolution and interpretation of the collected data four experts other than researcher have been consulted to find out different views, different indicators and meanings. And for the analysis of data the support of two experts has been taken.

Results, Discussion and Conclusion. According to results of research; girls are observed to have a limited perception of people working, to have dreams of future some far from reality and some taking a good education to have a nice job. They are observed to have a perception containing concepts like housewife; about the fields those women mostly work. Additionally the professions which the girls want to acquire in the future most are school teaching, which they see around very often, policing; and coaching which is because of the training course they take at Federation of People at Difficult Conditions. The most remarkable elements of editing of composition for girls are lack of details and limited usage of colors at organising place and constituting a scheme. Children are observed to present a detailed expression for the schemes they see in their social environment very often; but a tendency for less detailed expression for the elements they think as unreachable or very far from themselves. It is observed that, in the drawings of children their form of perceiving the life is quite limited as relevant to conditions existing in their lives. On the other hand children can be said to be prone to improve their perceptions related with possibilities being presented to them.

Ebeveynlerin Koklear İmplantla İlişkin Beklentilerinin İncelenmesi⁴

Investigation of Parental Expectations about Cochlear Implantation

Nurdan Cankuvvet⁵

Murat Doğan

Hasan Gürgür

To cite this article/Atıf için:

Cankuvvet, N., Doğan, M., & Gürgür, H. (2015). Koklear implant uygulamalarında ebeveyn beklentilerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 54-73. [Online]: <http://www.enadonline.com>
doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s3m

Özet. Koklear implant (Kİ) uygulamaları, ileri-çok ileri derecede işitme kayıplı çocuklarda tanı sonrası müdahalede sıklıkla tercih edilen seçeneklerden biridir. Ebeveynler Kİ ameliyatı gibi ciddi bir kararı vermek zorunda kalırken bu durum tanıdan kısa süre sonra Kİ sürecinin gereksinimlerini karşılamaları anlamına gelmektedir. Ebeveynlerin Kİ kararını almalarında Kİ'ye ilişkin beklentilerinin önemi düşünüldüğünde bu beklentilerin niteliğinin anlaşılması ebeveynlerin doğru yönlendirilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı çocuğu Kİ kullanan ebeveynlerin beklentilerinin niteliğini incelemektir. Nitel betimsel analiz yaklaşımıyla desenlenen çalışmada Kİ ekip üyeleri ($n = 6$) ve çocuğu Kİ kullanıcısı olan ebeveynlerle ($n = 7$) nitel veri toplama tekniklerinden odak grup görüşme, farklı Kİ firma temsilcileri ($n = 4$) ile de yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tümevarım anlayışıyla betimsel analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda iki ana tema ortaya çıkmıştır: (1) Kİ öncesi dönemde beklentiler ve (2) Kİ sonrası dönemde beklentiler. Kİ öncesi dönemde ebeveynlerin beklentilerinin niteliği akranlarıyla uyumlu gelişim beklentisi, mucize beklentisi ve işlemcinin açılışı sırasındaki beklentiler olmak üzere üç alt tema altında sunulmuştur. Kİ sonrası dönemde ise düşük beklentiler ve süreç içinde beklentilerin yeniden yapılandığını düşündüren bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda ülke çapında farklı araştırmacıların farklı gruplarla yürüteceği çalışmalar Kİ uygulamalarında ebeveyn beklentilerine dair alanyazın bilgisini ve uygulamaları zenginleştirebilir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kaybı, Koklear implant, Ebeveyn, Beklenti

Abstract. Cochlear implant is to be considered the best response to severe and profound hearing loss in children. Parental expectations of CI are now scope of research. It is important to have understanding of parents' expectations of outcomes. In this scope, the purpose of study is to investigate parental expectation about CI. Qualitative descriptive design was used to conduct the research with 17 participants. Focus group interview was

⁴ Bu çalışma çocuğu Kİ adayı ebeveynler için bilgilendirme programı geliştirmeyi hedefleyen bir doktora araştırmasında elde edilmiş daha büyük bir veri setinin parçasıdır. Bu çalışma için kullanılan veriler tezin analiz ve raporlaştırma sürecine dahil edilmemiştir.

⁵ Sorumlu yazar: Dr. Nurdan Cankuvvet, Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Yunusemre Kampüsü, 26470, Tepebaşı, Eskişehir, Türkiye, e-posta: ncankuvvet@anadolu.edu.tr

performed with CI team members ($n = 6$) and parents whose children are CI users ($n = 7$), while semi-structured interviews were conducted with various CI company representatives ($n = 4$). The data were subjected to descriptive analysis. Two main themes have emerged in regard of parental expectation: (1) Expectation before CI and (2) Expectation after CI. Findings of the study have shown that parents have relatively high but unrealistic expectations especially during the switch-on period before the CI. Following the CI their expectation have changed and reformed but tend to be low with regard to child's development level. In the light of these findings, new research might be conducted with parents who attends other centers and have different experiences. These research were expected to enrich related literature and practices.

Keywords: Hearing loss, Cochlear implant, Parent, Expectation

Giriş

Çocuğun işitsel deneyimini kısıtlayan doğuştan ileri-çok ileri derece duyu-sinirsel tip işitme kaybı, sözel iletişim becerilerinin gelişiminde belirgin gecikmelere neden olmaktadır (Schauwers, Gillis ve Govaerts, 2004; Sharma ve Dorman, 2006). Sözel iletişim becerilerinin gelişimindeki gecikmeler, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini de olumsuz etkilemekte ve akademik gelişimine yansımaktadır (Marschark, 2007; Marschark, Green, Hindmarsh ve Walker, 2000; Rieffe, Terwogt ve Smith, 2003). Yoshinaga-Itano'ya (2003) göre, işitme kayıplı çocuğun gelişimindeki gecikmelerin en önemli nedeni, işitme kaybının geç tanısı ve buna bağlı olarak çocuğun ebeveynleriyle birlikte müdahale programlarına katılımının gecikmesidir. İşitme kaybının olumsuz etkilerinden kaçınabilmek için tanı sonrası müdahale sürecinin vakit kaybetmeden başlaması gerektiği önerilmektedir (Moeller, 2000; Yoshinaga-Itano, 2003). Doğuştan ileri-çok ileri derece işitme kaybında müdahalenin ilk adımı, işitmeye yardımcı teknolojilerle atılmaktadır (Tüfekçioğlu, 2010). Günümüzde işitme kaybına müdahalede işitme cihazlarına ek olarak koklear implant (Kİ) teknolojisi de sıklıkla tercih edilen bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sadece dış parçadan oluşan işitme cihazından farklı olarak Kİ cihazının iç parçaları ameliyatla mastoid kemiğe ve kokleaya yerleştirilmektedir (Christiansen ve Leigh, 2002; Chute ve Nevins, 2002; İncesulu, 2014). İç kulağa ameliyatla yerleştiren elektrot dizini yardımıyla işitme sinirinin doğrudan uyarımı sağlayan Kİ, genel kanının aksine işitme kaybını tedavi etmemektedir. Kİ erken dönemde (7-18 ay) uygulansa bile aile katılımın yüksek olduğu işitsel sözel eğitim eşlik etmediğinde, sözel iletişim gelişimindeki gecikmeleri engelleyememektedir. Kİ uygulaması erken dönemde uygulandığında ve aile işitsel eğitime yoğun katılım gösterdiğinde ise Kİ kullanan çocukların pek çoğu sözel iletişim becerileri açısından işiten akranlarına benzer bir gelişim gösterebilmektedir (Ertmer, 2002; Geers, 2006; Geers, Nicholas ve Sedey, 2003; Schauwers vd., 2004; Svirsky, Teoh ve Neuburger, 2004; Tomblin, Barker, Spencer, Zhang ve Gantz, 2005).

Günümüzde araştırmaların ortaya koyduğu başarılı sonuçlar sonrası erken başlayan Kİ süreci, tanı gibi sarsıcı bir deneyim sonrası ebeveynlerin erken dönemde sürecin gereksinimleriyle karşılaşması anlamına gelmektedir (Birman, 2009; Lesinski-Schiedat, Illg, Heermann, Bertram ve Lenarz, 2009; Li, Bain ve Steinberg, 2004; Most ve Zaidman, 2003; Zaitman-Zait, 2007). Tanıdan kısa süre sonra ebeveynlerin Kİ ameliyatı gibi ciddi bir kararı vermek zorunda olması ve süreçte ebeveynlerin üstlendiği başat rol düşünüldüğünde, karar alma süreçlerini belirleyen beklentilerin daha iyi anlaşılması gerektiği vurgulanmaktadır (Peñaranda vd., 2011; Li vd., 2004; Zaitman-Zait, 2007; Zaidman- Zait ve Most, 2005). Karar verme süreçlerini belirleyen beklentilerin anlaşılması, uzmanların ebeveynleri doğru yönlendirebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Zaidman-Zait ve Most, 2005).

Alanyazında, ebeveynlerin Kİ uygulamasının çocuğun gelişimine ve gelecekteki yaşamına katabileceklerine ilişkin umut ve düşünceleri “beklenti” kavramı altında incelenmektedir (Zaidman-Zait ve Most, 2005). Zaidman-Zait (2007), ebeveynlerin beklentilerinin süreci deneyimleme biçimlerini ve sürecin gereksinimlerine dair tavırlarını şekillendirdiğini ifade ederken Kİ sürecine olan katılımlarını belirleyen en önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. Sürecin olumlu işleminde ebeveynlerin katılımı ve bu katılımda da ebeveyn beklentileri oldukça belirleyici olduğundan, çocuklarda aday değerlendirme ölçütlerinden biri ebeveynin Kİ’ye ilişkin gerçekçi beklentileridir (Edwards, 2007; Fadda, 2011; Zaidman-Zait, 2007).

Kİ uygulamalarında ebeveyn beklentileri üzerinde bu kadar durulmasının sebebi, ebeveynin çocuğun gelişimindeki anahtar rolüdür. Gelişimin ana bağlamı aile ortamı olduğundan (Bronfenbrenner, 1998), işitme kayıplı çocuğun gelişimini belirleyen en önemli öğelerden biri ebeveynlerinin işitsel-sözel eğitime aktif katılımıdır (Allegretti, 2003; Christiansen ve Leigh, 2002; DesJardin, 2006; Geers ve Brenner, 2003; Moeller, 2000; Most ve Zaidman-Zait, 2003). Döngüsel bir biçimde, ebeveynin çocuğun eğitimine aktif katılımı da istenilen sonuçların olmasını mümkün kılarak ebeveynin beklentilerinin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Allegretti, 2003; Geers ve Brenner, 2003; Nikolopoulos, Lloyd, Archbold ve O’Donoghue, 2001). Araştırma sonuçları Kİ öncesinde yüksek ancak gerçekçi beklentileri olan ebeveynlerin çocuğun gelişimini desteklemek için eğitim aktivitelerine daha yoğun katıldığını işaret etmektedir (Christiansen ve Leigh, 2002; Zaidman-Zait, 2007). Özetlenecek olursa, beklentiler olumlu bir duygusal kaynak işlevi görerek süreçte ebeveynlerin eylemlerini ve motivasyonlarını belirlemektedir (Zaidman-Zait ve Most, 2005).

Peki Kİ uygulamalarında ebeveynlerin beklentileri nelerdir? Bu sorunun cevabını vermeden önce ebeveynlerin Kİ uygulamasını algılayış biçimlerine göz atmak anlamlı olacaktır. Peñaranda ve diğerleri (2011) çalışmalarında ebeveynlerin Kİ cihazını çocuklarına “normal” bir yaşam sürme şansı sağlayacak yüksek teknolojili bir cihaz olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Kİ’nin iç parçasının ameliyatla yerleştirilmesi ve işitme cihazlarına oranla daha yüksek bir teknoloji kullanması, işitme becerisini hemen ve bütünüyle değiştireceği gibi bir düşünceye yol açmaktadır (Kampfe vd., 1993). Kİ uygulamasının işitme kaybını tedavi edeceği algısı, ebeveynlerde ameliyat sonrası çocuklarının “normal” olacağı beklentisini yaratmaktadır (Christiansen ve Leigh, 2002; Hyde ve Power, 2000; Zaidman-Zait ve Most, 2005). Allegretti (2003), işitme kaybı tanısının ebeveynlerde oluşturduğu belirsizlik hissine çocuğun konuşamayacağı algısının eşlik ettiğine dikkat çekmiştir. Bu algının Kİ’nin çocuğu “konuşturacak” bir mucize olarak düşünülmesine sebep olduğunu iddia etmiştir. Çocuğun “normal” işiteceği ve konuşmaya başlayacağı beklentisiyle Kİ sürecine giren ebeveyn, bu olmadığında ciddi bir hayal kırıklığı yaşamaktadır (Archbold, Sach, O’Neill, Lutman ve Gregory, 2008; Peñaranda vd., 2011; Perold, 2000; Zaidman-Zait ve Most, 2005).

Çocuğun “normal” olacağı beklentisiyle uzmanlarla görüşmelerini devam ettiren ebeveynler aynı zamanda kendilerine sunulan bilgileri algılamakta, anlamakta ve kabul etmekte zorluk çekmektedir (Kampfe vd., 1993; Zaidman-Zait ve Most, 2005). Perold (2000) çalışmasından elde ettiği bulgular ışığında ebeveynlerin beklentilerine dair oldukça önemli bir ayrıma gitmiş, beklentiyi umut temelli ve bilgi temelli olmak üzere iki kategori içinde değerlendirmiştir. Ebeveyn yeterli bilgilendirilmediğinde ve beklentilerinin yapılandırılmasına yardımcı olunmadığında, diğer bir deyişle sadece umutlarından beslendiğinde ortaya çıkan beklentinin gerçekçi olmayacağına dikkat çekmiştir.

“Umut ya da bilgi temelli olsun Kİ uygulamalarında ebeveynlerin beklentileri nelerdir?” sorusuna cevap arayan araştırmalar, beklentilerin çocuklarının normal işiten akranlarıyla uyumlu bir gelişim göstermesi ve normal okul eğitimine devam ederek bağımsız bir yaşam sürmesi olduğunu ortaya koymuştur (ör., Allegretti, 2003; İncesulu, Vural ve Erkam, 2003; Johnston vd., 2008; Li vd., 2003;

Peñaranda vd., 2011; Zaidman-Zait ve Most, 2005; Zaidman-Zait, 2007). Temelde çocukları için iyi ve güzel bir gelecek beklentisi içinde olan ebeveynlerin istediklerine kavuşabilmeleri için Kİ sürecinin tüm gereksinimlerini karşılamaları gerekmektedir. Bunu yapabilmelerinin önkoşulu, Kİ sürecini oluşturan aşamaların işleyişi, sürecin özellikleri, aşamaların birbiriyle olan ilişkileri ve Kİ sürecinde kendilerinin üstleneceği rol hakkında bilgi sahibi olmalarıdır (Allegretti, 2003; Berezon, 2008; Clark vd., 1977; Hyde ve Power, 2000; İncesulu vd., 2003; Johnson vd., 2008; Peñaranda vd., 2011; Perold, 2000; Zaidman- Zait ve Most, 2005; Zaidman-Zait, 2007). Tüm bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, ebeveynlerin süreç hakkında doğru yönlendirilebilmesi için öncelikle Kİ'ye ilişkin beklentilerinin detaylı bir biçimde değerlendirilmesinin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Allegretti, 2003; Berezon, 2008; Peñaranda vd., 2011; Zaidman- Zait ve Most, 2005; Zaidman-Zait, 2007). Ebeveynlerin sürece katılımları belirleyen beklentilerin daha derinlikli bir biçimde anlaşılması, ebeveynler için önemli bir duygusal kaynak olan beklentilerin gerçekçi bir biçimde yapılandırılmasında uzmanlara yol gösterici olacaktır. Araştırmacılar da danışmanlık ve bilgilendirme yoluyla ebeveynlerin gerçekçi beklentiler belirlemesine yardımcı olmanın, Kİ ekibinde görev alan uzmanların ana sorumluluklarından biri olduğunu vurgulamaktadır (Edwards, 2007; Fadda, 2011; Nikolopoulos vd., 2001; Zaidman-Zait ve Most, 2005).

Yukarıda aktarılan alanyazın değerlendirildiğinde uluslararası düzeyde Kİ sürecinde ebeveynleri değerlendiren pek çok çalışma olmakla birlikte ulusal düzeyde İncesulu ve diğerlerinin (2003) yürüttüğü çalışma hariç herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Mevcut durum ülkemizde 32 merkezde (Koklear İmplant Derneği, 2014) devam eden çocukluk dönemi Kİ uygulamalarında ebeveynlere odaklanan çalışmalara olan gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Sözü geçen gereksinim doğrultusunda çalışmanın amacı ebeveynlerin koklear implanta ilişkin beklentilerini incelemektir. Kİ uygulamalarında ebeveyn beklentilerinin niteliğini sorgulayan çalışmada iki soruya yanıt aranmıştır:

1. Ebeveynlerin Kİ öncesi dönemde Kİ'ye ilişkin beklentilerinin niteliği nedir?
2. Ebeveynlerin Kİ sonrası dönemde Kİ'ye ilişkin beklentilerinin niteliği nedir?

