

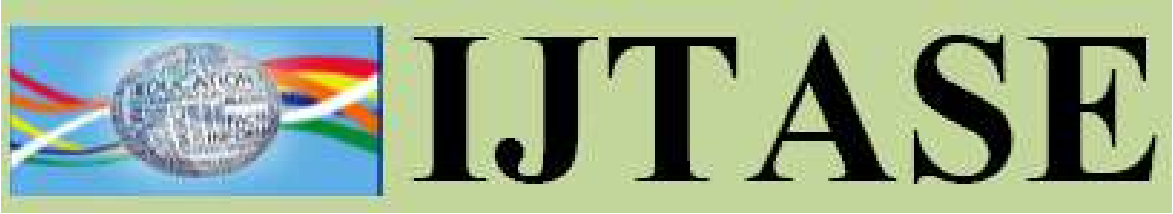
ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 7 - Issue 3



INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

JULY 2018

Volume 7 - Issue 3

Editor in Chief

Assoc.Prof.Dr. Erdal ASLAN

Editors

Prof.Dr. Bedri KARAYAĞMURLAR

Prof.Dr. Oğuz SERİN

Prof.Dr. Rana VAROL

Associate Editors

Prof.Dr. Fahriye ATINAY

Prof.Dr. Zehra ALTINAY

Ms Umut TEKGÜÇ

Message from the Editor

I am very pleased to publish third issue in 2018. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Assoc. Prof. Dr. Erdal Aslan
Editor in Chief

Copyright © 2018 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
Published in TURKEY

Contact Address:

Assoc. Prof. Dr. Erdal ASLAN - IJTASE Editor in Chief İzmir-Turkey

Editorial Team

Editor in Chief

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editors

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Associate Editors

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

Linguistic Editors

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoglu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Classroom Management

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Canan Çetinkanat, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Mehmet Durdu Karşlı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Nejdett Konan, (İnönü University, Turkey)

Curriculum Development in Education

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Özcan Demirel, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Veysel Sönmez, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Hasan Guner Berkant, (Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Turkey)

Computer Education and Instructional Technologies

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Grace Azumi Chollom, (University of Jos, Nigeria)

PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)

PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)

PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Educational Drama

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Fatoş Giritli, (Near East University, North Cyprus)

Educational Psychology

PhD. Abbas Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Christina Athanasiades, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

PhD. Muhammad Sabil Farooq, (Nankai University Tianjin, P.R. China)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)

PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)

PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Thanos Touloupis, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Fine Arts Education

PhD. Ayfer Kocabaş, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Süreyya Çakır, (Okan University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Foreign Language Teaching

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoğlu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

Guidance and Counselling

PhD. Alim Kaya, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Gürcan Seçim, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Engin Deniz, (Yıldız Teknik University, Turkey)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Şafak Öztürk Aynal, (Ondokuz Mayıs university, Turkey)

Mathematics Education

PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Elif Beymen Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Joakim Samuelsson, (Linköping University, Sweden)

PhD. Sinan Olkun, (Final International University, North Cyprus)

PhD. Süha Yılmaz, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Measurement and Evaluation

PhD. Emre Çetin, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Gürol Zırhoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)

Music Education

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Gulsen G. Erdal, (Kocaeli University, Turkey)

PhD. H. Hakan Okay, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)

PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Sezen Özeke, (Uludag University, Turkey)

Science

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)

PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)

PhD. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)

PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Valerio De Rossi, (Safety Management Research Consultant, Italy)

Pre-School Education

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)

PhD. Sezai Koçyiğit, (Adnan Menderes University, Turkey)

Science Education

PhD. Bařtürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nilgün Yenice, Adnan Menderes University, Turkey), Turkey
PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Salih Çepni, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman KESERCİOĞLU, (Dokuz Eyköl University, Turkey)

Social Sciences

PhD. Ali Bavik, Institute for Tourism Studies, Macao
Ph.D. Erdogan Ekiz, (King Abdulaziz University, Tourism Institute, Saudi Arabia), Saudi Arabia

Social Sciences Education

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)

Special Education

PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)

Sports Education

PhD. Erkut Konter, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Turkish Language Teaching

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Hülya Yeşil, (Cyprus International University, North Cyprus)

Table of Contents

Research Articles

IJTASE- Volume 7 - Issue 3 2018

9. SINIF BİYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KAZANIMLARIN
YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI: 2013, 2017
VE 2018 YILLARI

Hülya ASLAN EFE, Rifat EFE

OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÇOCUKLARIN
DUYGUSAL İSTİSMAR VE İHMALİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Cansu SOYER

TRADITION IN ARTWORKS OF AI WEIWEI

Mustafa Cevat ATALAY

ISSN: 2146-9466

9. SINIF BİYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KAZANIMLARIN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI: 2013, 2017 VE 2018 YILLARI¹

COMPARISON OF THE 9TH GRADE BIOLOGY COURSE CURRICULUM OBJECTIVES ACCORDING TO THE REVISED BLOOM TAXONOMY: YEARS OF 2013, 2017 AND 2018

Hülya ASLAN EFE

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi AD, Diyarbakır-Türkiye

hulyaefe@dicle.edu.tr

Rıfat EFE

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi AD, Diyarbakır-Türkiye

rifatefe@hotmail.com

Received Date: 05-06-2018

Accepted Date: 20-07-2018

Published Date: 31-07-2018

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2013, 2017 ve 2018 yıllarında yayınlanan 9. Sınıf biyoloji öğretim programlarında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine uygunluğunu belirleyip, kazanımların boyut karşılaştırmalarını ortaya koymaktır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Kazanımlar betimsel analiz ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde uygun olan boyutlara kodlanmışlardır. Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri, 2013 9. sınıf biyoloji öğretim programında değerlendirme ve yaratma bilişsel düzeylerinde kazanım mevcut iken 2017 ve 2018 9. sınıf biyoloji öğretim programında değerlendirme ve yaratma düzeyinde kazanım olmadığı belirlenmesidir. Bu nedenle 2018 9. sınıf biyoloji öğretim programına değerlendirme ve yaratma düzeyinde kazanımların eklenmesi araştırmanın önerileri arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji Öğretim Programı, Kazanım, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.

Abstract

In this study, the learning outcomes of 2013, 2017 and 2018 secondary biology programs were examined according to the revised Bloom Taxonomy and the distribution of the outcomes to the corresponding level was expressed in figures and graphics. A qualitative approach was employed through document analysis. The objectives are coded into dimensions suitable for descriptive analysis in the Revised Bloom Taxonomy. The 2013 secondary biology program for the 9th grade had learning outcomes in evaluating and creating levels, the 2017 and 2018 did not possess any learning outcomes in these two levels. Therefore, learning outcomes in evaluating and creating should be added to the 2018 secondary biology program for the 9th grade.

Keywords: Biology curriculum, Objectives, Revised Bloom Taxonomy.

GİRİŞ

Eğitim öğretimin temel hedefi yaşadığımız çağa uygun, eleştiren, sorgulayan, bilgiye ulaşma yollarını bilen kendi bilgisini yeniden yapılandırabilen eldeki bilgileri analiz edip yeni bilgiler üreten bireyler oluşturmaktır (MEB, 2018). Yani, eğitim bireye bilgi aktarmaktan çok bilgiye nasıl ulaşacağını öğretmekle ilgilienmektedir. Bireyin bilgiye ulaşması ise; kavrayarak öğrenmesi, yeni durum ve problemlere çözüm yolu bulması üst düzey bilişsel becerilerini kazanmasıyla gerçekleşmektedir. (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Üst düzey bilişsel yapılandırmaları gerçekleştirmek için ise planlı ve sistematik olacak şekilde öğrenme kazanımları belirlenmeli ve bu kazanımlara yönelik öğretim programları oluşturulmalıdır (Ayvacı vd., 2014). Bu bağlamda, öğretim programlarında belirlenen kazanımlar son