Yöntem

Desen

Bu çalışma nitel araştırma paradigması doğrultusunda betimsel yaklaşım deseni kullanılarak yapılandırılmıştır. Betimsel nitel yaklaşım olayları ve olguları doğal ortamlarında betimlemeye, katılımcıların bakış açılarını anlamaya, özetle tümevarımsal bir anlayışla betimsel analize odaklanmaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011; Denzin ve Lincoln, 2000; Kırcaali-İftar, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla mevcut araştırmanın nitel betimsel yaklaşımla desenlenmiş olması ile ebeveynlerin Kİ'ye ilişkin beklentilerinin niteliğinin betimlemesine imkan sağlayacağı, bakış açılarının derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; Kİ ekibi üyeleri, çocuğu Kİ olmuş ebeveynler ve Kİ firmalarının temsilcileridir. Altı ekip üyesi, çocuğu Kİ kullanan yedi ebeveyn ve dört farklı Kİ firmasının temsilcisi olmak üzere toplam 17 katılımcıyla görüşmeler yürütülmüştür. Kİ ekip üyelerinin, çocuğu koklear implant kullanıcısı ebeveynlerin ve Kİ firma temsilcilerinin katılımcı olarak belirlenme temel nedeni,

bahsi geçen üç grubun Kİ sürecinin temel paydaşları olmalarıdır. Kİ sürecinin farklı yönlerini deneyimleme imkânı olan üç grubun da görüşleri alınarak elde edilen verinin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın katılımcıları gönüllü oldukları, gerçek isimlerinin kullanılmayacağı ve süreçte etik konuların da garanti altında olacağını vurgulandığı bir onam formunu imzalayarak kendi rızalarıyla araştırmaya dahil olmuşlardır. Katılımcıların özellikleri katıldıkları görüşme bağlamında, betimsel indekslerde kullanılan kod isimleriyle birlikte Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Görüşme Katılımcılarının Seçilme Ölçütleri ve Katılımcı Özellikleri

Katılımcı Grubu	Kod adı	Katılımcı özelliği
Ekip Üyeleri (Uzman)	Ayşe	Kİ* cerrahı, 20 yıllık deneyim, Odyoloji yüksek lisansı
	Nihal	Klinik odyolog, 14 yıllık deneyim, İşitme engelliler eğitimi doktora öğrencisi
	Zeynep	Klinik odyolog, 12 yıllık deneyim, İşitme engelliler eğitimi doktora öğrencisi
	Polat	Klinik psikolog, 13 yıllık deneyim, İşitme engelliler eğitimi doktora
	Begüm	İşitme engelliler okul öncesi öğretmeni, 12 yıllık deneyim, İşitme engelliler eğitimi yüksek lisans öğrencisi
	Fatma	İşitme Engelli Çocukları Olan Aileler Derneği (İÇAD) başkanı, Koklear İmplant Derneği Üyesi, 2 işitme engelli çocuk annesi
Ebeveynler	Necati	3 yaşında, 1.5 yıldır Kİ kullanan bir çocuğun babası
	Sevgi	4 yaşında, 3 yıldır Kİ kullanan bir çocuğun annesi
	Ali	5 yaşında, 4 yıldır Kİ kullanan bir çocuğun babası
	Nermin	6 yaşında, 3 yıldır koklear implant Kİ kullanan, kayma nedeniyle revizyon ameliyatı geçirmiş bir çocuğun annesi
	Arzu	8 ve 2 yaşında, 6 ve 1 yıldır Kİ kullanan iki çocuğun annesi
	Alev	9 yaşında 5 yıldır Kİ kullanan bir çocuğun annesi
	Demet	12 yaşında, 7 yıldır Kİ kullanan iki çocuğun annesi
Kİ Firma Temsilcileri	Hatice	Advanced Bionics firmasında görevli klinik odyolog, 6 yıllık deneyim
	Gonca	Cochlear firmasında görevli klinik odyolog, 4 yıllık deneyim
	Meral	Neurelec firmasında görevli klinik odyolog, 4 yıllık deneyim
	Ahmet	Medel firmasında görevli Firma müdürü, 15 yıllık deneyim

Not. Kİ: Koklear İmplant

Tablo 1’de görüldüğü üzere Kİ ekip üyeleri (uzman) devam ettirdikleri görevler temel alınarak araştırmaya katılımcı olarak dahil edilmiştir. Katılımcı özellikleri değerlendirildiğinde Kİ sürecinin farklı aşamalarında görev alan ve çocukluk dönemi Kİ uygulamalarında 12-20 yıl arasında değişen deneyime sahip uzmanlar olduğu görülmektedir. Katılımcı ebeveynler ise farklı yaş ve özelliklere sahip, Kİ kullanan çocukların ebeveynleri olmaları ve gereksinim belirleme aşamasına getirecekleri katkılar dikkate alınarak görüşmeye katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcı özellikleri değerlendirildiğinde, farklı yaş gruplarından (1-13 yaş) ve koklear implant kullanım süreleri farklı (1-7 yıl), 1 veya birden fazla Kİ kullanan çocuk sahibi, Kİ sürecinin çeşitli yönlerini deneyimlemiş ve deneyimleri birbirinden farklı ebeveynler olduğu görülmektedir. Kİ firma temsilcileri katılımcıları, Türkiye pazarında var olan dört firmanın (Advanced Bionics, Cochlear, Neurelec ve Medel) klinik ve idari temsilcisi olmaları nedeniyle araştırmaya davet edilmiştir.

Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmanın verileri nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme tekniği araştırma konusuna ilişkin nitelikli ve derinlikli veri sağlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2000; Türnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme tekniğiyle tek bir kişiden veri elde edilebildiği gibi küçük gruplardan da veri toplanabilmektedir (Batu, Ergenekon, Erbaş ve Akmanoğlu, 2004; Çokluk vd., 2011; Denzin ve Lincoln, 2000; Kırcaali-İftar, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada veri odak grup ve yarı-yapılandırılmış olmak üzere iki farklı görüşme tekniğiyle veri elde edilmiştir. Kİ ekibinde görev alan altı uzman ve çocuğu Kİ kullanan yedi ebeveynle iki odak grup görüşme, dört farklı Kİ firmasının temsilcileriyle ise birebir görüşmeler yarı-yapılandırılmış biçimde yürütülmüştür. Bu sayede farklı veri toplama teknikleri kullanılarak çeşitli veri kaynaklarının bakış açıları araştırmaya dahil edilmiştir.

Kİ uygulamalarında ebeveyn beklentilerini incelemeyi amaçlayan çalışmada odak grup görüşmesinin veri toplama tekniği olarak tercih edilme nedeni, sunduğu zengin ve derinlikli veri elde etme imkânıdır. Bu özelliğine ek olarak etkileşime açık bir ortamda uzmanların uygulama deneyimlerini bütünlüklü olarak sunabilmesi, süreci farklı biçimlerde deneyimleyen ebeveynlerin anlatımlarına bütünlüklü bir biçimde ulaşılması, zaman açısından ekonomik olması sebebiyle de odak grup görüşme tekniği tercih edilmiştir (Kırcaali-İftar, 2004).

Araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan diğer bir veri toplama tekniği, yarı-yapılandırılmış görüşmedir. Veriler arasındaki benzerlikleri ve karşıtlıkları ortaya çıkartabilen bu tekniğin en önemli avantajlardan biri, önceden hazırlanan soruların görüşülen kişinin yanıtlarına göre görüşme esnasında yeniden yapılandırılabilmesidir. Bu haliyle yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle konuyla ilgili planlanmamış ve derinlemesine veri elde edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu avantajlarının yanı sıra bu çalışma için firmalarla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin tercih edilme nedeni görüşme esnasındaki ticari rekabet ihtimalinin ortadan kaldırılmasıdır. Çalışmada dört farklı Kİ firma temsilcisiyle görüşme yürütülmesinin ana nedeni ise etik önceliktir. Her hangi bir firmaya öncelik verilmemesi için Türkiye pazarındaki tüm firma temsilcileriyle görüşülmesi yoluna gidilmiştir. Anılan sebeplerle çalışma veri toplama tekniği olarak tercih edilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde de odak grup görüşmelerde olduğu gibi çocuğu Kİ kullanan ebeveynlerin beklentilerinin niteliği sorgulanmıştır.

Görüşmelerde yöneltilen sorular hazırlanırken araştırmacı ve alanda deneyimli iki uzmandan oluşan geçerlik komitesinin görüşlerinden faydalanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması sonrası, alanyazında da önerildiği üzere her üç katılımcı grubuyla pilot görüşmeler yürütülmüştür. Görüşme sorularının işlerliği pilot görüşmelerde kontrol edilerek son hali verilmiştir. Kİ ekibi ve firma temsilcilerine aynı ve tek soru yönlendirilirken ebeveynlere beklentilerinin niteliğini değerlendirmek amacıyla farklı ve iki soru yönlendirilmesi yoluna gidilmiştir.

Ebeveynlerle yürütülen odak grup görüşmelerde aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Çocuğunuz için koklear implant uygulamasına karar vermenize etki eden nedenler (beklentileriniz) nelerdi?
2. Koklear implanta ilişkin beklentilerinizin karşılandığını düşünüyor musunuz?

Uzmanlardan oluşan Kİ ekibine ve firmalarda klinik uzman olarak çalışan temsilcilere ise ebeveynlerin beklentilerinin niteliğini betimlemek amacıyla aşağıdaki sorular yönlendirilmiştir.

1. Ebeveynlerin koklear implanta ilişkin beklentileri hakkında görüşleriniz nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Pilot görüşmelerini izleyen, katılımcılar için uygun tarihlerde yürütülen görüşmeler Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi (İÇEM) öğretmenler odası, görüşme odasında ve firma ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yürütülme sürecine ilişkin bağlam bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Görüşmelere İlişkin Bağlam Bilgileri

Görüşme	Yer	Tarih
Uzman odak grup görüşmesi	İÇEM* Öğretmenler odası	24.04.2013
Ebeveyn odak grup görüşmesi	İÇEM Görüşme odası	23.05.2013
Cochlear yarı-yapılandırılmış görüşmesi	Cochlear Ankara merkezi	23.05.2013
Advanced Bionics yarı-yapılandırılmış görüşmesi	Advanced Bionics Ankara merkezi	07.06.2013
Neurelec yarı-yapılandırılmış görüşmesi	Neurelec Ankara merkezi	07.06.2013
Medel yarı-yapılandırılmış görüşmesi	İÇEM Görüşme odası	05.07.2013

Not. *İÇEM: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

Tablo 2’den de izlenebileceği üzere iki odak grup görüşme İÇEM’de gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta yapılan görüşmelerde görüşme ortamındaki masalar “U” biçiminde düzenlenerek katılımcıların birbirini görmesi sağlanmış, etkileşim ortamı yardımıyla artırılmaya çalışılmıştır. Odak grup görüşmelerde olduğu gibi firma yarı-yapılandırılmış görüşmeler için pilot görüşmeyi izleyen tarihlerde Kİ firma temsilcileriyle yürütülecek olan ana görüşmeler planlanmıştır. Katılımcılara uygun olan tarihlerde gerçekleştirilen görüşmeler İÇEM görüşme odası ve firma ofislerinde yürütülmüştür. Analiz sürecinde verilerin kullanılabilmesi ve inandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla görüşmeler ses ve video kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, kategorilere ayırdığı, sentezlediği, örüntü ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen ve mevcut çalışma için benimsenen betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre kategorize edilmekte ve bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Denzin ve Lincoln, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda veri analizi aşaması tümevarımsal analiz bakış açısıyla analize hazırlık ve analiz aşaması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Analize hazırlık aşamasında kayıtların birebir dökümü ardından belirlenen kodların betimsel indekslere yerleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasında ise uzlaşma çalışmaları sonrası temalar belirlenmiştir. Analiz sonucunda veriler Kİ öncesi ve Kİ sonrası olmak üzere 2 ana tema temelinde analiz edilerek yorumlanmıştır. Kİ öncesi dönemde ebeveyn beklentileri “akranlarıyla uyumlu bir gelişim beklentisi”, “mucize beklentisi” ve “işlemcinin açılışı sırasındaki beklentiler” alt temaları altında değerlendirilirken, Kİ sonrası dönemde ebeveyn beklentileri “beklentilerin süreç içinde yeniden yapılması” ve “düşük beklentiler” alt temaları altında kategorize edilmiştir. Bulgular düzenlenirken katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılarak, mevcut bulgular alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak raporlaştırılmıştır.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik “inandırıcılık” (trustworthiness) kavramı altında değerlendirilmektedir. Veri ve araştırmacı çeşitlemesi, araştırma sürecinin denetimi, kavramsal bir çerçeveye bağlı olarak yapılandırılan analiz süreci, zengin ve ayrıntılı bulgulanırma yoluyla araştırmanın doğrulanabilirliği sağlanmaktadır. Mevcut çalışma inandırıcılık açısından değerlendirildiğinde aşağıdaki yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Creswell, 2005).

Çeşitleme (triangulation): Çok sayıda araştırmacı, çoklu veri kaynakları veya bulguları doğrulamak için çoklu yöntemlerin kullanılmasıdır. Mevcut çalışma özelinde çeşitleme yoluyla inandırıcılık, Kİ ekibi, çocuğu Kİ kullanan ebeveynler ve Kİ firma temsilcileriyle odak grup ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yürütülmesiyle sağlanmıştır.

Denetim, üye kontrolleri (member checking): Çalışmanın planlanması, yürütülmesi, verilerin analizi ve bulgulara ulaşılması aşamalarında alan uzmanlarının araştırmaya dahil olmasıyla çalışmanın inandırıcılığının sağlanabilmesi için farklı bakış açıları araştırma sürecine dahil edilmektedir (Creswell, 2005; Yin, 2003). Görüşmelerin planlanması, yürütülmesi, verilerin analizi ve elde edilen bulguların raporlaştırılması aşamalarında inandırıcılığı sağlamak amacıyla bu makalenin üç yazarı ne geçerlik çalışmalarını yürütmüştür.

Başkaları tarafından denetime açık kayıtlar ve dökümler: Araştırma verilerinin kayıt altına alınması ve denetime açılmasıdır. Mevcut çalışmada kullanılan görüşmelerin kayıtları, dökümleri, analize hazırlık ve analiz sürecinde yapılan işlemlerin her biri kayıt altına alınmıştır. Bilgisayar ortamında iki kopya halinde saklanan veriler ve verilerin analiz süreci bu haliyle denetime açık hale getirilerek çalışmanın inandırıcılığı kuvvetlendirilmiştir.

Zengin ve ayrıntılı anlatım: Araştırma bulgularının verilerden alıntı yaparak zenginleştirilmesi ve kavramsal çerçeveye uygun biçimde yapılandırılmasıdır. Bu çalışma için bulgular katılımcıların ifadelerinden kavrama uygun alıntılar yapılarak ve araştırma bulguları alanyazın sonuçlarıyla karşılaştırılarak verilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Verilerin tümevarımsal betimsel analizi sonucu veriler araştırma soruları temelinde temalaştırılmıştır. Ebeveynlerin Kİ’ye ilişkin beklentilerinin niteliğinin sorgulandığı çalışmada beklentiler Kİ öncesi ve sonrası dönemde olmak üzere iki zaman diliminde değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırma bulguları Kİ öncesi ve sonrası olmak üzere 2 ana tema ortaya çıkmıştır. Kİ öncesi dönemde beklentiler teması altında akranlarıyla uyumlu gelişim beklentisi, mucize beklentisi ve işlemcinin açılışı sırasındaki beklentiler olmak üzere üç alt tema oluşmuştur. Kİ sonrası dönemde ise süreç içinde yeniden şekillenen beklentiler ve düşük beklentiler olmak üzere iki alt tema altında bulgulaştırılmıştır. İki ana tema ve ana temalar altında oluşan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmanın Ana ve Alt Temaları

Ana temalar	Alt temalar
1. Kİ* öncesi beklentiler	- Akranlarıyla uyumlu gelişim beklentisi - Mucize beklentisi - İşlemcinin açılışı sırasındaki beklentiler
2. Kİ sonrası beklentiler	- Düşük beklentiler - Yeniden şekillenen beklentiler

Not. Kİ: Koklear implant

Koklear İmplant Öncesi Dönemde Beklentiler

Araştırmanın ilk sorusu temelinde ortaya çıkan bu tema altında üç alt tema belirlenmiştir. Akranlarıyla uyumlu gelişim, mucize ve işlemcinin açılışı sırasındaki beklentiler bu temanın alt temalarını oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular alt temalar altında aşağıda sunulmuştur.

Akranlarıyla uyumlu gelişim beklentisi

Kİ öncesi beklentiler temasının ilk alt temasına ilişkin bulgular Kİ ekibi, ebeveynler ve firma temsilcileriyle yürütülen görüşmelerin tümevarımsal betimsel analizinden elde edilmiştir.

Çocukları Kİ olmuş ebeveynlerle yürütülen odak grubun tüm katılımcıları Kİ öncesindeki beklentilerinin niteliğini betimlerken işiten akranlarıyla uyumlu bir gelişim arzusunu vurgulamıştır. Örneğin Arzu “Yaşlıtlarından dışlanmasın. Onlarla birlikte aynı seviyede ilerlesin istiyoruz.” sözleriyle ebeveynlerin Kİ uygulamasını tercih etmede etkili beklentilerini dile getirmiştir.

Bu bulguyla ilişkili olarak diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin Kİ uygulamasına karar vermelerini çocuklarının sözel iletişim kurması, işiten akranları gibi bir gelişim göstermesi, normal okul eğitimine devam etmesi ve işiten topluma kaynaşmasına ilişkin arzuları belirlemektedir (Allegretti, 2003; Archbold vd., 2008; Fiztpatrick vd., 2008; Kluwin ve Stewart, 2000; Li vd., 2004; Peñaranda vd., 2011; Zaidman-Zait ve Most, 2003).

Ebeveyn odak görüşmesinden farklı ancak beklendik bir biçimde uzman odak görüşmesinin katılımcıları ebeveyn beklentilerini nitelik açısından sorgulamıştır. Tüm katılımcılar Kİ uygulamasına ilişkin beklentilerinin muğlak olduğuna dikkat çekmiştir. “Aslında başlangıçta ne beklemesi gerektiğini o da çok bilmiyor” sözleriyle Polat ebeveynlerin beklentilerinin bilgi temelli olmaktan çok umut temelli olduğunu düşündüren ifadeler kullanmıştır. Uzman odak grup görüşmesinin analizinden elde edilen bu bulguyla oldukça paralel bir biçimde Zaidman-Zait ve Most da (2005), bu noktayı vurgulamıştır. Bahsi geçen araştırmacılar başlangıçta ebeveyn beklentilerinin muğlak olduğunu, diğer bir ifadeyle ebeveynin Kİ uygulamasında ne beklemesi gerektiği hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle uzmanların, bilgilendirme yoluyla ebeveynlerin beklentilerini yapılandırmalarına rehberlik etmesi gerekmektedir (Zaidman-Zait ve Most, 2005). Bu durumla ilişkili Perold (2000) çalışmasından elde ettiği bulgular ışığında ebeveynlerin beklentilerine dair oldukça önemli bir ayrıma gitmiş, beklentiye umut temelli ve bilgi temelli olmak üzere iki kategori içinde değerlendirmiştir. Ebeveyn yeterli bilgilendirilmediğinde ve beklentilerini yapılandırmalarına yardımcı olunmadığında, diğer bir deyişle sadece umutlarından beslendiğinde ortaya çıkan beklentinin gerçekçi olmayacağına dikkat çekmiştir. Mevcut araştırma bulguları ve diğer çalışmaların dikkat çektiği noktalar birlikte değerlendirildiğinde Kİ öncesi dönemde bilgilendirme yoluyla ebeveynlerin yönlendirilmesi gerekliliği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Benzer bir biçimde firma temsilcileriyle yürütülen görüşmelerde ebeveynlerin sözel iletişime ilişkin beklentileri öne çıkmaktadır. Dört temsilciden üçü beklentileri betimlerken Hatice “*Aileler sanırım en çok çocuklarının kendilerine anne-baba demelerini duymak istiyorlar. Ben hani en çok bununla karşılaşıyorum, bana bir anne dese, baba dese.*” ifadesini kullanarak ebeveynlerin beklentilerinin sözel dil gelişimine odaklandığını düşündüren bir ifade kullanmıştır. Bu bulgu Allegretti’nin (2003) çalışmasıyla birlikte değerlendirildiğinde alan uzmanları için önemli bir noktaya dikkat çekmektedir. Bu araştırmacı işitme kaybı tanısının oluşturduğu belirsizlik hisleriyle başa çıkan ebeveynlerin Kİ çocuğu “konuşturacak” bir mucize olarak görebileceğine dikkat çekmiştir. Kİ öncesi dönemde ebeveynlerle çalışan ve özellikle aday değerlendirme aşamasında görev alan uzmanların bu noktayı akılda tutarak ebeveynleri yönlendirmeleri gerekmektedir. İşitme kaybının tanısının ebeveynlerde olduğu ruh halini de dikkate alarak ebeveynler için olumlu bir duygusal kaynak olan beklentileri düşürmeden doğru bir yönlendirme yapılmalıdır.

Mucize beklentisi

Kİ öncesi beklentiler temasının alt temalarından biri olan mucize beklentisiyle ilişkili bulgular Kİ ekibi, ebeveyn ve firma temsilcileri görüşmelerin tümevarımsal betimsel analizinden elde edilmiştir.

Yedi ebeveynin katıldığı odak grup görüşmesinin dört katılımcısı Kİ olasılığının ebeveynlerde mucize kavramıyla karşılanacak kadar yoğun bir beklenti oluşturabildiğine dikkat çekerken, bu beklentiye Alev “*Eşim eve geldi ve bana dedi ki; internetten ben bir cihaz buldum. Koklear implant diye cihaz varmış ve çocuklar konuşabiliyormuş. Ben dedim ki rabbim işte mucizeni gönderdin.*” sözleriyle açıkça betimlemiştir.

Kİ uygulamasının işitme kaybının etkilerinden kaçınmanın bir aracı hatta bir mucize olarak algılandığını düşündüren bu ifadeyle ilişkili olarak uzman odak grubun tüm katılımcıları Kİ uygulamasının işitme kaybının tedavisi gibi algılandığını belirtmiştir. Bu algının Kİ uygulaması ile birlikte çocuğun işitme ve dil gelişiminin kendiliğinden ortaya çıkacağı beklentisine yol açtığını ifade ederken Nihal “*Kİ olacak ve ben kurtulacağım artık.*” sözlerini kullanmıştır.

Ameliyat aşamasını içeren Kİ uygulamalarına ilişkin tedavi algısı bir firma temsilcisi tarafından da dile getirilmiştir. Gonca “*Peki, seslerin şimdi hepsini, tamamen normal mi duyuyor. Bizim gibi mi duyuyor? Sıfır mı? Sıfırda mı duyuyor? Eskiden 100’dü şimdi 0 mı oldu işitmesi diyor.*” sözleriyle ebeveynlerin Kİ uygulamasının işitme kaybını tedavi ettiği algısını betimleyen ifadelerden birini örneklemiştir.

Çalışmanın “mucize” beklentisi bulgusuyla uyumlu bir biçimde Kİ’nin yüksek teknoloji bir cihaz olmasının ve ameliyatla yerleştirilmesinin ebeveynlerde duyma becerisini hemen ve bütünüyle değiştireceği gibir bir düşünceye yol açtığı belirtilmiştir (Kampfe vd., 1993). Bu doğrultuda Edwards (2007) ebeveynlerin beklentileriyle uyuşmayan bilgileri özümsemekte zorlandığına dikkat çekmiştir. Araştırmada elde edilen “mucize beklentisi” bulgusu ve diğer araştırmalarının ortaya koyduğu sonuçlar birlikte yorumlandığında işitme kaybı alanında çalışan uzmanların ebeveynleri daha dikkatli bir biçimde bilgilendirmesi gerekliliği görülmektedir. Bu bilgilendirme Kİ uygulaması ile gelişimin koşullarına ve bu gelişimde ebeveynlerin üstlendiği rolün önemine odaklanmalıdır (DesJardin, 2006).

İşlemcinin açılış sırasındaki beklentiler

Bu alt temaya ilişkin bulgular ebeveyn ve firma temsilcileriyle yürütülen görüşmelerden elde edilmiştir. Kİ ekip üyeleri genellikle işlemcinin açılışında yer almadığından bu konuya ilişkin görüş bildirmemiştir.

Ebeveyn odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulardan biri ebeveynlerin işlemcinin programlanmasına yüklediği anlamla ilişkilidir. Tüm ebeveynler işlemcinin programlanması sırasındaki ruh haline dikkat çekmiştir. *“Duyar diye bekledim, ne yalan söyleyeyim duyar diye bekledim.”* sözleriyle Sevgi bu ruh halini betimleyen bir ifade kullanmıştır. Kİ cihazının iç parçası yerleştirildikten ve yara iyileşmesi tamamlandıktan sonra izleyen 2-4 hafta içinde Kİ cihazının konuşma işlemcisinin açılışı yapılmaktadır (Berezon, 2008; Chute ve Nevins, 2002). Bu aşamada ebeveynler somut biçimde Kİ cihazının çocuğuna takıldığını görmekte ve o zamana kadar beklediği an gerçekleşmiş olmaktadır. Tüm süreç ve ebeveynin o zamana kadar geçtiği aşamalar ele alındığında işlemcinin açılış gününün ebeveyn için çok özel olacağını tahmin etmek zor olmayacaktır.

Ebeveynler için çok özel bir gün olan ve beklentilerinin oldukça yükseldiği bugüne ilişkin beklentilerinin niteliği firma temsilcileriyle yürütülen görüşmede detaylı biçimde sorgulanmıştır. Türkiye genelinde işlemcinin açılışından sorumlu firma temsilcilerinden üçü bu sırada ebeveyn beklentilerinin gerçekçi olmadığını ifade etmiştir. Gonca işlemcinin açılmasıyla birlikte çocuğun duymaya ve konuşmaya başlayacağı beklentisine ve bu durumun yol açtığı ruh haline dikkat çekmiştir. Bu beklentiyi *“İlk soru ne zaman konuşacak oluyor. Ya da hadi taktık, duymadığı için konuşmuyor dediniz şimdi duyuyor, şimdi neden o zaman konuşmuyor? Bu işe yaramadı.”* sözleriyle örneklendirmiştir.

Araştırmaların sonuçları da bazı ebeveynlerin işlemci açılır açılmaz çocuklarının duyacağı ve hemen sözel iletişim kurmaya başlayacağı gibi gerçekçi olmaktan uzak beklentiler taşıdığını göstermektedir (Berezon, 2008; Peñaranda vd., 2011). Berezon’un (2008), çalışmasına katılan annelerden biri açılış anında hissettiklerini şu sözlerle ifade etmektedir: *“Cihaz açılınca hemen merhaba diyeceğini ve her şeyin yoluna gireceğini sanmıştım. Odyolog öyle olmayacağını ve uzun bir eğitim süreci için hazırlıklı olmamızı söyledi. Hazırlık mı? Ben hiçbir şey için hazırlıklı değildim”* (s. 71). Berezon’un ortaya koyduğu bu nitel araştırma bulgusu Kİ uygulamalarında bazı ebeveynlerin yaşadıklarını betimlemek açısından oldukça çarpıcıdır. Kİ sürecinde ebeveynlerin yaşadıklarını betimleyen bu bulgu süreç ve uygulamanın kendisi hakkında yeterli bilgisi olmayan ebeveynler için umutlarının en yükseldiği anda bu bilgiyi edinmenin yarattığı duygusal etkiyi gözler önüne sermektedir. İşlemci açıldığında çocuğunun duyacağını ve konuşmaya başlayacağını umut eden ebeveyn, aynı gün uzun ve zahmetli bir işitsel-sözel eğitim olmadan çocuğun sözel iletişim becerilerinin kendiliğinden gelişmeyeceği bilgisiyle karşılaşmaktadır. Bu bağlamda ebeveynlerin Kİ öncesi dönemde uygulama ve uygulamanın aşamaları hakkında daha ayrıntılı bir biçimde bilgilendirme gerekliliği göze çarpmaktadır.

Koklear İmplant Sonrası Dönemde Beklentiler

Araştırmanın ikinci sorusu temelinde yapılandırılmış Kİ sonrası dönemde beklentiler teması altında iki alt tema belirmiştir. Bu tema altında ebeveyn beklentilerinin niteliği düşük beklentiler ve yeniden şekillenen beklentiler altında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular alt temalar altında sunulmuştur.

Düşük beklentiler

Ebeveynlerin beklentilerinin niteliğinin sorgulandığı görüşmelerde Kİ sonrası dönemde ebeveynlerin beklentilerinin düşük olduğunu düşündüren bulgulara uzman, ebeveyn ve firma temsilcilerinden elde edilen verilerin tümevarımsal analizi sonucunda ulaşılmıştır.

Altı ekip üyesinden oluşan uzman görüşmesinin dört katılımcısı Kİ sürecinde ebeveynlerin beklentilerinin düşük olduğu dile getirilmiştir. Örneğin Polat *“Koklear implant sonrasında bir senede artık iyi şeyler de yapabilecekken”* sözleriyle Kİ ile gelişimin daha iyi olabileceğini ima etmiş ve *“hala böyle iyi anne demeye başladı.”* ifadesiyle ebeveynlerin düşük beklentilerini betimlemiştir.

Kİ öncesi dönemde beklentileri oldukça yüksek olmakla birlikte Kİ sonrası dönemde ebeveynlerin beklentilerinin düşük olduğuna firma yarı-yapılandırılmış görüşmesinin iki katılımcısı tarafından da değinilmiştir. Ebeveynlerin işitme ve dil gelişimine ilişkin beklentilerinin düşük olduğunu belirten Meral “İşaret olayını pekiştirenler oluyor. Bu konuda bir yetersizlik olabiliyor. Yani bunun çocuğun dezavantajına olduğunun farkında olmayanlar olabiliyor. Ve bunu asla desteklememelerini bunu pekiştirmemelerini söylüyoruz.” sözleriyle ebeveynlerin uygulama sonrası düşük beklentilerini betimlemiştir.

Nikolopoulos ve diğerlerinin (2001) çalışması da oldukça benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Kİ uygulamasına karar vermede sözel iletişim becerilerine ilişkin beklentiler etkili olmakla birlikte dinleme becerilerinin gelişimi genelde arka planda kalabilmektedir. Bu çalışmada Kİ öncesi dönemde ebeveynlerin sözel iletişim becerilerine ilişkin beklentileri oldukça yüksekken (%81), dinleme becerilerine ilişkin beklentinin oldukça düşük (%35) olduğu gösterilmiştir.

Çalışmanın bulguları ve diğer araştırmaların sonuçları araştırmanın ilk teması altında yer alan alt temayla (bk. Akranlarıyla uyumlu gelişim beklentisi) yorumlandığında çocuklarının “normal” bir gelişim göstermesini isteyen ebeveynlerin aslında bu gelişimin koşullarına ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı düşünülmüştür. Bu bağlamda ebeveynleri Kİ ile gelişiminin koşulları ve gelişim basamakları hakkında daha detaylı bilgilendirmek gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Süreç içinde beklentinin yeniden yapılanması

Görüşmelerden elde edilen bulgulardan biri de ebeveyn beklentilerinin süreç içinde değişmesiyle ilişkilidir. Bu bulguya uzman, ebeveyn ve firma temsilcileriyle yürütülen görüşme verilerinin betimsel analizi sonucu ulaşılmıştır.

Uzman odak grup görüşmesinin tüm katılımcıları beklentilerin Kİ süreci içinde yeniden şekillendiğini vurgulamış, Zeynep “Beklenti havada bir umuttan öte gelişim içerisinde de tekrardan şekillenen bir şey.” sözleriyle beklenti ve süreci deneyimleme arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir.

Benzer biçimde odak grup görüşmesine katılan tüm ebeveynler de başlangıçta düşük olan beklentilerinin Kİ süreci içinde arttığını belirtmiştir. Örneğin Nermin “Anne baba demesinden daha fazlasını bekliyorsun. Cümleler kurmasını bekliyorsun.” sözleriyle ebeveynlerin süreç içinde değişen beklentilerine örnek niteliği taşıyan bir ifade kullanmıştır. Tüm katılımcılar Kİ sürecinde beklentilerinin çocuğun gelişim seviyesine göre değiştiğini vurgulamış, bu değişimi Özlem “İlk ameliyat öncesi beklentilerle, koklear implant kullandıkça beklentiler arasında çok büyük fark var.” ifadesiyle sunmuştur.

Beklentilerin süreç içinde değiştiğini firma görüşmecileri de belirtmiş, bir katılımcı Kİ sürecinde ebeveynlerin beklentilerinin gelişime göre yeniden şekillendiğini ifade etmiştir. Gonca bu düşüncesini “Duyun istiyorum bana yetiyor diyor ama başlangıçta öyle diyor. Sonra yavaş yavaş hadi diyor konuşsun aynı zamanda. Sonra telefonda da konuşsun.” ifadesiyle dile getirmiştir.

Ebeveynlerin beklentilerinin süreç içinde değiştiği gösteren çalışmanın bulgusuyla uyumlu bir biçimde Sach ve Whynes (2005) görüşme tekniğini kullandıkları çalışmalarında beklentilerin süreç içinde çocuğun gelişim seviyesine göre yeniden yapılandığını göstermiştir. Mevcut durum erken müdahalede çalışan uzmanlar için oldukça önemli bir noktayı ortaya çıkartmaktadır. Ebeveynlerin çocuğun rehabilitasyon aktivitelerine katılımının Kİ sonrası dönemde sonuçları belirgin biçimde etkilediği

düşünüldüğünde ebeveynleri sadece Kİ öncesi dönemde bilgilendirmenin yeterli olmayacağı görülmektedir. Bu doğrultuda Kİ sonrası dönemde de ebeveynleri uygulamaya ilişkin bilgilendirmenin devamlılık arz etmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Desjardin, 2006).

Sonuç

Kİ'ye ilişkin ebeveyn beklentilerini incelemeyi hedefleyen araştırmanın sonuçları beklentilerin Kİ öncesi ve sonrası dönemde farklılaştığını göstermektedir. Kİ öncesi dönemde ebeveynler “mucize” bir tedavi algısıyla sürece girerken temelde çocuklarının işiten akranlarıyla uyumlu bir gelişim göstermesini beklemektedir. Bu beklentiler en yoğun biçimde işlemcinin açılış günü ortaya çıkmaktadır. Bu beklentilerle süreci deneyimlemeye başlayan ebeveynlerin beklentileri süreç içinde değişmekte, çocuğun gelişim seviyesine göre yeniden şekillenmektedir. Ancak Kİ'ye ilişkin beklentilerinin niteliği incelendiğinde düşük beklentilerle süreci devam ettirme eğiliminde oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin beklentilerinin niteliğinin Kİ öncesi ve sonrası dönemde değerlendirildiği çalışmanın bulguları birlikte yorumlandığında Kİ öncesi dönemde ebeveynlerin uygulamaya ilişkin daha ayrıntılı biçimde bilgilendirmesi ve bu yolla beklentilerini yapılandırmalarına yardımcı olunması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu görüş ebeveyn beklentilerini değerlendiren diğer çalışmaların da dikkat çektiği noktalardan biridir. Araştırmacılar, danışmanlık ve bilgilendirme yoluyla ebeveynlerin gerçekçi beklentiler belirlemesine yardımcı olmanın, Kİ ekibinde görev alan uzmanların ana sorumluluklarından biri olduğunu vurgulamaktadır (Edwards, 2007; Fadda, 2011; Nikolopoulos vd., 2001; Zaidman-Zait ve Most, 2005). Bilgilendirmenin vurgulanıyor olmasının nedeni Kİ süreci ve süreçte ebeveynin rolü hakkında doğru yapılmış bir bilgilendirmenin sürecin seyrini belirlemesidir (Christiansen ve Leigh, 2002; Clark vd., 1977; Most ve Zaidman-Zait, 2003; Punch ve Hyde, 2010; Zaidman-Zait, 2007).

Öneriler

Bu çalışmanın önemli sınırlılıklarından biri, genellenebilirlikle ilişkilidir. Mevcut araştırmanın veri toplama örnekleminin firma temsilcileri hariç Eskişehir kenti özelinde çalışan uzmanlar ve yaşayan ebeveynler olması araştırma bulgularının genellenebilirliğini belirgin biçimde kısıtlamaktadır. Bu sınırlılığın aşılma çabası doğal olarak yeni araştırmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Ülkemizde 2014 yılı itibarıyla 32 merkezde devam eden (Koklear İmplant Derneği, 2014) koklear implant uygulamaları düşünüldüğünde farklı merkezlere devam, farklı uzmanlarla çalışan ve süreci farklı biçimlerde deneyimleyen ebeveynlerin Kİ'ye ilişkin beklentilerini değerlendiren çalışmaların yürütülmesi ulusal düzeyde Kİ'ye ilişkin beklentilere dair bakış açılarını genişletebilir. Farklı şehirlerde yaşayan ve süreci farklı biçimlerde deneyimleyen ebeveynlerin beklentilerinin incelenmesi mevcut çalışmanın da bu konudaki olası eksiklerini gidermesine yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada Kİ ekibi, ebeveynler ve Kİ firma temsilcilerinden görüşme tekniği kullanılarak veri elde edilmiştir. Bakış açılarına ilişkin derinlikli veri sağlayan bu tekniğin çalışma özelinde önemli sınırlılıklarından biri görüşme yürütülen kişi sayıdır. Bu durum dikkate alındığında daha geniş örneklem gruplarından veri elde etme imkanı sağlayan veri araçlarının (ör., anket) geliştirilmesini amaçlayan yeni araştırmalara olan ihtiyaç görülmektedir. Ebeveyn beklentilerini nicel veri toplama araçlarıyla değerlendirmeyi amaçlayan anketlerin geliştirilmesi sonrası uygulanmasını amaçlayan yeni araştırmalar Kİ'ye ilişkin beklentilere daha mevcut bilginin genellenebilirliğini sağlayabileceği gibi zenginleşmesine de imkan tanıyacaktır.

Farklı gruplarla yürütülen ve farklı veri toplama araçlarının kullandığı araştırma desenleriyle planlanan araştırmalar Türkiye genelinde yürütülen koklear implant uygulamalarında ebeveyn beklentilerine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme imkanını ortaya çıkarabilir. Bu değerlendirme temelinde sağlanacak uygun bir bilgilendirme ülke genelinde uygulamalara yansyarak, mevcut uygulamalarının etkililiğini arttırabilir. Yeni araştırmalarından elde edilecek sonuçlar uygulamada çalışan uzmanların mevcut bilgilerine yansyarak ebeveynlerin özellikle Kİ öncesi dönemde doğru bir biçimde yönlendirilmesine katkı sağlayabilir. Süreçte ebeveynlerin rolü düşünüldüğünde doğru bir yönlendirme ebeveynlerin sürece katılımlarını arttırarak Kİ kullanan çocukların uygulamadan sağlayacağı faydanın artmasına yardımcı olabilir.

Kİ uygulamalarında ebeveyn beklentilerine ilişkin artan bilgi sonrası beklentilerini yapılandırmaya yönelik eğitim programları geliştirebilir. Bu programlarda süreci daha önce ebeveynlerin görüş ve deneyimlerine yer verilerek bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları sağlanabilir.

Kaynakça

- Allegretti, C. M. (2003). The effects of a cochlear implant on the family of a hearing impaired child. *Pediatric Nursing*, 28(6), 614-620.
- Archbold, S., Sach, T., O'Neill, C., Lutman, M., & Gregory, S. (2008). Deciding to have a cochlear implant and subsequent after-care: Parental perspectives. *Deafness and Education International*, 8(4), 190-206.
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbaş, D., & Akmanoğlu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13, 147-164.
- Berezon, S. (2008). *My child has cochlear implant*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Faculty of Human and Social Development. University Of Virginia, Virginia.
- Birman, C. (2009). Cochlear implant surgical issues in the very young child. *Cochlear Implants International*, 10(1), 19-22.
- Bronfenbrenner, U. (1998). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christiansen, J. B., & Leigh, I. W. (2002). *Cochlear implants in children. Ethics and choices*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Chute, P.M. & Nevin, M.E. (2002). *The parents guide to cochlear implant*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Clark, G. M., O'Loughlin, B. J., Rickards, F. W., Tong, Y. C., & Williams, A. J. (1977/2007). The clinical assessment of cochlear implant patients. *The Journal of Laryngology and Otology*, 107, 298-307.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Creswell, J. W. (2005). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DesJardin, J.L. (2006). Family empowerment: Supporting language development in young children who are deaf or hard of hearing. *Volta Review*, 106(3), 275-298.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research* (3.bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Edwards, L. C. (2007). Children with cochlear implants and complex needs: A review of outcome research and psychological practice. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 258-268.
- Ertmer, D. J. (2002). Emergence of a vowel system in a young cochlear implant recipient. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 803-813.
- Fadda, S. (2011). Psychological aspects when counseling families who have children with cochlear implants. *The Journal of Maternal-Fetal and Neonatal Medicine*, 24(1), 104-106.
- Fitzpatrick, E., Angus, D., Durieux-Smith, A., Graham I. D., & Coyle, D. (2008). Parents' needs following identification of childhood hearing loss. *American Journal of Audiology*, 17, 38-49.
- Geers, A. E. (2006). Factors influencing spoken language outcomes in children following early cochlear implantation. *Advances in Oto-RhinoLaryngology*, 64(1), 50-65.