¹ Bu çalışmanın özeti, 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında düzenlenen, 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

derece önem arz etmektedir. Öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, tutumun düzeyi önceden belirlenip öğrencilerin özelliklerine uygun kazanımlar belirlenmeli ve kazanımlar farklı düzey ve özelliklere göre sınıflandırılmalıdır (Arı, 2011). Kazanımlar, öğrenmeye yön vererek, öğretimin değerlendirilmesini şekillendiren, öğrencilerin program sonunda hangi donanımlara sahip olacağını belirleyen tasarımlardır (Ayvacı & Er Nas, 2009). Bu nedenle öğretim programlarındaki kazanımların hazırlanmasında dikkatli ve titiz bir çalışma yürütülmesi gerekmektedir. Öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrenciyi sadece bilgiyi almaya ve ezberlemeye yönlendirmemesi aynı zamanda öğrencileri bilgiyi araştıran, sorgulayan ve bu sayede benimseyen, eleştirel düşünebilen ve karar verebilen bireyler olarak yetiştirmesi gerekmektedir (Amer, 2006). Özellikle biyoloji dersi gibi soyut kavramların ve karmaşık yaşamsal olayların yoğun olduğu öğretim programlarında, kazanımların ezberden ziyade anlama ve anlamlandırmaya yönelik olması gerekmektedir. Kazanımların bilişsel sınıflandırılması bu bağlamda önem kazanmaktadır. Kazanım belirleme ve kazanımları kendi içinde aşamalarına ayırma öğretim sürecinin sağlıklı gerçekleşebilmesi için önemli bir faktör olarak önümüze çıkmaktadır (Ayvacı vd., 2014). Bu ihtiyaçtan dolayı Bloom ve arkadaşları eğitimsel hedefler taksonomisi kavramını ortaya çıkarmışlardır (Gökler, Aypay ve Arı, 2012). Bu amaçla Bloom (1956), eğitimdeki kazanımları alanlara ve her alana yönelik alt basamaklara ayırmıştır. Bloom'un sınıflandırmasının temel özelliği eğitimcilere "öğretimin sonunda bireyde ne tür değişiklik olacaktır?" sorusuna cevap bulmak için ipucu sağlamasıdır (Küçükahmet, 2005). Orjinal Bloom Taksonomisi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır. Bu yapıda her basamak kendinden önce gelen basamakları kapsamaktadır (Anderson, 2005). Bu kategorilerden bilgi, kavrama ve uygulama basamakları alt düzey bilişsel beceriler olarak adlandırılırken analiz sentez ve değerlendirme basamağı ise üst düzey bilişsel beceriler olarak ifade edilmiştir (Şahinel, 2002). Orijinal Bloom Taksonomisi her ne kadar ülkemizde ve dünyada kabul görmüş olsa da Taksonomiye getirilen bazı eleştiriler bulunmaktadır. Taksonominin tek boyutta sınıflanması (Arı, 2011), bir basamağın diğer basamağa önkoşul olarak sunulması (Krathwohl 2002), öğrenci merkezli eğitim anlayışında üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz kalması (Ayvacı ve Türkoğlu, 2010) taksonominin eksiklikleri olarak görülmektedir. Eğitim alanında ortaya çıkan yeni gelişmeler ve Orijinal Bloom Taksonomisine getirilen eleştiriler nedeniyle taksonominin güncellenmesi ihtiyacı doğmuştur (Tutkun ve Okay, 2012). Bu ihtiyaçtan ötürü Bloom'un öğrencilerinden Anderson ve Krathwohl 2001 yılında Orijinal Bloom Taksonomisini yenilemişlerdir. Bu Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile çok ciddi değişiklikler olmamakla beraber bazı farklılıklar ortaya konulmuştur. Bütün basamaklar daha genişletilmiş ve anlaşır hale getirilmiştir (Yüksel, 2007). Bloom Taksonomisinde yapılan değişiklikler üç açıdan incelenebilir. Birincisi, alt düzey bilişsel süreç becerilerinden ilki olan "bilgi" basamağı "hatırlama" olarak, ikincisi olan "kavrama" basamağı "anlama" olarak ve üst düzey bilişsel süreç becerisi olan "sentez" basamağı ise yaratma olarak yeniden adlandırılarak gerçekleştirilen terimsel değişimdir. İkinci olarak, orijinal Bloom Taksonomisinin tek boyutlu yapısı yerine, yenilenmiş Bloom Taksonomisinde bilgi ve bilişsel boyut olmak üzere iki boyutlu bir yapı geliştirilerek yapısal değişimin gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, "değerlendirme" basamağı ile "yaratma" basamağı yer değiştirmiştir. Üçüncü olarak Anderson ve Krathwohl (2001) orjinal Bloom Taksonomisini yenileyerek taksonominin daha geniş gruplara hitap etmesine yönelik amaçsal değişim gerçekleştirmişlerdir (Arı, 2011).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisiyle ilgili alanyazın incelendiğinde birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların bir kısmı eğitim öğretim süreci boyunca sorulan soruların Bloom Taksonomisi'ne uygunluğunu incelerken (Tanık ve Saraçoğlu, 2011) bir kısımda Öğretim Programlarındaki kazanımların taksonomiye uygunluğunu (Eke, 2015; Ayvacı ve Şahin, 2009) incelemektedir. Sözü edilen alan yazın içinde 2013, 2017 ve 2018 Ortaöğretim Biyoloji Dersi Programında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre karşılaştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile 2013, 2017 ve 2018 yıllarında yayınlanan 9. Sınıf biyoloji öğretim programlarında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine uygunluğunu belirleyip,