- Geers, A., & Brenner, C. (2003). Background and educational characteristics of prelingually deaf children implanted by five years of age. *Ear & Hearing*, 24, 2-14.
- Hyde, M., & Power, D. (2000). Informed parental consent for cochlear implantation of deaf children: Social and other considerations in the use of the 'bionic ear'. *Australian Journal of Social Issues*, 35(2), 117-127.
- İncesulu, A. (2014). Koklear implant cerrahisi. E. Belgin ve S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji içinde* (s.147-154). İstanbul: Güneş Yayınları.
- İncesulu, A., Vural M., & Erkam U. (2003). Children with cochlear implants: Parental perspective. *Otol Neurotol*, 24(4), 605-611.
- Johnston, J. C., Durieux-Smith, A., Fitzpatrick, E., O'Connor, A., Benzies, K., & Angus, D. (2008). An assessment of parents' decision-making regarding paediatric cochlear implants. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 32(4), 169-182.
- Kampfe, C. M., Harrison, M., Orringer, T., Ludington, J., McDonald-Bell, C., & Pillsbury, H. C. (1993). Parental expectations as a factor in evaluating children for the multichannel cochlear implant. *American Annals of the Deaf*, 138(3), 297-303.
- KırcaAli-İftar, G. (2004). Odak grup görüşme tekniği. *Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 7-24.
- Kluwin, T. N., & Stewart, D. A. (2000). Cochlear implants for younger children: A preliminary description of the parental decision process and outcomes. *American Annals of the Deaf*, 145(1), 26-32.
- Koklear İmplant Derneği (2014). Erişim: 10.02.2015, <http://www.koklearimplantdernegi.org.tr/>
- Lesinski-Schiedat, A., Illg, A., Heermann, R., Bertram, B., & Lenarz, T. (2009). Paediatric cochlear implantation in the first and in the second year of life: A comparative study. *Cochlear Implants International*, 5(4), 146-159.
- Li, Y., Bain, L., & Steinberg, A. G. (2004). Parental decision-making in considering cochlear implant technology for a deaf child. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68(8), 1027-1038.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child. A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators* (4.bs.). New York, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M., Green, V., Hindmarsh, G., & Walker, S. (2000). Understanding theory of mind in children who are deaf. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(8), 1067-1074.
- Moeller, M. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), E43.
- Most, T., & Zaidman-Zait, A. (2003). The needs of parents with cochlear implants. *The Volta Review*, 103, 99-113.
- Nikolopoulos, T P., Lloyd, H., Archbold, S., & O'Donoghue, G. M. (2001). Pediatric cochlear implantation: The parents' perspective. *Archives of Otolaryngology:Head and Neck Surgery*, 127, 363-367.

- Peñaranda, A., Suarez, R. M., Nino, N. M., Aparicio, M. L., Garcia, J. M., & Baron, C. (2011). Parents' narratives on cochlear implantation. *Cochlear Implants International*, 12(3), 147-156.
- Perold J. L. (2000). An investigation into the expectations of mothers of children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 2(1), 39-58.
- Punch, R., & Hyde, M. (2010). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 432-456.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Smith, C. (2003). Deaf children on the causes of emotions. *Educational Psychology*, 23(2), 159-169.
- Sach, T. H., & Whynes, D. K. (2005). Paediatric cochlear implantation: The views of parents. *International Journal of Audiology*, 44, 400-407.
- Schauwers, K., Gillis, S., & Govaerts, P.J. (2004). Babbling in early implanted CI children. *International Congress Series*, 1273, 344-347.
- Sharma, A., & Dorman, M. F. (2006). A sensitive period for the development of the central auditory system in children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 23, 532-539.
- Svirsky, M.A., Teoh, S.W., & Neuburger, H. (2004). Development of language and speech perception in congenitally, profoundly deaf children as a function of age at cochlear implantation, *Audiology and Neurotology*, 9, 224-233.
- Tomblin, J.B., Barker, B.A., Spencer, L.J., Zhang, X., & Gantz, B.J. (2005). The effect of age at cochlear implant initial stimulation on expressive language growth in infants. *Hearing Research*, 198, 146-161.
- Tüfekçioğlu, U. (2010). Speech characteristics of hearing impaired Turkish children. S. Topbaş & M. Yavaş (Ed.), *Communication disorders in Turkish içinde* (s.160-185). Ontario: Multilingual Matters.
- Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 24, 24-38.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3.bs.). London: Sage Publications.
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 11-30.
- Zaidman-Zait, A. (2007). Parenting a child with a cochlear implant: A critical incident study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 221-241.
- Zaidman-Zait, A., & Most, T. (2005). Cochlear implants in children with hearing loss: Maternal expectations and impact on the family. *The Volta Review*, 150(2), 129-150.

Yazarlar

Dr. Nurdan Cankuvvet, işitme engelli çocukların eğitimi alanında doktora derecesine sahiptir. Çalışma alanları arasında odyolojik değerlendirme, objektif testler, koklear implantlı çocuklar ve aileleri yer almaktadır.

Dr. Murat Doğan, işitme engelli çocukların eğitimi alanında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları arasında işitme engelli çocuklarda bilişsel/psikolojik tanı değerlendirme, engelli çocuk aileleri, çocuk ruh sağlığı ve metodoloji yer almaktadır.

Dr. Hasan GÜRGÜR, işitme engelli çocukların eğitimi alanında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları arasında işitme engellilerin eğitimi, öğretmen yetiştirme, kaynaştırma uygulamaları, nitel ve eylem araştırma yöntemleri yer almaktadır.

İletişim

Dr. Nurdan CANKUVVET, Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Yunusemre Kampüsü, 26470, Tepebaşı, Eskişehir, Türkiye, e-posta: ncankuvvet@anadolu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Murat DOĞAN, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı 26470, Eskişehir/Türkiye, e-posta: mudogan@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı 26470, Eskişehir/Türkiye, e-posta: hasangurgur@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The impact of hearing loss on the early development of a child's language, cognition, and social-emotional development can be pervasive. According to Yoshinago-Itano (2003), the earlier hearing loss is identified and intervention begun, the less serious the ultimate impact. Nowadays intervention in profound hearing loss starts with hearing aids and usually is followed by cochlear implant (CI). CI is a hearing technology consists of an electronic device that is surgically implanted. On the contrary commonsense reasoning, implant does not cure deafness. However early implantation provides greater opportunities to improve a child's communication skills when parents highly involved in rehabilitation process. In that sense CI arouses many hopes and expectations among parents. For example, Chute and Nevins (2002) described a range of parental expectations following CI, such as: acquiring speech and hearing, improved quality of life, greater social success, and more opportunities in the child's future. Parental expectations are also reflected from parents' motivations. It is important for parents to have realistic expectations regarding outcomes from CI. Research has indicated that parents have high expectations of the outcomes of CI for their children. Related studies evaluating parents during CI process in international literature, it is observed that many research have been aimed at assessing parents' expectations. Considering the studies involving parents in Turkey, only İncesulu and colleagues (2003) have been generally aimed at parents during the process. There has been no study conducted via qualitative research methods, which focus on parents, especially their expectation about CI in Turkey. Such kind of investigation would provide deeper and more detailed information about parents' expectation. Thus determining and evaluating parental expectation about CI will be valuable for enriching the literature and evidence based practices. Understanding what are parent's expectation about CI can build knowledge about this phenomenon and can inform health professionals who work with these families evaluating parent's expectation about CI. To improve professionals' collaboration with parents of children undergoing CI, it is important to have greater understanding of parental expectations regarding the CI. The aim of the present research was to provide a comprehensive investigation of parental expectations about CI. The current article reports on parents' expectations of their children's implantation, addressing the following research questions:

1. What is nature of parents' expectations of cochlear implantation?
2. What is nature of parents' expectations following cochlear implantation?

Methodology. Qualitative descriptive design was used to conduct the research with 17 participants. This research design allowed to gain an in-depth understanding of issues being raised, pursue a greater detail of inquiry and openness to the topic being investigated. Focus group interview was performed with CI team members ($n = 6$) and parents whose children are CI users ($n = 7$), while semi-structured interviews were conducted with various CI company representatives ($n = 4$). Participations were made clear as well as the option to withdraw with no negative consequences. In addition written consent for participation in the study as well as permission to video record the interview was obtained from all participants in the study. Interviews took place in Anadolu University Education and Research Center for Hearing Impaired Children (İÇEM) and firm offices. All interviews were transcribed in full for analysis. The data obtained from these interviews were subjected to descriptive analysis by inductive reasoning. Themes were generated in collaboration with two field specialist who have a doctoral degree in hearing impaired education. Within these themes a process of indexing occurred where codes were systematically applied to the data. In result of descriptive analysis two main themes have emerged in regard of parental expectation: (1) Expectation before CI and (2) Expectation after CI. In the phase of the interpretation of findings, the acquired data were explained with the support of literature, quotations of participants were directly involved and supported with related literature.

Results and Discussion. This article reports the findings of a qualitative study, intended to assess parental expectation about CI. In result of descriptive analysis two main themes have emerged in regard of parental expectation: (1) Expectation before CI and (2) Expectation after CI. Related to descriptive analysis, findings of the study have shown that expectation could be assessed between two periods: before and after CI. Before CI theme has three sub-themes: “normal development expectation”, “miracle expectation” and “heighten expectations during switch-on”. It seems that parents had have relatively high but unrealistic expectations with regard to their child's development before the CI. As other researchers pointed out that parents' methods of coping with deafness may result in to seek influence their reasons for deciding the CI. Their miracle “cure” expectations that would completely remove the deafness from their lives. These expectation manifests themselves especially during the "switch-on" period. In following period, their expectation were tented to be changed and reshaped with child's consequent development like other researchers mentioned. Unlike before CI period, following expectations showed significant tendency to be low in not keeping with child's development level. These findings indicated that parents may change their expectations over time according to their experience with their own child. Findings of this study hold important implications for professionals. Accurate assessment of parents' expectations can lead to professionals' appropriate modifications of expectations.

Conclusion. By exploring parents' expectation about CI, it became evident that expectation might be examined between two periods (before and after). The findings indicated that parents held significantly high expectations with regard to their child's development in before period. Parents expected a “miracle” change in their child's future life, due to the CI. Following the CI their expectation have changed and reshaped but unfortunately tend to be low with regard to child's development level. In the light of these findings, it could have recommended that professionals should continue to inform parents on the efficacy, factors explaining individual differences, and reasons behind variability in outcomes. Future research should include a larger sample of participants to assess CI on parental expectations. Future research with larger number of participants, proceeding in other the CI centers in Turkey might further validate the results of this study and put them in a broader perspective. These research were expected to enrich related literature and evidence-based practices. Cooperation between parents and professionals will contribute to a more successful outcomes for the children and the families.

Özel Öğretim Kurumundaki Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitim İdeolojisini Yeniden Üretme Pratiklerinin Okul Etnografyasıyla İncelenmesi⁶

The Study of National Education Ideologies Reproduction Practices by Private Primary School Teachers in The Context of School Ethnography

Turgay Öntaş⁷

To cite this article/Atıf için:

Öntaş, T. (2015). Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerinin okul etnografyasıyla incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 74-97. [Online]
<http://www.enadonline.com> doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s4m

Özet. Bu araştırmanın amacı, özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerini araştırmaktır. Araştırma nitel olarak tasarlanmış ve okul etnografyasıyla saha araştırması yapılmıştır. Araştırma sahasını Ankara ilindeki bir özel öğretim kurumu oluşturmaktadır. Araştırma sahasında sekiz sınıf öğretmeni ile yapılan derinlemesine görüşmeler, sekiz sınıf öğretmenin derslerine ve zümre toplantılarına yönelik gözlemler ve dokümanlardan veriler toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları problem cümlesine bağlı olarak belirlenen temalar, kategoriler ve kodlar çerçevesinde verilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar, sınıf öğretmenleri ideoloji kavramını siyasi düşünce kategorisi içerisinde Kemalizm, milliyetçilik ve muhafazakârlık ideolojisi açısından doğrudan üretirken, liberalizm ve neoliberalizm ideolojilerini dolaylı yoldan üretmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim uygulamalarının yeniden üretim sürecinde üst yapı olarak bakanlık ve kurum önemli rol oynamaktadır. Eğitim-öğretim uygulamaları örtük programın okul iklimi boyutunda kurumun eğitim felsefesinde beklentilerle ortaya koyduğu Atatürkçülüğü ve yaşam becerilerine vurgu yapan değerleri içermektedir. Sınıf iklimi açısından da eğitim-öğretim uygulamaları kurumun ilerlemeciliğe dayanan liberalizme yönelik öğeler içermektedir. İnformal kuralların ideolojik yansıması öğretmen ve öğrenci açısından iki boyutta değerlendirilebilir. Öğretmen açısından öncelikler bağlamında neoliberalizmin rekabet, paylaşım, hesapverebilirlik, güven boyutları ön plana çıkarken öğrenci açısından Atatürkçülük, milliyetçi ve muhafazakâr ideolojinin göstergelerine rastlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İdeoloji, milli eğitim ideolojisi, yeniden üretim, liberalizm, milliyetçilik, muhafazakarlık ve Atatürkçülük

Abstract. The aim of this study is to investigate the re-production practices of national education ideologies of private primary school teachers. The study was designed qualitatively and field research was conducted with school ethnography. The field of the research was a private teaching institution in Ankara, Turkey. Data was obtained from detailed interviews with eight primary school teachers; their observations and documents related to their classes and coterie meetings. Data obtained were analysed with descriptive and content analysis techniques. The findings of the study were given within the frame of themes, categories and codes which were determined based on the problem statement. The results found at the end of the study are: While the primary teachers produce the ideology concept in terms of Kemalism, nationalism and conservatism directly, they produce the ideologies of liberalism and neoliberalism indirectly in the category of political thought. As upper structure, ministry and institution play a significant role in re-production process of teaching practices of primary teachers.

⁶ Bu çalışma yazarın, Prof. Dr. Ziya Selçuk'un danışmanlığında hazırladığı 10.11.2014 tarihinde savunulmuş doktora tezinden üretilmiştir.

⁷ Sorumlu Yazar: Dr. Turgay Öntaş, turgayontas@gmail.com

Teaching practices include Kemalism, which the institution presents via the expectations in educational philosophy, in the hidden curriculum of school climate. In terms of school climate, teaching practices include elements related to liberalism based on constructivism. Ideological reflections of informal practices are evaluated in two dimensions as teacher and student. Priorities for the teacher focused on competition, collaboration, accountability and confidence within the framework of neo-liberalism, Students indicated priorities of Kemalism, nationalism and conservatism in their ideological reflections.

Keywords: Ideology, ideologies of national education, reproduction, liberalism, nationalism, conservatism and Kemalism

Giriş

İdeoloji kavramı pek çok tartışmanın merkezinde olması gereken bir kavramken, kavramın olumsuz kullanımının yaygın olması neticesinde kavram göz ardı edilebilmektedir. İdeoloji toplumsal gerçekliğe bağımlılığı yanlış anlayan bir tavırdan, eylem amaçlı bir inançlar kümesine; bireylerin kendi ilişkilerini yaşadıkları kaçınılmaz ortamdan egemen siyasi gücü meşrulaştıran yanlış düşüncelere kadar her şeyi açıklayabileceği gibi çok farklı anlamları içermektedir (Žižek, 2013). Eğitimde ideolojinin yerini tartışmak temelde devlet-toplum ilişkisini ve sonrasında toplum-birey ilişkisini kurmayı gerektirir (Evkuran, 2009). İdeolojilerin eğitimle ilişkisi tespit edilirken ideolojilerin genel çerçevesi çizildiğinde eğitim uygulamalarının ideolojik kökenleri hakkında bilme düzeyine katkı sunulabilir. Bu doğrultuda ideolojilerin eğitim açılımlarını betimlemek gerekir. 19. yüzyıldan günümüze ideolojilerin temel karakteristikleri üzerinden liberalizm, muhafazakârlık, Marksizm, sosyal demokrasi, milliyetçilik, anarşizm, feminizm, faşizm ve korporatizm gibi farklı ideolojiler ortaya çıkmıştır.

Liberaller ekonomiyi modernize etme çabası içindedirler. Liberallere göre eğitim politikası ekonomi eksenslidir ve öğretimle ücretli emek arasında kurulacak ilişki temelinde oluşturulan performans ölçütleri üzerinden eğitim tanımlanmalıdır. Ayrıca liberaller okulları sponsorluk, vergiler, krediler ve diğer pazarlama stratejileri aracılığıyla piyasa içinde konumlandırarak çok daha rekabetçi bir kimliğe büründürme içerisindedirler (Apple, 2009). Neo-liberalizm de genel olarak sermayeyi ve piyasayı korumayı, maliyet-faydayı, verimliliği ve girişimci bireyin ön plana çıkarılmasının yanında okullarda hesapverebilirliğin fazlaca önemsenmesi, standartlaştırma, test sonuçlarına bağlı sıralamalar ile karşılaştırmaların yapılması, devletin bireyin refahı için daha az sorumluluk alması, insan sermayesinin geliştirilmesini önemser (Baltodano, 2012; Çelik, 2012; Hursh, 2005; İnal, 2008; Loh ve Hu, 2014).

Muhafazakârlık temelde iki temel özelliğe sahiptir: İnsan doğasına, köksüzlüğe, denenmemiş buluşlara güvensizlik ve tarihsel süreklilik ile geleneksel çevreye duyulan güvendir. Muhafazakârlık sıradan insanın iyi düzenlenmiş bir devlette sadakat, yurtseverlik, dindarlık gibi ilke ve erdemleri gösterebileceğini ümit eder (Güler, 2008; Heywood, 1999). Milliyetçilik kitle toplumunun inşasını ve gelenekselin korunmasını savunur. Milliyetçi iddialar kendine özgü bir milletin var olduğu varsayımına dayanır. Kendi milletin çıkar ve değerlerini diğer milletlerin çıkar ve değerlerinden üstün görür. Milletin bağımsız olması gerektiğini ileri sürer (Kerestecioğlu, 2008).

Marksist ideoloji herkes için daha yüksek bir eğitim seviyesi, zihinsel ve kol emeği arasındaki ayrımın üstesinden gelinmesi, okulla iş arasındaki farkın ortadan kaldırılmasını savunur. Ayrıca her çocuk erken yaşta toplumsal olarak gerekli üretim içerisinde yer almalı, planlama ve karar verme sürecine herkes katılmalıdır (Rikowski, 2011; Szaniawski, 1980). Rikowski'ya (2011) göre, devletin eğitimdeki yeri eğitim için vergilendirme yoluyla finans sağlama, öğretmenlerin niteliklerini ve tedrisatı oluşturma

bakımından asgari yasal bir çerçeve sağlamalı ama diğer tüm yönlerde eğitimin dışında kalmalı ve pedagojik uygulamayı öğretmenlere, öğrencilere ve işçi hareketine bırakmalıdır.

Faşist ideoloji hem üretmiş olduğu dünya görüşü hem de uygulamadaki karşılığı ile liberalizm ve sosyalizmden ayrılır. Faşizm, liberalizmin eşit fırsat üzerine kurulu eşitlik idealini, sosyalizmin sınıfların eşit iktidarı üzerine kurulu eşitlik idealini reddetmektedir. Kitleler karar almak için değil boyun eğmek için vardır (Örs, 2008). Faşizm dindar değil tersine seküler bir ideolojidir. Faşizmin en belirgin özelliklerinden birisi de ideal sosyo-politik düzeni kurgularken bireyden hareket etmemesidir. Akıldan çok duygulara hitap eden, tutarlıktan çok inanca dayanan faşizmin önünde inanmak ve itaat etmek yatmaktadır (Örs, 2008).

Ekonomi, politik ve toplumsal sistem genel olarak bir ideolojiye dayanır. Kapitalizm, pragmatizm ve idealizme; komünizm marksizme; liberalizm pragmatizme ve faşizm ise idealizme dayanır (Sönmez, 2005). Eğitim programları da hazırlanırken felsefi, tarihsel, psikolojik, kültürel, siyasal ve ekonomik koşulların süzgecinden geçer (Ornstein ve Hunkins, 2004; Sönmez, 2007). İdeolojiler belirli bir insan modeli betimleyerek kendi ideolojisinin ideal insan tipini oluştururken eğitimden yararlanırlar. İdeolojinin eğitim ve öğretim bağlantısı eğitimi politikalar, hedefler; okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleme ve okulların resmi eğitim programını oluşturan bilgi ve yeteneklere müdahil olmasıyla olur (Gutek, 2011).

İdeolojinin teknik kontrol olarak okullara yansması eğitim programı aracılığı ile gerçekleşir (Carlson, 2006). İdeolojinin eğitim ve öğretime etkisi resmi eğitim programının işleyiş sürecinde örtük program yolu ile iktidarın ideolojisini sağlamlaştırmaya yönelik olabileceği gibi Sönmez'in (2008) kavramsallaştırdığı karşıt program aracılığı ile mevcut ideolojinin ya da iktidarın güçsüzleştirilmesine alternatif ideoloji ya da iktidarın sistemi ele geçirmesine yönelik de olabilir. Örtük program resmi programın gizil amaçlarını kişilere kazandırmak için devreye girebilir (Anyon, 2006). Örtük programın resmi programı tümüyle ortadan kaldırmak, onu yok etmek, yerine tam tersi olan kendi amaçlarını koymak gibi bir amacı yoktur.

Milli eğitim ideolojisini ortaya koymak için öncelikle temel de ideoloji kavramından neyin kastedildiği ve siyasi ideolojilerin genel görüşleri açıklanmıştır. Milli eğitim ideolojisine gelince Cumhuriyet'e miras kalan tarihsel koşullar kopukluk-süreklilik ikileminde süreklilik kabul edilerek bütüncül analiz edilebilir (Kansu, 2009). 19. yüzyılda ortaya çıkan milliyetçilik, liberalizm, sosyalizm, feminizm gibi ideolojiler, dinlerin ideolojileştirilmesi, anayasacılık gibi dönemin siyasal akımları Osmanlı Devleti'nin toplumsal ve siyasal değişim üzerinde kısmi belirleyici rol oynamıştır (Alkan, 2004). Akpınar'ın (2014) tespitine göre ise Cumhuriyet Dönemi eğitim sisteminin dayanakları açısından Batı referanslı olduğu ve ideolojik temelleri materyalizm, pozitivizm, pragmatizm ve Darwinizm içermektedir. Çok partili hayata geçişle birlikte milli eğitim ideolojisinde farklılaşmalar olmuş olsa da resmi ideolojinin düşünsel temelleri olan milliyetçilik ve batılılaşma düşünceleri bu süreçte resmi ideolojinin temel belirleyicisidirler. 1950 tarihinde Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle birlikte, önce seçmeli yapılan ve daha sonra kaldırılan din dersleri tekrar programa alınmıştır. 1960 yılına kadar da Demokrat Parti'nin egemenliğinde şekillenen bir eğitim sistemi vardır (Güven, 2005). 1980'den sonra ise her zaman olduğu gibi ideal anlamda yine devlet ideoloji olarak kalmış ancak batılılaşma düşüncesi iki temel özellik üzerinden kendini göstermiştir. Bunlar ekonominin iyileştirilmesine bağlı olan gelişme ve laiklik söyleminin sürekliliğidir. Hem milliyetçiliği hem de batılılaşma düşüncesini etkileyen ve toplumsal alana ve toplumsal ilişkilere daha doğrudan bir müdahalesi olan ekonomik uygulamalar ise 1980 sonrası resmi ideolojiyi doğrudan etkilemişlerdir (Öztürk, 2009). 1980 sonrası için Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezi'ne geçiş olduğu da savunulmuştur (Copeaux, 1998).

1990-2000 döneminde en radikal iki değişiklik ortaöğretim düzeyinde ders geçme ve kredi sistemine geçilmesi ile 1997 yılında yayınlanan sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim kanunudur. 1997 yılında yasalaşan sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasından sonra yayınlanan öğretim programları ise ilköğretimin bütünlüğüne dayanmaktadır. Bununla birlikte sekiz yıllık zorunlu eğitimin kademeler arası geçişte imam-hatip okullarına yönelik bir uygulama ve yükseköğretime geçişte katsayı uygulamasının var olması da seküler görüşlerin yansıması olarak değerlendirilebilir.

Küreselleşme döneminde yaşanan en önemli gelişme öğretim programı reformunun gerçekleştirilmesidir. Öğretim programı reformunun gerçekleştirilmesi çalışmaları 2003 Mart ayında başlamıştır. Öğretim programı reformunun ihtiyaç duyulmasının amacı değişen dünyayı takip etmek, bilgi toplumu ve ekonomisine dâhil olmak, küresel dünyada daha rekabetçi olmak hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Öğretim programı reformları ile birlikte uluslararası rekabet piyasalarına uyum sağlayacak araştırmacı ve yaratıcı bireylerin yetişeceği, işgücünün ve insan kaynaklarının niteliğinin artacağı öngörülmüştür (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2004).

Eğitim ve ideolojinin bileşenleri bilgi teorisi, öğrenenin rolü ve öğrenme teorisi, öğretmen rolü ve öğretim teorisi, öğrenme kaynaklarının uygunluğu, öğrenme durumlarının organizasyonu teorisi, ölçme ve değerlendirme teorisi, amaçlar ve kazanımlardır (Meighan ve Brown, 2012). İdeolojinin yeniden üretiminde öğrenme süreçleri bu araştırmada informal öğrenme ile öğrenilen kurallarla ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin işyerindeki bir başka ifadeyle okuldaki günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlardan nasıl öğrendikleri ve öğrendiklerini nasıl yansıttıkları informal işyeri öğrenmesi olarak kavramsallaştırılabilir. Eğitim ideolojilerinin uygulayıcısı öğretmenlerin sistemin belirlediği ideolojik alt yapıyı nasıl benimseyip uyguladıkları sistemin ideolojik beklentilerinin ne ölçüde uygulandığını gösterir. Devletin ideolojik aygıtı olarak eğitim uygulamalarında aktif rol alan öğretmenin eğitim-öğretim sürecine yansıyan ya da yansımayan ideolojisi sistem ile ilişkisini de ortaya çıkarır (Murphy, Mufti ve Kassem, 2009).

Araştırmanın Önemi

Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerinin incelenmesine yönelik olan bu araştırmada milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenmiş hedeflerin sınıf öğretmenleri aracılığı ile nasıl işlediğini ya da işlemediğini ortaya koyarak, politikacılar ve politika yapıcıların eğitim politikalarına yönelik yapacakları çalışmalara kaynaklık etmesi araştırmanın önemini vurgulamaktadır. Eğitimin ideoloji ile bağlantısının kurulup, öğretmen pratiklerinin ideolojiyi nasıl ürettiğinin incelenmesine yönelik çalışmalar çoğunlukla alan araştırmasından değil Erken Cumhuriyet Dönemine yönelik tarihsel araştırmalar ile ortaya koyulmuştur. Bu araştırmada özel öğretim kurumunda sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisi ile ilişkisi bağlamında yeniden üretme pratiklerinin eğitim sisteminin uygulama boyutunun analiz edebilmesi açısından önemlidir. Ayrıca 2013-2014 istatistiklerine göre ilkokulda öğrenim gören öğrenci sayısı açısından %3,3; ilkokuldaki görevli öğretmen sayısı açısından %7,4 ve toplam ilkokul sayısı açısından %3,8'lik bir yer teşkil eden özel öğretim kurumlarında sınıf öğretmenlerinin ideoloji ile ilişkisinin incelenmesi açısından önem taşımaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014).

Araştırmanın Amacı

Sosyoloji alanında toplumsal yapıyı açıklamak için kullanılan Marx'ın sınıf ve Weber'in statü-kültür üzerinden açıkladığı çatışmacı paradigma içerisinde yer alan yeniden üretim kavramı eğitimde alt yapının yeniden üretilmesini içerir (İnal, 2004). Bu araştırmanın amacı da özel öğretim kurumundaki

sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerini incelemektir. Araştırmanın genel amacını ortaya koymak amacıyla: "(i) Özel eğitim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin ideolojiye bakışları milli eğitim ideolojisini nasıl yeniden üretiyor? (ii) Özel eğitim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreci milli eğitim ideolojisini nasıl yeniden üretiyor? ve (iii) Özel eğitim kurumundaki informal kurallar, sınıf öğretmenleri aracılığıyla milli eğitim ideolojisini nasıl yeniden üretiyor?" sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Desen

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden etnografik desen kullanılmıştır. Wolcott (2007) etnografinin özelliklerini şöyle sıralar; bütüncül, kültürlerarası, karşılaştırmalı, ilk elden deneyimlere dayalı, doğal ortamında yürütülen, yakın ve uzun süreli devam eden, yargılayıcı olmayan, temelde betimleyici, spesifik, esnek ve uyarlanabilir, doğrulayıcı, kendine özgü ve bireyseldir. Okul temelli etnografik araştırma ile okuldaki ve sınıftaki süreçler, örgüt ve kültür ya da öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci beklentilerini şekillendiren unsurlara odaklanılır (Hitchcock ve Hughes, 1995). Bu araştırmada süreci yakından inceleyebilme, atmosferi doğru aktarabilme, araştırılan konunun anlam dünyasını anlayabilme ve derinlemesine inceleyebilme amacıyla etnografik desen tercih edilmiştir.

Araştırma Sahası

Araştırma sahasının ilk elden veri toplamaya olanak sağlaması ve araştırmacının araştırma yapacağı alanı tanıması kolay ulaşılabilir örneklemenin bu araştırmada tercih edilmesine gerekçe teşkil eder (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma sahasını Ankara ilindeki bir özel eğitim kurumu ve bu kurumda görev yapan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sahası olan kurum 2002-2003 eğitim-öğretim yılında kurulmuştur. Saha araştırmasının yapıldığı 2013-2014 yılında anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde 36 şubede, 361 kız 399 erkek olmak üzere 760 öğrenci kurumda öğrenim görmektedir. Araştırma sahasında toplam 17 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmada katılımcı olan sekiz sınıf öğretmenine ait çeşitli özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından katılımcı öğretmenlerin % 87,5'i kadın % 12,5'i erkektir⁸. MEB 2013 eğitim istatistiklerine göre özel eğitim kurumları ilkokul düzeyinde istihdam edilen öğretmenlerin %74,8' i (15385) kadın, %25,12'si (5161) erkek iken 2014 eğitim istatistiklerinde ilkokuldaki öğretmenlerin %75,96'sı (16160) kadın iken %24,03'ü (5113) erkektir. Kadın öğretmenlerin kamu ilkokullarındaki oranı %58,16'dır. İlkokulda kadın öğretmen dağılımı OECD ortalaması % 82, ABD %86, Çin % 57,6, Finlandiya %78,6'dır (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013). Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda kadın sınıf öğretmenlerin istihdam oranının yüksek olduğu ve bunun dünya da önde gelen bazı ülkeler ile benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş, kurumsal ve mesleki deneyimlerine bakıldığında başlangıç düzeyinde oldukları söylenebilir.

⁸ Katılımcılar arasında bir erkek öğretmen bulunması katılımcının etik ilkeler doğrultusunda kimliğinin açıkça belli olmaması adına cinsiyet bilgisi verilmemiştir.

Tablo 1.

Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Kurum Kıdemi	Mesleki Kıdemi	Okuttukları Sınıf Düzeyleri
Aliye	33	3	10	1-2-3-4
Benay	31	6	6	2-4-5
Canan	28	3	6	1-2-3-4-5
Deniz	38	11	13	1-2-3-5
Emine	28	3	3	1-2-3-4
Fatma	30	5	5	1-2-3-4
Gizem	32	5	7	1-2-3
Hatice	32	5	9	1-2-3-4-5

Verilerin Toplanması

Bir araştırmacının etnografik araştırma olabilmesi için öncelikle katılımcı gözlem tekniği ile veri toplanış olması gerekir (Hammersley, 2006). Etnografik araştırmalarda araştırmacı çalıştığı sosyal alanı ziyaret etmek yerine ilgili sosyal alanda yaşamayı tercih etmelidir (Emerson, Fretz ve Shaw, 2008). Okul temelli etnografik araştırma ile okuldaki ve sınıftaki süreçler, örgüt ve kültür ya da öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci beklentilerini şekillendiren unsurlara odaklanılır (Hitchcock ve Hughes, 1995). Bu araştırmada süreci yakından anlayabilme ve derinlemesine inceleyebilme amacıyla etnografik desen tercih edilmiştir.

Bu araştırmada veriler 2013-2014'ün iki dönemi ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde toplanmıştır. Araştırmacı 2009-2010 eğitim-öğretim yılından beri ilgili kurumda görev yaptığından, veri toplama ve gözlem sürecini gerçekleştirdiği sahada yabancılaşma yaşamamıştır. 03.03.2014-04.04.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde mekân olarak görüşülen kişilere uygun mekânlar seçilmiştir. Veriler not alma ve video kaydı ile toplanmıştır. Araştırmada etik ilkelerin sağlanması için araştırmacı tarafından katılımcı bilgilendirme formu hazırlanmıştır. Katılımcı bilgilendirme ve izin formlardan biri araştırmacıda diğeri de katılımcıya kalmak koşuluyla 21.02.2014 tarihinde okulda katılımcı bilgilendirme ve izin formu eşliğinde açıklamalar yapılarak izin formu imzalanmıştır.

Araştırmada gözlem veri toplama yöntemlerinden biridir. Araştırmacı araştırma sahasında çevresel ve aktif üye rolünde gözlemcidir. Araştırmacı gözlem sistematığını sağlamak için Morrison'un (1993) fiziksel yapı, insani yapı, ilişkisel yapı ve programsal yapı unsurları da dikkate alarak gözlem formu geliştirilmiştir. Alan notlarının bir kısmı betimsel bir kısmı ise analitik notlar olarak alınmıştır. Derslere yönelik katılımsız gözlemlerde videografi tekniği kullanılmıştır. Videografide öğrencilerin ve öğretmenlerin kameraya karşı duyarlılığının azalmasını sağlamak amacıyla deneme video çekimleri planlanmıştır (16 ders saati). Asıl ders videografilerinde 1. sınıf düzeyinde Türkçe, 2. sınıf düzeyinde Hayat Bilgisi ve Matematik, 3. sınıf düzeyinde Türkçe ve Matematik, 4. sınıf düzeyinde Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerinin her birine ait iki dersle sınırlıdır. Katılımlı gözlem ile de ders dışı etkinliklerin ideolojinin yeniden üretimi açısından veri teşkil edeceğinden 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 24 Kasım Öğretmenler Günü, 10 Kasım Atatürk'ün Ölüm Yıldönümü ve 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı törenlerinde gözlem yapılmıştır. Katılımlı gözlem zümre toplantıları 03.03.2014-03.04.2014 tarihleri arasında yapılmıştır.

Araştırmada her biri 45-60 dakika arası süren görüşmelerden 382 dakikalık görüşme videosu ve bu videolara ait 90 sayfalık transkript elde edilmiştir. Gözleme ait her biri 35 dakikalık 16 ders video kaydı ve notları, dört tören ve dört zümre toplantısı gözlemi, dokümanlardan 82 sayfalık öğretmen el kitabı, 46 sayfalık veli el kitabı, 32 sayfalık ders planları, ders esnasında kullanılan materyaller, mevzuat belgeleri ve çeşitli saha notları veri olarak toplanmıştır. Bu çalışmada dokümanların kullanılmasının temel amacı kurumun öğretmen ve velilerden beklentilerini ortaya koyan formal görüşleri, derslerde ve ek etkinliklerde kullanılan materyallerin içeriğini inceleyebilmektir.

Verilerin Analizi

Etnografik araştırmada veri analizi; betimsel analiz ya da içerik analizi yaklaşımı ile yapılır. Temel amaç araştırmaya konu olan kültürün tanımlanması ve bu süreçte de bu kültürü oluşturan bireylerin ya da grupların algılarının, deneyimlerinin ve tutumlarının kendi bakış açılarından aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, katılımcı görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. İçerik analizinde, görüşme, gözlem ve dokümanlarda yer alan veriler bağlamı göz önünde bulundurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmada temalar, örüntüler, süreçler oluşturmak, karşılaştırmalar yapmak ve kuramsal açıklamalar için veriler kodlanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler üç kişi (araştırmacı, öğretmen eğitimcisi ve eğitim sosyoloğu) tarafından ayrı ayrı incelenerek sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmalar sonucu elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar birbirleriyle karşılaştırılmış ve bu kapsamda veriler üzerinde tekrar bir analiz yapılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin fazla olması ve bu verilerin daha anlamlı bir biçimde sunulması için her bir tema içeriği kategori ile birlikte sunulmuştur. Kategorilerin belirlenmesinde temanın bütünlüğünün bozulmamasına dikkat edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacı veri toplama sürecini ayrıntılı biçimde betimleyerek okuyucuların olası sorularını düşünerek raporlaştırmıştır. Araştırma sürecinde belirli aralıklarla elde edilen veriler kısa yoldan denetlenerek araştırmanın güvenirliliği gözden geçirilmiştir. Araştırmacı araştırma sürecinde uzman denetimi ile araştırmacı sürecine dair dönütler alınmıştır. Araştırmacı veri çeşitliliği ve veri toplamada yöntemsel çeşitliliği kullanarak çeşitleme yoluyla güvenirliliği sağlamaya çalışmıştır. Katılımcı teyidi ile araştırmacı süreç içerisinde okul ile ilgili edindiği izlenimleri katılımcılarla paylaşmıştır. Araştırmacı farklı veri toplama araçları (gözlem, görüşme ve dokümanlar) ile topladığı verilerden birbirini destekleyen bulgulara araştırmada yer vermiştir. Katılımcının araştırdığı olguyu uzun süre gözlemlemesi araştırmanın güvenirliliğini artırmıştır. Araştırmacı betimsel geçerliği ayrıntılı betimleme, yorumlayıcı geçerliği veri toplama sürecinde gözlediklerini çapraz doğrulamalar ve derinlemesine analiz yaparak, kuramsal geçerlik araştırma sürecinde uzmanlar ile yapılan değerlendirmelerde ortaya konulan analizlerle, örneklemin araştırmaya uygun tayin edilmesiyle geçerlik sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırma sorularına bağlı olarak belirlenen temalar, kategoriler ve kodlar çerçevesinde verilmiştir. Birinci tema kapsamında ideolojinin yeniden üretimi siyasal düşünce kategorisinde Kemalizm, muhafazakârlık, milliyetçilik, liberalizm ve neoliberalizm; kültür kategorisinde değer ve inanç, ritüeller ve semboller; düşünceler bilimi kategorisinde sistem bağlamında

ortaya koyulmuştur. İkinci tema olan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim uygulamalarının eğitim ideolojisini yeniden üretiminde program kategorisi öğretim programları, belirli gün ve haftalar, örtük program bağlamında; endoktrinasyon kategorisi değer eğitimi ve hâkim düşünce kategorilerinde açıklanmıştır. Üçüncü tema ise roller, öğrenme yolları ve öğrenmeyi etkileyen bireysel ve bağlamsal faktörler kategorisi ile sunulmuştur.

Tema 1: İdeoloji Kavramının Yeniden Üretimi

Bu tema altında sunulan bulgular, araştırmanın birinci sorusuna yanıt verecek niteliktedir. Araştırmanın birinci sorusu şöyledir: Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin ideolojiye bakışları milli eğitim ideolojisini nasıl yeniden üretiyor? İdeoloji kavramının farklı içeriklere sahip tanımlarının olduğu literatürün yanında öğretmenlerin kavrama yükledikleri anlam çeşitliliği ile de desteklenerek bulgular ortaya koyulmuştur.