kazanımların boyut karşılaştırmaları yapılarak alan yazındaki boşluğun doldurulacağı ve ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Araştırmanın verileri önceden var olan kategori veya boyutlara göre özetlenmesi ve yorumlanmasına dayanan betimsel analiz (Akbulut, 2012) kullanılarak incelenmiştir.

2013 yılı Orta Öğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programındaki 25 kazanım, araştırmada verilerinde 30 kazanım olarak temsil edilmektedir. Bu durumun nedeni; 3., 6., 7., 15. ve 18. kazanımların yazımında kullanılan “ve” bağlacı ile iki farklı bilişsel boyuttaki kazanımların birleştirilerek yazılmış olmasıdır. Bu nedenle 3., 6., 7., 15. ve 18. kazanımlarının her biri ikiye ayrılarak kodlanmıştır. Örneğin; “3. Biyolojinin güncel çalışma alanlarını tanıy ve kariyer alanlarıyla ilişkilendirir” kazanımını “3¹Biyolojinin güncel çalışma alanlarını tanıy” ve “3²Biyolojinin güncel çalışma alanlarını kariyer alanları ile ilişkilendirir” şeklinde iki kazanıma dönüştürerek kodlama yapılmıştır. Benzer durum 2017 yılı Orta Öğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programında da mevcuttur. 2017 Orta Öğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programındaki 13. Kazanım iki kazanıma bölünerek kategorize edilmiştir. Bu nedenle 2017 yılı Ortaöğretim Biyoloji Programında bulunan 16 kazanım araştırma kapsamında 17 olarak ele alınmıştır. Yine 2018 yılı Orta Öğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programındaki 8. kazanım iki kazanıma ayrılarak kodlanmıştır.