Siyasal düşünce kategorisinde Kemalizm, milliyetçilik, muhafazakârlık, liberalizm ve neoliberalizm kategorilerinde sınıf öğretmenlerinin ideolojiye bakışlarının milli eğitim ideolojisini nasıl yeniden ürettiğine odaklanılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenleri (Aliye, Canan ve Emine) ideolojiye bakış açılarını siyasal düşünce açısından Kemalizm ve milliyetçilik üzerinden ortaya koymaktadırlar. Muhafazakârlık, liberalizm ve neoliberalizm ise değer eğitimi, informal kuralların yeniden ürettiği davranışlarla açığa çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin siyasal düşünce olarak Kemalizm ve milliyetçilikle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

Aliye: Sonuçta her insanın bir ideolojisi vardır. Mesela bana 10 yıllık bir öğretmen olarak ‘İdeoloji nedir?’ diye sorarsan Atatürkçü, cumhuriyete bağlı bir öğretmenim aslında derim.

Emine: Bende Türk kültürüne aşırı bağlılık olduğu için bilmeleri gerekiyormuş gibi çoğu yeri ayrıntısı ile anlatıyorum. Bunu Türk kültürü ya da dini boyutuyla alakalı etkileme değil de bilmeleri gerektiği için anlatıyorum. Çocukların sorularıyla konuyu ister istemez oraya götürüyor. Çocukların sorularıyla. Ben mesela Atatürkçülük, milliyetçilik konularına vurgu yapıyorum. Elimde olmadan yapıyorum. O sırada onu yaparken buluyorum. Bazen Atatürk’ün Samsun’a çıkışında Vahdetin’le olan ilişkilerini anlatırken çok fazla Vahdetin’in olumsuz anlatılan yerleri varken haklı bulduğum yerleri de anlattım. Sen de çocukları bir Türkçü, bir akımla anlatıyorsun ama öyle yapmak istemiyorum ama etkilediğimin farkındayım.

Milli eğitim temel ilkeleri arasında ideolojik ilişkilendirmelerde ortaya çıkan Kemalizm, milliyetçilik ve muhafazakârlık siyasal düşünce olarak sınıf öğretmenleri tarafından yeniden üretilmesini meşru kılması resmi çerçeve ile ilişkilidir. Bu çerçeveyi yansıtan maddeler şöyledir:

- MEB öğretim programlarını uygulamakla görevli sınıf öğretmenin, öğretim programlarını hazırlayan kurum olan MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı yönetmeliği madde 6 a) ‘Millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri ile evrensel değer ve standartları göz önünde bulundurarak kalite, eşitlik ve etkililik ilkeleri ile millî ve toplumsal değerlere dayalı olarak eğitim sistemini geliştirme çalışmalarını yürütme’ görevi,
- 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu 6. madde ‘Kurumlarda eğitim-öğretim ve yönetim, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak yürütülür. ve madde 9 ‘Kurumlarda görev yapan yönetici, öğretmen, uzman öğretici ve usta öğreticiler, bu kanun hükümleri saklı kalmak üzere; b) Yetki, sorumluluk, ödül ve cezalar ile bunların uygulanması bakımından; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’ madde 6 ödev ve sorumlulukları (MEB, 2007a),

- Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenleri kamu görevlisi olmasalar bile Özel Öğretim Kanunu 6. maddede yer alan 657 sayılı kanunla ilişkileri dolayısıyla asli devlet memurluğuna atanmaların yemin merasimi yönetmeliği madde 2 ‘Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na, Atatürk İnkılâp ve İlkeleri’ne, Anayasada ifadesi bulunan Türk Milliyetçiliği’ne sadakatle bağlı kalacağıma; Türkiye Cumhuriyeti kanunlarını milletin hizmetinde olarak tarafsız ve eşitlik ilkelerine bağlı kalarak uygulayacağıma; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyip, koruyup bunları geliştirmek için çalışacağıma; insan haklarına ve Anayasanın temel ilkelerine dayanan milli, demokratik, laik, bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilerek, bunları davranış halinde göstereceğime namusum ve şerefim üzerine yemin ederim.’ ilkesi,
- Öğretmenler günü kutlama yönetmeliği 4. madde a bendi ‘Bütün öğretmenlerin Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ile Atatürk’ün eğitim ve öğretime ilişkin düşünce ve idealleri doğrultusunda birlik ve beraberliklerini sürekli kılmak’ görevi.

Atatürk milliyetçiliğinden farklı olarak sınıf öğretmenlerinin değerler üzerinden betimlediği, ‘Türk kültürü ve tarihini oluşturan temel öğeleri ve süreçleri kavrayarak milli bilinç ve kültürel mirasın korunması’ milliyetçilik ve muhafazakârlık gibi siyasal düşünceler olarak kendini gösterir.

Neoliberalizm ise özel öğretim kurumlarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin kurum aracılığıyla ortaya konulan formal kuralların ve kurum-öğretmen-veli aracılığıyla üretilen informal kuralların yansıması olarak yer alır. Neoliberalizm siyasal düşüncesine sınıf öğretmenlerinin kavramsal olarak hâkim olmaması doğrudan kendileri aracılığıyla böyle bir bakış açısını ortaya koyamamalarına bağlanabilir. İlişkisel anlamda öğretmenlerin günlük uygulamalarını ideolojik tasniflere bağladıkları ve tutarlılık gösterdikleri, kavramsal düzeyde söylenemez. Günlük uygulamaların -pedagojik olarak- ideolojik bağlantısı öğretmenler tarafından pek yapılmamaktadır.

İdeolojiyi doğrudan siyasal düşünce yerine, değer ve inanç; ritüel ve semboller üzerinden değerlendiren sınıf öğretmenleri (Benay, Canan, Emine, Gizem) Türk kültürü ve geleneklerini, günlük yaşamda insani ilişkileri düzenleyen nezaket kuralları üzerinden ele almışlardır. Değer ve inançlarla bağlantılı olarak ritüel ve sembollerin oluşumu gerçekleşmektedir. Kültür bağlamı siyasal düşünceler arasında öne çıkan milliyetçilik ve muhafazakârlık ile ilişkilendirilebilir. Öğretim programlarının içerisinde örtük program ile de verilmeye çalışılan kültür endoktrinasyon aracılığıyla eğitim sisteminde yeniden üretilir. Öğretim faaliyetlerinin amaçlı etkinlikler olması ise endoktrinasyonu meşru kılar. Sınıf öğretmenlerinin örneklerinde de eğer ki endoktrinasyonun gerçekleştiği öğrenci, ailesi ve öğretmenin uyumu söz konusu ise sorun teşkil eden bir durum yoktur. Burada kritik kavram ‘uyum’dur (Cbessum, 2012). Uyumdan kasıt; kurumun, ailenin ve öğretmenin ideolojik anlamda aynılığıdır. Uyum sağlanamazsa öğrenci, ailesi ve öğretmen-kurum arasında çatışma yaşanabilir. Uyum sağlanmaması durumunda ise öğretmen-kurum ve veli arasında sorun yaşanabilmektedir. İdeolojiyi kültür olarak değerlendiren öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Canan: Mesela bir kere okuma kitabı (Gülmeyi Bilmeyen Cadı, Herminia Mas) vermiştik şubat tatilinde. Okuma kitabında haç işareti varmış. Aile şubat tatilinde arayıp dedi ki: ‘Canan öğretmenim, biz aslında genel müdür ile görüşecektik. Ama size haber verelim dedik. Kitapta haç işareti var. Sizce ne kadar doğru? Keşke bu kitabı seçmeseydiniz.’ dedi. Ben de ‘Çocukların her şeyi bilmesi gerekiyor. Biz zorla bir şeyleri aşılacak için vermedik. Biz kitabı okuduk seviyesine uygun bulduk. Herhangi bir sakınca da görmedik içerikte. Onun için verdik.’ dedim. Mesela yılbaşı fotoğrafı istediler. Fotoğraf çekildi. Çocuğun kafasında şapka vardı. Noel şapkasıydı. Kırmızı şapkaydı sadece. Ucunda beyaz ponponu olan bir şapkaydı. Aile fotoğrafı geri gönderdi. Biz istemiyoruz. Biz bunu evimizde asacağız. Bizim eşimiz dostumuz gelecek. Evimizin bir köşesinde Noel şapkasının olduğu bir fotoğraf istemiyoruz. Bizim çocuğumuzun fotoğrafında şapka olmasın, dediler. Onun üzerine ben de arkadaki yılbaşı ağacı olmasın dedim. Onu sıkıntı eden bunu da eder.

Emine: Her yaşta kazanacağı değer-kültür vardır. Bunun üzerine de çıkabiliyor burada. Programdan dışarı çıkamıyoruz. Ben iki ve üçüncü sınıf çocuklarına denklem anlatamam veya bir matematik problemini denklem ile anlatamam. Ama söz konusu olan insanı değerler veya ideolojimiz veya mantığımız, düşüncemizde yaş seviyesine gerek yok, bir üst seviyeye geçebiliriz. Ana sınıftaki insan beni görüp ‘Günaydın, nasılsınız öğretmenim?’ diyebiliyorsa ben buradayım diyebiliyorsa çocuk iletişime geçmiş sayılır. Ben bunu yapsın istiyorum.

İdeolojiyi kültür açısından değerlendiren öğretmenler, öğrencilerinin temelde toplumsal yaşamda görgü ve nezaket kurallarını günlük yaşamlarında beceri haline getirmelerini beklemektedirler. Sınıf öğretmenlerinin (Benay, Canan, Emine, Gizem) kurum içerisinde yaşantılarında ise örneğin ‘Günaydın’ selamlaşmasını birçok öğretmen yakın oldukları meslektaşları ile yapmaktadırlar. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki selamlaşma ritüeli kurum içerisinde oldukça önemsendiğinden zümre başkanları toplantısı ve genel toplantıda öğretmenlerin örnek olması gerektiği ve kurum genelinde selamlaşmanın gerekli olduğu vurgulanmıştır.

İdeoloji kavramı idealar bilimi olarak ortaya çıkmıştır (Özbek, 2011). Sınıf öğretmenlerinin siyasal düşünce ve kültür kategorileri dışında hedef alanlarını niteliği ve kapsamı bakımından üç ana gruba ayrılan uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler ile ilişkilendirmişlerdir. İdeolojiyi sistem olarak gören sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Aliye: İdeoloji deyince aklıma fikir üretmek geliyor.

Benay: Şimdi ideoloji birçok kez konuştuğumuzda herkesin farklı ideolojisi aynı konuda farklı düşüncesi tanımı vardır demiştik. Burada ideoloji insanın bu süreçteki yaptıkları veya yapmak istedikleri diyebiliriz.

Emine: Aslında ideoloji kavramı deyince siyasi anlamda bir şeyler geliyor. Sadece siyasi anlamdaki ideoloji değil. MEB ideolojisi deyince ve diğer konularla bağlantılı sorunca daha farklı şeyler de aklıma geldi. MEB'in benimsediği uzak hedefler, yakın hedefler, özel hedefler aklıma geliyor. İktidarın kendi düşüncesi doğrultusunda iyi insan yetiştirmesi de olabilir. Peki iyi insan nasıl olur? Milletini seven kültürlerine bağlı, milletin çıkarını gözetken davranışları eğitim yoluyla kazandırma süreci aklıma geliyor.

Gizem: Düşündüğüm bir şeyi gerçekleştirmek için koyulan kurallar, düşlediğimiz sistemdir. Sistem içerisinde gizli olan açıkta olmayan kurallarda olabilir, örtük kurallar. Amaca ulaşmak için önündeki her engeli kaldırmak için girdiğin izlediğin yol diyebiliriz.

1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinin son fıkrasında, Türk milli eğitiminin uzak hedefi şöyle belirtilmektedir:

Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırarak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk ulusunun çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Genel hedefler Milli Eğitim Temel Kanunu’nda temel eğitimde;

Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek

olarak verilmiştir. Özel hedefler ise derslere yönelik hedeflerdir. Sınıf öğretmenlerinin düşünceler bilimi olarak ideolojiyi açıklamaları öğretim programları açısından özel, uzak ve genel hedefler

açısından ise yurttaş yetiştirme kategorilerinde değerlendirilebilir. Milli eğitim ideolojisinin eğitim sistemi açısından uzak, genel ve özel hedefler ile ilişkilendirmek ideoloji ve sistem bakış açısını ortaya koymaya yöneliktir. Sistem açısından ideolojinin öğretmen tarafından ortaya konuluşu esasında kendi içerisinde tutarlılığı göstermektedir.

Tema 2: Eğitim-Öğretim Uygulamalarının Milli Eğitim İdeolojisini Yeniden Üretimi

Özel öğretim kurumları MEB'e bağlı kurumlardır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın programları özel öğretim kurumlarında da uygulanır. Sınıf öğretmenleri programları girdikleri sınıf düzeyine ait öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders ve çalışma kitabının yanında kullandıkları ek kaynaklar aracılığıyla uygularlar. Program sınıf öğretmenleri için temelde kazanımları takip etmek için kullandıkları bir kılavuzdur. Özel öğretim kurumlarındaki sınıf öğretmenleri kılavuz kitabın yanında ek kaynaklar yardımıyla derslerini işleyebilmektedirler. Kurumun eğitim-öğretim uygulamalarında öğretmenler tarafından üretilen ders planları bulunmaktadır. 'Doğrudan öğretim' ders planı olarak tanımlanan bu planlarda, kazanımlar kılavuz kitaba bağlı olarak yazılmaktadır. Doğrudan öğretim planlarının yapısında kazanımlar, önceki bilgileri gözden geçirme, açıklamalar, modelleme, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar yer almaktadır. Kurum bu ders planı uygulamasını '... Öğretim Sistemi' olarak kendine özgü hale getirmiştir. Doğrudan öğretim planları oluşturulurken kurumun eğitim ilkeleri gereğince çoklu zekâ yaklaşımı ve bireysel öğrenme stillerine önem verilir. Sınıf öğretmenleri girdikleri sınıf düzeyine göre farklı materyaller kullanabilmektedir. Öğretmenlerin kendi aralarında kaynak kitap olarak niteledikleri farklı yayınevlerine ait MEB (2009a; 2009b; 2009c; 2009d) kazanımlarına uygun içerik ve eğitim durumları açısından özel öğretim kurumundaki öğrencilerin ihtiyaçlarını gidereceklerini düşündükleri yayınları tercih etmektedirler.

Gözlem yapılan farklı sınıf düzeylerindeki Türkçe derslerinde içerik ve söylem açısından öne çıkan durumlar konu alanlarının ve kazanımlarının gerektirdiği biçimde derslerini işlerken duruma göre güncel olaylara ve durumlara değindikleri gözlenmiştir. Matematik programında açıkça Atatürk'ün önderliğinde ölçme birimlerine getirilen yenilikler 4. sınıfta uzunlukları ölçme, tartma, sıvıları ölçme, zamanı ölçme alt öğrenme alanları işlenirken ayrı ayrı irdelenmesi gerektiği de belirtilir. Cumhuriyet tarihi ve Atatürk'ün hayatı ile ilgili problemler çözülür. Matematik derslerine yönelik gözlemlerde öne çıkanlar aşağıda verilmiştir:

Canan öğretmen ilk dersinde matematikte zamanı ölçme konusunda saatler-akrep-yelkovan, buçuk-tam kavramlarına yönelik kazanımlara bağlı olarak dersini işlemiştir. Matematik öğretimi amacı dışında söylemde bulunmamıştır. Deniz öğretmen sıvıları ölçme konusunu anlatırken sıvılara örnek istemiştir. Öğrenci 'Ice Tea' yanıtını verince öğretmen bu sözcüğün nasıl bir kelime olduğunu sormuş ve öğrenci başka bir dilden geldiğini ifade etmiştir. Öğretmen 'Bu sözcüğü kullanmalı mıyız?' sorusunu sormuştur. Öğretmen Türkçe bir kelime olmadığı için kullanmamamız gerektiğini ifade etmiştir. Kullanırsak dilimizin kirleneceğini vurgulamıştır. Gizem öğretmen zamanı ölçme konusunu; saat, takvim ve ölçü birimlerinde Atatürk'ün yaptığı yenilikler üzerinden anlatmıştır. Zamanı ölçme konusunda tarihleri anlatırken 19 Mayıs, 10 Kasım, 29 Ekim gibi özel günlerden bahsedilerek takvim anlatılmıştır.

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında kişisel değerler olarak öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme yer alırken Atatürkçülük konuları da 2. sınıf öğretim programı içerisinde yer almaktadır. Dayanışma, yardımseverlik, öğrenim hayatı gibi konulara vurgu yapılan 'Okul Heyecanım' temasında Atatürk'ün yaşamı üzerinden örnekler verilmesi öngörülmüştür. Benay öğretmen 'Dün, Bugün, Yarın' temasındaki hava durumu ve mevsimler

konusunu işlemektedir. Öğretmen hava durumunu anlatırken Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün sayfasını öğrencilerle birlikte ziyaret ederek resmi bilgiye ulaşmanın yolunu göstermiştir. İkinci dersini anlatan öğretmen doğal-yapay kavramını günlük hayatlarıyla ilişkilendirerek yan anlamları ile tartışmaya açmıştır.

'Küresel Bağlantılar' teması 'Uzaktaki Arkadaşım' ünitesi içerisinde ülkelerin kültürleri konusunu işleyen Emine öğretmen kıtaları ve ülkeleri anlatırken milli kültür öğelerine gelmiş ve Milli Mücadele'de aslında ortak duygular ve ortak düşüncelerin göstergesidir. Bağımsızlık için bir araya gelen Türk toplumu bunun için savaşıyor. Bu durumda milleti diri tutan özelliklerden biri de budur.' şeklinde açıklamada bulunmuştur. Türkiye için bağımsızlık örneği verilirken kültürel öğeler ön plana çıkarılmıştır. İkinci derste 13 Mayıs 2014 tarihinde Manisa'nın Soma ilçesinde yaşanan ve 301 madencinin maden ocağındaki göçük altında kalmasıyla yaşamlarını kaybettiği günün ertesi olması dolayısıyla Soma olaylarından bahsedilmiştir.

'Bu bir iş kazası değil. Oradaki insanların çalışma şartlarından bahsediliyor. Milli birlik, beraberlik, şuur böyle günlerde belli olur. Sırf başka yerlerdeki insanlar ıssın diye can verdiler. Bu ülkede can güvenliği için tedbirler alınmıyorsa devlet nerede? Olayların karşısında duyarsız olmamak gerekiyor. Yaşananlar karşısında duyarlı olun, takip edin. Anlaştık mı?

Öğrenci: Çıkarılan bir adam beni bırakın arkadaşımın karısı hamile onu kurtarın diyor.

Öğretmen: Kurtarılan biri ambulansa bindirilirken kirletmeyeyim diyor. Adam o kadar alt tabakada görülmüş ki... Yazık. Dünyadaki farklı kültürlerin özellikleri. Bölgelerin ekonomik faaliyetleri. Aile diğer uluslar içinde geçerlidir. Kültürel öğeler her ülkeye aittir.'

Sınıfa yansıyan politik söylemler derslerin içeriğine bağlı olarak değişmekle birlikte temelde öğretmenlerin ideolojiye bakış açılarıyla tutarlılık ortaya çıkmaktadır. Deniz ve Emine öğretmen görüşmeler esnasında da milliyetçi ve muhafazakâr değerlere vurgu yaptıklarını iletmışlerdi. Burada dikkat çekici olan matematik dersinde Atatürkçülük vurgusunun yapılıyor olmasıdır. Diğer ders ve öğretmenler öğretim programının özel hedefleri doğrultusunda sınıf içi uygulamalarını yönlendiriyorlar.

Sınıf içi ve dışı materyal kullanımında sınıf öğretmenlerinin (Aliye, Benay, Emine, Fatma, Gizem) MEB öğrenci ders ve çalışma kitaplarının içerik ve etkinlikler açısından yetersiz olduğu yönünde düşünceleri oluşmuştur. Bu nedenle öğretmenler derslerini işlerken temelde ders planları doğrultusunda oluşturdukları kaynakları da kullanmaktadırlar. Çalışma kâğıtları olarak nitelenen bu kaynaklar öğretmen ürünüdür. Doğrudan öğretim ders planlarına yansıyan okulun çoklu zekâ ve bireysel öğrenme stillerine dikkat etme hassasiyeti çalışma kâğıtları içinde geçerlidir. Çalışma kâğıtları öğrenci çalışma kitabı etkinliklerinin işlevini görmeye yönelik hazırlanmaktadır. Sınıf öğretmenleri zümreleri içerisinde haftalık olarak ders planları ve çalışma kâğıtlarını görev paylaşımı yaparak hazırlamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin hazırlamış oldukları ders planları ve çalışma kâğıtları kurum organizasyon sistemi içerisinde zümre başkanı, ilkokul müdür yardımcısı ve eğitim koordinatörünün incelemesinden geçmektedir.

Kurumda sistematik olarak her hafta ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrencilere haftalık ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ait raporlarda öğrencilerin bireysel, şube ve sınıf bazlı gelişimleri ortalamalar üzerinden tartışılmaktadır. Ortalamalara yönelik atfedilen fazla önem ve 'ortalama fetişizmi' olarak metaforlaştırılabilecek analizle de hem öğrencinin hem de öğretmenin başarısının değerlendirildiği örtük mesaj öğretmenler tarafından algılanmaktadır. 'Ortalama fetişizmi' akademik başarıya odaklanan eğitimdeki neoliberalizmin bir yansımasıdır. Sınıf öğretmenlerinin ortalama fetişizmine yönelik görüşleri şöyledir:

Aliye: Ortalaman yüksekse mesele yok. Onun için insanlar birbirleriyle bir şey paylaşmıyorlar. Diğer anlamda paylaşım içindeler. Bu ders anlamında, birbirine yardım etme anlamında. Etkinlikler oluyor. Herkes canla başla çalışıyor. Sınıfların birbirini geçmesi, benim sınıfım senden daha iyi gibi ders anlamında sıkıntılı tipler var.

Fatma: Meslektaş ilişkilerine ortalamanın iyi olmasının iyi öğretmen, düşük olmasının kötü öğretmen olarak görülmesi... Ben böyle bir şeye hiç girmedim. Ben bir öğretmenin ortalaması iyidir diye hiç öyle görmedim. Benim baktığım şeyler öğretmenin ne kadar yaratıcı olabildiği, öğrencinin seviyesine ne kadar inebildiğidir. İlişkileri nasıl? Çocukla ilişkisi nasıl? Öğretmeni nasıl görüyor? Bu noktada çocukların çocuklarla iletişiminden derste ki tavırları konuşmaları, ne kadar yüreklendirdiği karakteri ile bütüncüdür. Ben öğretmenin dersini sürekli izlemeden sınav sonucuna göre bu iyidir kötüdür diyemem. Sınavdaki başarıyı ölçecek olursak soru tarzlarına bakmamız lazım. Ben istersem başarıyı %98 de yaparım, %70'te yaparım. Ben çok zorlayıcı sorular sorarım. Bunu değerlendirenlerin sınıf atmosferine bakması, sınav sorularına bakması gerekir. Değerlendirenlerin sınav sorularına bakmadan değerlendirdiklerini görüyorum.

Öğretmenler doğrudan ideolojik olarak neoliberalizmi tanımlamasalar bile bu uygulama neoliberalizmi yeniden üretmektedir. Kurumun eğitim-öğretim sürecini planlarken ders saatlerine yansıttığı velilerin de özel öğretim kurumu tercih sebeplerinin başında gelen yabancı dile ayrılan saatler. Kurum Türkçe dersinden sonra en fazla ders saatini İngilizce dersine (tüm ders saatleri içerisinde %23,25) ayırmaktadır. Özel öğretim kurumunda sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim uygulamaları ile milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratikleri temasında endoktrinasyon kategorisi hâkim düşünce ve değerler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Okulda öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı sağlamak amacı ile BSC (Ben Sorun Çözerim) programı uygulanmaktadır. Bu programda öğrencilerin empati kurma yöntemini kullanarak sorun çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlanmaktadır. Çocuklara insanlardan kaynaklanan sorunları fark edecek ve sorunları çözebilmelerine yardım edecek düşünme becerilerini öğretmek amaçlanmıştır. Sorun çözebilmek için gereken sözcük dağarcığını öğrenme, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıması, diğer kişinin bakış açısını dikkate alma sorun çözmenin ön becerilerinden olmaktadır.

Program içerisinde yer alan ve MEB 2569 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan sosyal etkinlikler yönetmeliği çerçevesinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kutlanacak belirli gün ve haftalar çizelgesine yönelik etkinlikler yapılmaktadır. 10-16 Kasım arası Atatürk Haftası, 24 Kasım'da Öğretmenler Günü kutlaması belirli gün ve haftalar dâhilinde yapılırken; kutlama ve tören yönetmeliği kapsamında 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ilköğretim kademesinde gerçekleştirilir (MEB, 2007b). Kurumda törenler hafta sonuna denk geldiğinde bile yapılmaktadır.

29 Ekim Cumhuriyet Bayramı öncesinde okul koridorları ve sınıflar cumhuriyetin kuruluş dönemlerini yansıtan resimler ve sözlerle süslenmiştir. 10 Kasım 2013 Atatürk'ü Anma töreni pazar gününe rastlamış olmasına rağmen saat 8:45'te tören 'Sonsuzluk oratoryosu, koro, drama ve lirik dans' etkinlikleriyle gerçekleştirilmiştir. Tören konferans salonunda yapılmıştır. Törende Atatürk'ün hayatı fotoğraflar eşliğinde klip yapılarak gösterilmiştir. Konferans salonunda Anıtkabir resmi ve Türk bayrağına yer verilmiştir. Okul müdürü duygulu bir konuşma yapmış, milli eğitim sisteminden Atatürk'ün silinmek istendiğini vurgulamıştır. 31 Kasım tarihinde tüm okul öğrenci, veli ve çalışanlarının da katılımıyla Anıtkabir ziyaretine gidilmiştir.

Tema 3: İnfomal Kurallar ve Milli Eğitim İdeolojisinin Yeniden Üretimi

Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın üçüncü alt problemi ‘ Özel öğretim kurumundaki infomal kurallar sınıf öğretmenleri aracılığıyla milli eğitim ideolojisini nasıl yeniden üretiyor?’ sorusuna yanıt aramaktır. İnfomal kurallar teması roller, öğrenme yolları ve öğrenmeyi etkileyen bireysel ve bağlamsal faktörler kategorilerinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Kuruma yeni başlayan öğretmenlere kurumun eğitim felsefesi, günlük rutinleri seminer döneminde okul yöneticileri tarafından yapılan eğitimler ile tanıtılmaktadır. Öğretmenlere sunulan 82 sayfalık ‘Öğretmen El Kitabı’nda okulun formal yapısına ve günlük rutinlere ilişkin detaylı açıklamalar bulunmaktadır. Formal yolla öğrenilenlerin yanında öğretmenlerin infomal yolla öğrendikleri de bulunmaktadır. Kurumun örgüt kültürü, öğrenmeler tarafından gözlem, model alma ve yardımlaşma ile öğrenilmekte ve öğretilmektedir. Sınıf öğretmenleri yatayda zümre içerisinde dikeyde ise sınıf düzeyleri ile eşleşmektedir. Sınıf öğretmenleri hiyerarşik olarak zümre başkanları, müdür yardımcısı ve müdüre bağlıdır. Okulun uygulamalarına ilişkin yapılması gerekenler zümre başkanı aracılığı ile sınıf öğretmenlerine iletilmekte ve zümre başkanı tarafından takibi sağlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öncelikle iletişim kurdukları öğretmen, zümre başkanı olmaktadır. Zümre başkanının öncelikleri okulun günlük rutinlerinin sorunsuz biçimde tamamlanmasını sağlamaktır. Eğer sınıf öğretmeni kendisine bir öğretmeni model aldıysa model aldığı kişinin özelliği temelde yönetimle en az sorun yaşayan, yönetime yakın olan öğretmendir. Okul içerisinde yönetime ve güce yakın olmak ayrıcalık olarak algılanmaktadır. Öğretmen yönetime yakın olursa az sorun yaşayacağını öğreniyor, hata yaptığında arkasında durulabileceğini, isteklerinin reddedilmeyeceğini biliyor.

Kurum yöneticileri tarafından hazırlanan öğretmen el kitabında sınıf öğretmeninden beklentiler belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri her sabah dersin başlama zamanından önce okulda bulunarak öğrencilerini sınıfta hazır biçimde karşılar. BSC etkinliği konularını önceden belirler veya rehberlik servisinin de görüşünü alarak öğrencilerle paylaşır. Her sabah yoklama alır, gelmeyen öğrencileri ilgili müdür yardımcısına bildirir. Gelmeyen öğrencilerin velileri ile iletişime geçerek gün içinde işlenen konular ya da bu konuların telafisi ile ilgili bilgilendirme yapar. Sınıfın tertip ve düzenini sağlar. Tören ve kutlamalarda sınıfla birlikte hazır olur, öğrencilerinin düzenini sağlar. Öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimlerini takip eder, yardıma ihtiyacı olanlar için rehberlik servisi diğer öğretmenlerle işbirliği yapar. Öğrencilere ait tüm bilgiler ve güncellemeler için e- Okul, Okul-Net vb. bilgilendirme sistemlerini düzenli olarak kullanır ve Okul-Net sisteminin gün içerisinde takibini gerçekleştirir. Yemekte öğrencileriyle birlikte olur. Duyuruları sınıfına iletir, dönütlerini toplar ve ilgili birimlere iletir. Nöbet görevini zamanında ve gerektiği şekilde yerine getirir. Çanta, gereksiz kitap vb. sınıf içinden çıkarılıp, dolapların amaca uygun kullanılmasını sağlar. Öğrencilerin branş derslerindeki akademik ve davranış yönlerinden gelişimlerini takip ederek, branş dersliklerine gidişlerini kontrol eder. Sınıf dışı alandaki uygulamaların başında nöbet görevi gelmektedir. Nöbet sınıf içi ders saati süresi 26 ders saati geçmeyen sınıf öğretmenleri için bir tam gün ve öğle aralarında 45 dakika olarak planlanmıştır.

Özel öğretim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri bireysel açıdan iş güvencesi ve gelecek kaygısı, kurumsal açıdan sunulan hizmetin kalite standardını artırmak ve yenilikleri takip etmek gibi sebeplerden bireysel ve kurum anlamında kendini geliştirme ihtiyacı içerisinde. Kurum içerisindeki öğretmenler kurumun aynı zamanda ‘öğretmen eğitimi’ yaptığını ve kendilerine öğretmenliği öğrettiğini infomal ortamlarda dile getirmektedirler. Sınıf öğretmenleri arasında kurumdan ayrılan sınıf öğretmenlerinin başka özel öğretim kurumlarında rahatlıkla iş bulduklarını ifade etmeleri de bu önermeyi desteklemektedir. Kurumun öncü ve rutin uygulamaları

kurum sahibinin akademisyen kökenli olması ve paylaşımcı yapısı nedeniyle sınıf öğretmenleri arasında nitelik açısından yayılmasına ve öğretmenlerin uzmanlaşmasına katkı sağlamaktadır. Kurumun öncü uygulamaları sınıf öğretmenlerinin diğer kurumlardaki meslektaşları arasından öne çıkarabilmektedir. Günlük rutinlerinde farklı aşamalarda kontrolden geçmesi sınıf öğretmenlerinin ustalaşmasını sağlamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri de bireysel anlamda kendilerinde gördükleri eksiklikleri gidermek amacıyla akademik metinler okuma, internet araştırması yapma yollarını kullanarak kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri arasında lisansüstü eğitimi yalnızca Deniz almıştır. Emine ve Fatma ise lisans eğitimlerini sınıf öğretmenliğinin yanında Türkçe öğretmenliğinde çift ana dal diplomasına sahip olarak tamamlamışlardır. Kurumun öğretmenden kendini geliştirme alanında beklentileri günlük rutinlerin kalitesinin artmasına yönelik olduğundan öğretmenlerin günlük rutinler dışında akademik anlamda kendini geliştirme çabalarına pek rastlanmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin akademik metinlere ve akademisyenlere yönelik ‘*Onlar ne biliyorlar? Sınıfa girmiyorlar. Asıl iş sınıfta. Oturdıkları yerden yazıyorlar. Gelsinler de kendileri uygulasinlar.*’ algıları da kendini geliştirme çabası açısından akademik gelişimden ziyade günlük rutinelere ve kurum beklentilerine yöneliktir. Kurumun akademik gelişim açısından lisansüstü eğitime devam etmeleri konusunda talepte bulunanlara yönelik olumsuz bir yanıt olmamaktadır. Branş öğretmenlerinden talep edenlere yönelik kurum yöneticilerinin de destekleriyle öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarına katkı sunulmaktadır.

Okullarda işbirliği, müdürlerle öğretmenler, öğretmenlerle meslektaşları ve okulun aileyle ilişkileri açısından ele alınabilir (Tschannen-Moran, 1998; 2001). Öğretmenlerin işbirliği, yöneticilerle işbirliği açısından da ele alınabilir. Kurumda sınıf öğretmenleri eğitim yöneticisi olarak üst yönetici olan kurucu, genel müdür, kurucu temsilcisi ile okul müdürü, Ana sınıfı 1-2-3.sınıflar müdür yardımcısı, 4. sınıf müdür yardımcısı ve eğitim koordinatörü ile çalışmaktadırlar. Okul müdürü ile zümre başkanları (Aliye, Deniz, Gizem, Hatice) zümre başkanları toplantısında doğrudan işbirliği yapmaktadırlar.

Özel öğretim kurumlarında sınıf öğretmenleri profesyonel hesapverebilirlikte mesleki gelişim ve mesleki yeterlikleri kurum tarafından organize edilen eğitimlere katılarak vermektedirler. Performans hesapverebilirliği kapsamında sınıf öğretmenleri için özellikle öğrenci kazanım değerlendirmeleri önemli yer tutmaktadır. Piyasa hesapverebilirliği açısından özellikle velilerin akademik başarı beklentisi olmaktadır. Ana sınıfa öğrencisini kaydettirmek için gelen veliler bile kurumun orta öğretime geçiş sınavlarındaki başarı durumunu merak etmesi bu durumu yansıtmaktadır. Bürokratik hesapverebilirlik açısından mevzuata uyma hususunda sınıf öğretmenlerinin kılık-kıyafet, nöbet görevleri, arkadaşlarına karşı kaba ve saygısız davranma, yönetimce yasaklanan yerlerde sigara içmek, siyasi amaç taşıyan semboller taşıma; siyasi partilerin, bu partilere bağlı yan kuruluşların, ideolojik amaçlı dernek ve kuruluşların veya sendikaların siyasî ve ideolojik görüşlerinin propagandasını yapma açılarından değerlendirilir.

Sınıf öğretmenlerinin siyasi görüş açısından kurum içerisindeki paylaşımları seçim dönemlerinde ya da medyaya yansıyan güncel gelişmeler üzerine sohbet amaçlı olmaktadır. Kurumda siyasi amaç taşıyan bir eylem kurum tarafından onaylanacak bir davranış değildir. Özel öğretim kurumlarında öğretmenlerden beklenen yalnızca öğretmenlerin öğretmenlik yapmasıdır. Sınıf öğretmenleri arasında siyasi bir derneğe, kuruluşa üye olan da bulunmamaktadır.

Araştırma sahası ve öğretmenler, öğrencilere ve velilere yönelik muhafazakâr ve milliyetçi ideolojinin okul, kültürel değerleri taşıyan ve koruyan; kültürel mirası ve değerleri yetişkinlerden kültürel bilgisi tamamlanmamış olan bireylere nakleden, böylece bu değerleri gelecek nesiller adına güvence altına

alan bir yapıya ve toplumun tüm üyeleri için okulun genel toplumsal rolü kültürel mirası aktarma hedefine; totaliteryan ideolojinin lider figürü öne çıkabiliyor. Marksist eğitim kuramı sınıfsız bir toplumun oluşumunu inşa etme düşüncesi ise öğretmenler ve kurum açısından eşitlikten çok adalet anlayışına vurgu yapılması ve bireyin öne çıkarılması dolayısıyla kendisine pek yer bulamamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kendilerine yönelik ise daha çok liberal ve neoliberal koşulların yeniden üretildiği söylenebilir.

Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin ideoloji kavramının içeriğine yönelik net olmayan bakışları ve kendi ideolojilerini ortaya koymadaki kavramsal ve eylem tutarlılığı arasındaki net olmayan ilişkiler ideolojinin tarihsel süreçteki uzlaşmaz ya da belirsizlik üzerine yapılandırılan içeriğini yeniden üretir niteliktedir. Sınıf öğretmenleri ideoloji kavramını siyasi düşünce kategorisi içerisinde Kemalizm, milliyetçilik ve muhafazakârlık ideolojisi açısından "doğrudan" üretirken, liberalizm ve neoliberalizm ideolojilerini "dolaylı" yoldan üretmektedirler. İdeolojinin dolaylı yoldan üretilmiş olması sınıf öğretmenlerinin özellikle neoliberalizme dair kavramsal farkındalıklarının düşük olmasına bağlanabilir. Kültür kategorisinde değer ve inanç, ritüeller ve semboller üzerinden ideolojinin ortaya konulması siyasi ideoloji olarak muhafazakârlık ve milliyetçilik ile ilgili olduğu söylenebilir. İdeolojinin düşünceler bilimi olarak görülmesi ve sistem açısından değerlendirilmesi milli eğitimin uzak, genel ve özel hedefleri ile açıklanmıştır. Sınıf öğretmenleri kendi ideolojilerini milli eğitimin hedeflerine paralel biçimde açıklamaya özen göstermişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim uygulamalarının yeniden üretim sürecinde üst yapı olarak bakanlık ve kurum önemli rol oynamaktadır. Bakanlık merkezi yapı olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirttiği ilkeler, kurumda 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu doğrultusunda sınıf öğretmeninin eğitim-öğretim uygulamalarına yönelik çerçevesini çizmektedir. Özel öğretim kurumunda sınıf öğretmeni kurumun eğitim felsefesi ve uygulamaları doğrultusunda eğitim-öğretim sürecini yapılandırmaktadır. Eğitim-öğretim uygulamalarının program kategorisi içerisinde değerlendirilmesinde özellikle ideolojik söylem bağlamında Matematik ve Sosyal Bilgiler öğretim programında vurgunun yer aldığı görülmektedir. Matematik öğretim programında yer alan ölçme öğrenme alanında Atatürkçülük öğelerine vurgu yapılması ideolojik söylem bağlamında değerlendirilebilir ve sınıf öğretmeninin ilgili kazanımların yer aldığı derslerde Atatürkçülük vurgusunu yapması meşru kabul edilebilir. İdeolojik yansımanın öğretim programının da içeriğinden kaynaklı en yoğun olduğu öğretim programı Sosyal Bilgilerdir. İnfomal kuralların ideolojik yansıması öğretmen ve öğrenci açısından iki boyutta değerlendirilebilir. Öğretmen açısından öncelikler bağlamında neoliberalizmin rekabet, paylaşım, hesapverebilirlik, güven boyutları ön plana çıkmıştır. Öğrenci açısından Atatürkçülük, milliyetçi ve muhafazakâr ideolojinin göstergelerine rastlanmaktadır.