2013, 2017 ve 2018 yıllarında ait Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Orta Öğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programlarındaki kazanımlar araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak incelenerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi boyutuna uyuyorsa o bölüme kodlanmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmış ve tartışarak ortak bir sonuca varılmıştır. Araştırmacıların bağımsız olarak sınıflandırdığı etkinliklerin büyük çoğunluğu birbiriyle tutarlılık göstermektedir. Çalışmanın Miles&Huberman (1994) uyuşum yüzdesi %86,4 olarak hesaplanmıştır. Diğer kazanımlar üzerinde ise tartışılıp ortak karara varılmıştır. Daha sonra kodlanan veriler, tablo halinde düzenlenmiştir. Kodlama sürecinden sonra, kodların frekansı hesaplanmış ve grafiklerle düzenlenerek yorumlanmıştır. Doküman analizinde verinin analiz edilmesi ve verinin kullanılması aşamaları bu şekilde yapılmıştır.

BULGULAR

2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Ortaöğretim Biyoloji Öğretim programında yer alan 9. Sınıf kazanımları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. 2013 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programı Kazanımları

Ünite	Konu	Kazanımlar
Yaşam Bilimi Biyoloji	Bilimsel bilginin doğası ve biyoloji	1.Genelde bilimin özelde biyolojinin doğasını anlar.
		2.Biyolojinin günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne sağladığı katkıların farkına varır.
	Canlıların ortak özellikleri	3. ¹ Biyolojinin güncel çalışma alanlarını tanıy ve ² kariyer alanlarıyla ilişkilendirir.
		4.Canlı ve cansız varlıklar arasındaki farkları belirler.
	Canlıların yapısında bulunan temel bileşikler	5.Canlıların ortak özelliklerini keşfeder.
		6. ¹ Canlıların yapısını oluşturan başlıca kimyasal maddeleri tanıy ve ² sınıflandırır.
		7. ¹ Yağ, karbonhidrat, protein, vitamin ve minerallerin yaşam için önemini kavrar, ² sağlıklı beslenme ile ilişkisini kurar.

Canlılar Dünyası	Canlılığın temel birimi hücre	8.Canlıların temel yapısal biriminin hücre olduğunu kavrar.
		9.Hücre ve hücre teorisine ilişkin çalışmaları tarihsel süreç içerisinde analiz eder.
		10.Hücresel yapıları ve görevlerini açıklar.
		11.Farklı hücre örneklerini karşılaştırır.
		12.Çok hücreli canlılarda hücresel organizasyonu analiz eder.
	Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılması	13.Hücre çalışmalarının tıp ve sağlık alanındaki gelişmelere katısını irdeler.
		14.Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan yaklaşım ve modellerin tarihi gelişimini inceler ve değerlendirir.
		15. ¹ Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan başlıca kategorileri kavrar ve ² bu kategoriler arasındaki hiyerarşiyi irdeler.
	Canlı alemleri ve özellikleri	16.Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan âlemleri ve genel özelliklerini kavrar.
		17.Canlı âlemlerinin biyolojik süreçlere ve ekonomiye katkılarını irdeler.
18. ¹ Virüslerin biyolojik sınıflandırma kategorilerinden herhangi biri içinde yer almasının nedenlerini ve ² sağlık üzerine etkilerini tartışır.		
19.Güncel çevre sorunlarının sebepleri ve olası sonuçlarını sorgular.		
Güncel Çevre Sorunları	Güncel çevre sorunları ve insan	20.Birey olarak güncel çevre sorunlarının ortaya çıkmasındaki rolünü sorgular.
		21.Güncel çevre sorunlarının insan sağlığı üzerindeki etkilerini örneklerle ortaya koyar.
		22.Doğal kaynakların sürdürülebilirliğinin sosyal, ekonomik ve biyolojik önemini analiz eder.
	Doğal kaynaklar ve Biyolojik çeşitliliğin korunması	23.Biyolojik çeşitliliğin öneminin farkına varır.
		24.Türkiye'nin biyolojik çeşitlilik açısından zengin olmasını sağlayan faktörleri sorgular.
		25.Biyolojik çeşitliliğin korunmasına yönelik çözüm önerilerinde bulunur.