Tartışma

Yeniden üretim, üretici güçlerin yeniden üretimi ve üretim ilişkilerinin yeniden üretimi olarak ikiye ayrılabilir. Üretim ilişkilerinin yeniden üretimini sağlayan sistem, devlet aygıtları sistemidir. Louis Althusser, devletin ideolojik aygıtları olarak belirlediği sistemi alt yapı-üst yapı olarak konumlandırır (Althusser, 2005). Üst yapı aygıtları hukuki-siyasal sistemdir. Milli eğitim sistemi üst yapı olan hukuk sisteminin belirlediği anayasal çerçeve ile faaliyetlerini sürdürür. Milli eğitim sistemi açısından 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ilgili çerçeveyi oluşturur. Milli Eğitim Temel Kanunu genel ve özel amaçları hedeflerini ortaya koymuştur. Milli Eğitim Temel İlkeleri ile de

eğitim hizmetlerinin hangi ilkelerle yapılandırılacağını belirtmiştir. Temel ilkeler, ideolojik tasnifi yapıldığında ideolojilerin öne çıkan özellikleri açısından farklılık göstermektedir. İdeolojik analiz açısından tutarlılığın olduğu tespiti yapılmıştır.

Mausethagen (2013) öğretmen ve öğrenci ilişkisine dair olumsuz durumlar öğretmenin zamanını çoğunlukla öğrencinin sınava hazırlanması için çalışmalar yapmasının; öğrencinin ise öğrenme açısından çoğunlukla teste yönelmesinin etkili olduğunu tespit etmiştir. Meslektaş ilişkilerinde ise farklı araştırmalarda farklı bulgulara ulaşılmıştır. Hesapverebilirliğin meslektaşlar arasındaki ilişkileri olumlu ya da olumsuz etkilemesi örgütsel iklime bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Gür (2014) öğretmenlerin vasıfsızlaştırılmasına yönelik yaptığı araştırmasında öğretmenlerin üzerinde baskı oluşturan unsurlardan birinin 'testing' olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Neoliberal piyasanın çelişkilerine gelince kendi ortaya attığı postulatlarla çelişmesidir. Piyasanın kendi kendini düzenlemesi nosyonuna karşılık öğretmenlerin ve öğrencilerin günlük yaşamlarının standartlar, testler ve raporlarla devlet müdahalesine açık olması ve artan denetim (Hursh, 2005; Apple, 2004). Rekabetçi piyasanın desteklenmesi için inovasyon ve farklılıklar önemsenirken program standartlarıyla inovasyonun sınırlandırılması (Hursh, 2005). Aslında neoliberalizmin bu kısımlarından çok rekabet, verimlilik gibi unsurlarını dikkate alıyoruz. Küreselleşme ile birlikte eğitimin ideolojik işlevlerinde yaşanan dönüşüm ile birlikte, ulus-devlet ideolojisinin yerini serbest pazar ideolojisi almıştır. Bu durumda serbest pazar ideolojisinin gerektirdiği performansın öne çıkarılması ve teknokratizmi yansıtan haller üretmektedir (Aktay, 2002).

Öğretmenlerin okul temelli mesleki becerileri kurum içerisindeki hizmet içi eğitimlerin içeriklerinde de görülmüştür. Hill (1991)'in İngiltere öğretmen eğitimindeki modern ideolojik perspektifleri ve Apple (2004) eğitim ve ideoloji bağlamında ABD'deki dört grubu ilişkilendirerek açıkladığı araştırmasında öğretmenlerin tekniğe odaklandığını belirtmiştir. Apple (2004)'ün eğitim ve ideoloji bağlamında yer verdiği ilk grupta yer alan neoliberaler ekonomi ve okullar arasında yakın ilişkiye dikkat çekerek piyasa ilişkisini vurgularlar. İkinci grup neomuhafazakarlar ekonomi açısından neoliberaler ile benzer düşünürken ajandalarının temelinde kültürel yenileme bulunur. Üçüncü grup otoriter popülistler ise dinsel yönü ağır basan, okullar ve cinsellik konusunda endişe eden grubu oluşturur. Dördüncü grup ise herhangi bir hegemonik hedefi olmayan profesyonel ve yönetici orta sınıfın oluşturduğu gruptur. Bu gruptakiler hesapverebilirlik, ölçme ve testler, verimlilik, maliyet-yarar analizi vb. konulardaki teknik ve prosedürel becerileri ile varolurlar. Araştırma sahasındaki sınıf öğretmenleri Apple'ın üçüncü grubu hariç diğer üç gruba yerleştirilebilir.

Eğitimin ideolojik yanına ilişkin tartışılması gereken önemli kavramlardan biri endoktrinasyondur. Endoktrinasyonun uç anlamı çocukların eğitim esnasında beyinlerinin yıkanarak, totaliteryan rejimin propagandasını yapmaktır (Momanu, 2012). Lammi (1997) eğer yanlış anlamalar sistematik biçimde yönlendirilirse yanlış anlama endoktrinasyon olmaya başladığını ifade eder. Eğitim kavramının literatürde yer alan ve kabul gören tanımlarından biri olan 'istendik davranış oluşturma' vurgusunu ise kıyasladığımızda pedagojik açıdan endoktrinasyondan söz edilebilir (Gündüz, 2013). Öğrenciyi 'şekil verilmeyi bekleyen edilgen bir nesne' olarak ele almak ve öğrenme sürecinin bütün bireyler üzerinde aynı etkiyi göstereceği varsayımı da davranışçı pedagoji ile ilişkilendirilebilir (Özden ve Şimşek, 1998). Pedagojik açıdan endoktrinasyon üst yapı olarak bakanlığın yetkili kurullarca belirlediği uzak, genel ve özel hedeflerdir.

Türkiye'de cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte, eğitim merkezi olarak düzenlenen bir kurum haline gelmiş, Tevhidi Tedrisat Kanunu ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmeye başlamıştır. Eğitimin ideolojik yeniden üretim işlevine uygun olarak kuruluş yıllarından itibaren milli

eğitim politikası ulus devlet bilincini geliştirmeye dönük olarak biçimlendirilirken, sanayileşme ve kalkınma hedeflerine uygun bir biçimde genel eğitim anlayışı benimsenmiştir. 1980'lere kadar eğitim sisteminin kimi dönemsel farklılaşmalara rağmen içeriği şu öğelere dayanmaktadır: Pozitivizm, aydınlanma, genel bilgi ve kültür, toplum bilimleri (Çulhaoğlu, 2005).

Öneriler

Bu araştırmanın sınırlılıkları göz önünde de bulundurularak araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunulabilir. İdeoloji kavramının eğitimle ilişkilendirilerek ideoloji-eğitim felsefeleri-öğretim uygulamaları arasındaki bağlantıları tutarlı biçimde ortaya koyacak tarihsel araştırmalar alana katkı sağlayabilir. Bu araştırma okul etnografyasıyla yapılmıştır. Okul etnografyasıyla yapılacak araştırmalar problem durumunun saha ve çoklu veri toplama tekniği ile gerçekleşmesi problemlerin daha net ve doğrudan açığa çıkarılmasında katkı yapabilir. Öğretmenlerin sınıf içindeki ideolojik tercihlerinin öğrencilerin farklı boyutlardaki gelişimleri (kişilik, ahlaki, bilişsel vb...) üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan nitel metodolojinin merkezde olduğu uzun vadeli araştırmalar yapılabilir. Bir özel öğretim kurumu ile sınırlı yapılan bu araştırma farklı özel öğretim kurumlarında ve kamu okullarında yapılabilir.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2014). Milli eğitim programlarının felsefi temeli olarak ideolojiler. *Eğitime Bakış*, 10(29), 34-39.
- Aktay, Y. (2002). Eğitimde küresel imkânlar-küreselleşen dünyada eğitimde fırsat eşitliği ve özgürleşim fırsatları üzerine. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 7-22.
- Alkan, M. Ö. (2004). Giriş. M. Ö. Alkan (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce 1: Cumhuriyet'e devreden düşünce mirası: Tanzimat ve meşrutiyet'in birikimi* içinde (s. 17-22). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Althusser, L. (2005). *Yeniden üretim üzerine*. A. I. Ergüden (Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Anyon, J. (2006). Social class, school knowledge, and the hidden curriculum. In L. Weis, C. McCarthy & G. Dimitriadis (Eds.), *Ideology, curriculum, and the new sociology of education* (pp. 37-46). NewYork: Routledge.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2009). *Programın ve eğitimin yeniden yapılandırılması ı/ neoliberalizmin ve yeni-muhafazakarlığın gündemi*. M. F. Shaughnessy, K. Peka, J. Siegel, Röportajı Yapan E. Ç. Babaoğlu (Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Baltodano, M.(2012). Neoliberalism and the demise of public education: the corporatization of schools of education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(4), 487-507.
- Carlson, D. (2006). Are we making progress? Ideology and curriculum in the age of no child left behind. In L. Weis, C. McCarthy, & G. Dimitriadis (Eds.), *Ideology, curriculum, and the new sociology of education* (pp. 91-114). New York: Routledge.
- Cbessum, R. (2012). Teacher ideologies and pupil disaffection. In L. Barton, R. Meighan, & S. Walker (Eds.), *Schooling, ideology and the curriculum* (pp. 113-129). NewYork: Routledge.
- Copeaux, E. (1998). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine*. A. Bertay (Çev.). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim program reformu örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2008). *Bütün yönleriyle alan çalışması -etnografik alan yazımı*. A. E. Koca. (Çev.). Ankara: Birleşik Yayınları.
- Evkuran, M. (2009, Mart). *Değerler eğitimi ve eğitimde ideoloji sorunu*. Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu: Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Eğitim- Bir-Sen, Ankara.
- Gutek, G. L. (2011). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. N. Kale (Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Güler, E. Z. (2008). Muhafazakarlık: Kadim geleneğin savunusundan faydacılığa. B. Örs (Ed.), 19. yüzyıldan 20.yüzyıla modern siyasal ideolojiler içinde (s. 115-162). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gündüz, M. (2009). Sociocultural origins of Turkish educational reforms and ideological origins of late Ottoman intellectuals (1908-1930). *History of Education*, 38(2), 191-216.
- Gür, B. S. (2014). Deskillling of teachers: the case of Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14, 887-890.
- Güven, İ. (2005). *Türkiye'de devlet eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1, 3-14.
- Heywood, A. (1999). *Political theory an introduction*. London: Macmillan Press.
- Hill, D. (1991). Seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain today. *Australian Journal of Teacher Education*, 16(2), 5-29.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher* (Second Edition). London: Routledge.
- Hirsch, D. (2005). Neoliberalism, markets and accountability: transforming education and undermining democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education*, 3(1), 3-15.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar: Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Kansu, A. (2009). *1908 devrimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kerestecioğlu, İ. Ö. (2008). Milliyetçilik: uyuyan güzeli uyandıran prens'ten frankeştayn'ın canavarına. B. Örs (Ed.), 19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler içinde (s. 307-350). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Lammi, M. (1997). The hermeneutics of ideological indoctrination. *Perspectives on Political Science*, 26(1), 10-14.
- Loh, J., & Hu, G. (2014). Subdued by the system: neoliberalism and the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 41, 13-21.
- Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations, *Educational Research Review*, 9, 16-33.
- Meighan, R. & Brown, C. (2012). Locations of learning and ideologies of education: some issues raised by a study of education otherwise. In L. Barton, R. Meighan, & S. Walker (Eds.), *Schooling, ideology and the curriculum* (pp. 131-151). New York: Routledge.

- Momanu, M. (2012). The pedagogical dimension of indoctrination: criticism of indoctrination and the constructivism in education. *META: Research in Hermeneutics, Phenomenology, And Practical Philosophy*, IV(1), 88-105.
- MEB. (2005). *Millî belirli gün ve haftalar çizelgesi*. 20.08.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: http://www.meb.gov.tr/belirliGunler/belirli_gun1.htm adresinden alındı.
- MEB. (2007a). *Özel öğretim kurumları yönetmeliği*. 20.08.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_03/20095313_zelretimkurumlarkanunu.pdf adresinden alındı.
- MEB. (2007b). *Millî eğitim bakanlığı bayrak törenleri yönergesi*, 20.08.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2594_0.html adresinden alındı.
- MEB. (2009a). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5)*. 04.06.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=45> adresinden alındı.
- MEB. (2009b). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5)*. 04.06.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=32> adresinden alındı.
- MEB. (2009c). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. 04.06.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=30> adresinden alındı.
- MEB. (2009d). *Sosyal bilgiler dersi ilköğretim 4. ve 5. Sınıf programı*. 04.06.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=38> adresinden alındı.
- MEB. (2012, 11 04). *Milli eğitim temel kanunu*. 01.02.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden alındı.
- MEB. (2013). *Milli eğitim istatistikleri*. Ankara: MEB.
- MEB. (2014). *Milli eğitim istatistikleri*. Ankara: MEB.
- Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and accomplishing school-centered evaluation*. Dereham, UK: Peter Francis.
- Murphy, L., Mufti, E., & Kassem, D. (2009). *Education studies: an introduction*. McGraw-Hill Education: New York.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Örs, B. (2008). Faşizm: modernitenin karanlık yüzü. B. Örs (Ed.), *19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler içinde* (s. 477-514). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özbek, S. (2011). *İdeoloji kuramları*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye'de ve dünyada öğretmenlik: retorik ve pratik*. Ankara: Eğitim Bir-Sen.

- Öztürk, Ö. (2009). *1980 sonrası Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist eğitim kuramı ve radikal pedagoji*. C. Atay (Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). Opposite curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 3, 99-115.
- Szaniawski, İ. (1980). *Okulun toplumsal işlevi*. T. Yılmaz (Çev.). Ankara: Onur Yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M. (1998). *Trust and collaboration in urban elementary schools*. Doctoral Thesis. The Ohio State University.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- TTKB. (2004). *Talim terbiye kurulu program geliştirme çalışmaları*. Ankara: MEB.
- Wolcott, H. F. (2007). The question of intimacy in ethnography. In G. Walford (Ed.), *Methodological developments in ethnography studies in educational ethnography* (pp. 27–33). Elsevier.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Žižek, S. (2013). İdeoloji hayaleti. S. Žižek (Ed.). *İdeolojiyi haritalandırmak* S. Kibar (Çev.). içinde (s.7-54). Ankara: Dipnot Yayınları.

Yazar

Turgay Öntaş, sınıf öğretmenliği bilim dalında doktordur. Çalışma alanları arasında sosyal bilgiler öğretimi ve eğitimin ideolojik yapısı yer almaktadır.

İletişim

Dr. Turgay Öntaş, Sınıf Öğretmeni, e-posta: turgayontas@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. In this study, learning processes in re-production of ideology will be analysed through informal learning and rules which have learnt. In this context, how teachers learn from the situations that they have encountered in their daily lives in their working place, in other words school and how they reflect what they have learnt can be conceptualised as working place learning. Teachers' informal learning processes in schools which are their working environment can occur through relationships with management, colleagues, parent and environment.

Discussing the place of ideology in education requires establishing the relationship of government and society and then society and individual basically. Government transforms the holistic world which it fictionalises via ideology into an institutional area via education. Besides national education ideology, Teachers may have ideological choices that constitute their learning processes. Even if the upper structure does not express its ideology directly, teachers' relations to the ideology can be inferred from the contents of teaching programmes, the aims of the education system and the final results of the reforms on the education. The way that the teachers, who are the implementers of the education ideologies, adopt and practise the ideological substructure which has been determined by the system shows the extent to which the ideological expectations are practised. Moreover, the ideology of the teacher, who is the state's ideological apparatus and who plays active role in education, reveals his/her relation to the system, which is reflected on teaching-learning process or not.

Methodology.

Design. The aim of this study is to research the re-production practices of national education ideologies of private primary school teachers. The study was designed qualitatively and field research was conducted with school ethnography. Holistic approach must be preferred in the attempts of discovering the relationship of education and ideology. In this study, ethnographic pattern has been chosen in order to analyze the process closely, conveying the atmosphere accurately, identifying and thoroughly examine the semantic world of the issue that is researched.

The Field of Research. The field of the research was a private teaching institution in the Çankaya district, Ankara, Turkey. The institution, which is the field of research, founded in 2002-2003 academic year. In 2013-2014, when the research was conducted, there were 361 girls, 399 boys and in total 760 students in 36 classes of the institution at primary, secondary and high school levels. The school fees vary according to the levels. In the year when research was conducted, 12,800 lira for kindergarten, 13,800 lira for primary and secondary level and 16,800 lira for high school is paid as the school fee. Food, transportation, stationary and uniform is not included in this fee. The institution has 7 administrators, 89 regular teachers, 5 waged teachers, 2 probationer teachers and 16 supportive workers, which means 119 human resources in total. 17 class teachers work in the field of research, whose professional seniority average is 8,47 years and intuitional seniority is 2,82 years.

Data Collection. Data was obtained from detailed interviews with eight primary teachers, their observations and documents related to their classes and coterie meetings. In the study, 382-minute interview video and 90-page transcript related to these videos from the interviews, 16 video records, 35-minute each, and notes from the observations, observational documents of 4 ceremonies and 4 coterie meetings, 82-page teacher handbook, 46-page parent handbook, 32-page lesson plans, materials used in classes, regulation documents and variable field notes were obtained as data.

Data Analysis. Data obtained were analysed with descriptive and content analysis techniques. The findings of the study were given within the frame of themes, categories and codes which were determined based on the problem statement. The first theme of re-production of ideology was presented in the context of Kemalism, conservatism, nationalism, liberalism and neoliberalism in the category of political thought; value and belief, rituals and symbols in the category of culture and system in the category of school of thought. The second theme of curriculum in re-production of educational ideology in elementary teachers' teaching practices was explained in the context of syllabus, significant days and weeks, and hidden curriculum. Within this category the indoctrination in the context of teaching values and dominant thought was reviewed. The third theme was presented in the category of roles, learning styles and individual and contextual factors affecting learning.

Reliability and Validity. During the research, the reliability of the research has been reviewed by checking the data obtained at certain intervals briefly. The researcher has received feedbacks related to the research process from a senior auditor. The researcher has tried to provide reliability via diversification by using methodological variety in obtaining data and data variety. With the participant's approval, the researcher has shared his impressions about the school with the participants during the process. Observation of the phenomena which the participant has been researching for a long time has increased the reliability of the research.

Discussion and Conclusion. The results found at the end of the study are (i) While the primary teachers produce the ideology concept in terms of Kemalism, nationalism and conservatism directly, they produce the ideologies of liberalism and neoliberalism indirectly in the category of political thought. (ii) As upper structure, ministry and institution play a significant role in re-production process of teaching practices of primary teachers. Primary teachers in private teaching institutions construct their teaching processes according to the educational philosophy and practices of their respective institution. (iii) Evaluating the teaching practices in the category of curriculum, Math and Social Sciences are realised to be emphasised especially in the context of ideological discourse. Social Sciences course is the one that reflects the ideology the most intensively due to its syllabus. (iv) Teaching practices include Kemalism, which the institution presents via the expectations in educational philosophy, in the hidden curriculum of school climate. In terms of school climate, teaching practices include elements related to Liberalism based on constructivism. (v) Ideological reflections of informal practices are evaluated in two dimensions as teacher and student. Priorities for the teacher focused on competition, collaboration, accountability and confidence within the framework of neo-liberalism, Students indicated priorities of Kemalism, nationalism and conservatism in their ideological reflections.

It has been found out that there are unsharp relations between the private primary school teachers' unclear attitudes towards the content of ideology concept and conceptual and action consistency when they express their own ideology. While class teachers are reflecting their ideological choices, they make remarks on the emphasis of Kemalism which is reflected on many dimensions of education system with the effects of principles of national education and their own teaching processes as well.