Tablo 2. 2013 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Boyut					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal	6 ¹ ,8,10,15 ¹ ,16,18 ¹ ,	4,11,				
Kavramsal		1,2,7 ¹ ,15 ² ,17, 18 ² ,19,21,23,	5,	3,7 ² ,9,12,22,24,	13,14,	
İşlemsel			6 ² ,			
Metabilişsel		20				25

Tablo 2'ye bakıldığında 2013 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim programındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi görülmektedir. Tablo 2'ye göre hatırlama bilişsel düzeyinde 6 kazanım olduğu ve bu kazanımların hepsinin olgusal bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir. Anlama bilişsel boyutunda 12 kazanımın olduğu belirlenmiştir. Anlama bilişsel boyutundaki 2 kazanımın olgusal bilgi düzeyinde, 9 kazanımın kavramsal bilgi düzeyinde ve 1 kazanımın metabilişsel bilgi düzeyinde olduğu saptanmıştır. Uygulama bilişsel boyutunda 2 kazanımın olduğu belirlenmiştir. Tablo 2'ye bakıldığında, 1 kazanımın kavramsal bilgi düzeyinde, 1 kazanımın ise işlemsel bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir. Çözümleme bilişsel boyutunda 6 kazanımın olduğu ve bu 6 kazanımında kavramsal bilgi düzeyinde olduğu saptanmıştır. 2013 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programında, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirme bilişsel boyutunun, kavramsal bilgi düzeyinde 2 kazanım ile temsil edildiği görülmektedir. Yaratma bilişsel boyutunda ise metabilişsel bilgi boyutunda 1 kazanım olduğu belirlenmiştir.

2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Ortaöğretim Biyoloji Öğretim programında yer alan 9. Sınıf kazanımları Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3. 2017 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programı Kazanımları

Ünite	Konu	Kazanımlar
Yaşam Bilimi Biyoloji	Bilimsel bilginin doğası ve biyoloji	1.Bilim ve bilimsel bilginin özelliklerini biyoloji ile ilişkilendirerek açıklar. 2.Biyoloji ile ilgili bir problemin çözümünde bilimsel çalışma basamaklarını uygular. 3.Biyolojinin tarihsel gelişim sürecine katkı sağlayan bilim insanlarını tanıtır 4.Biyolojinin günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümüne sağladığı katkılara dair çıkarımlarda bulunur.
	Canlıların ortak özellikleri	5.Canlıların ortak özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
	Canlıların yapısında bulunan temel bileşikler	6.Canlıların yapısını oluşturan organik ve inorganik bileşikler açıklar.
		7.Yağ, karbonhidrat, protein, vitamin ve minerallerin sağlıklı beslenme ile ilişkisini kurar.
Hücre	Hücre	8.Hücre teorisine ilişkin çalışmaları açıklar. 9.Hücre modeli üzerinde hücresel yapıları ve görevlerini açıklar. 10.Hücre zarından madde geçişini deneylerle açıklar. 11.Farklı hücre örneklerini karşılaştırır.
Canlılar dünyası	Canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması	12.Canlıların çeşitliliğinin anlaşılmasında sınıflandırmanın önemini açıklar. 13. ¹ Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan kategorileri ve ² bu kategoriler arasındaki hiyerarşiyi örneklerle açıklar.
	Canlı alemleri ve özellikleri	14.Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan alemleri ve bu âlemlerin genel özelliklerini açıklar. 15.Canlıların biyolojik süreçlere, ekonomiye ve teknolojiye katkılarını örneklerle açıklar. 16.Virüslerin genel özelliklerini açıklar.

Tablo 4. 2017 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Boyut					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal	3,6,13 ¹ ,14,16	11,				
Kavramsal		8,12,13 ² ,15		1,4,5,7		
İşlemsel			2,9,10			
Metabilişsel						

Tablo 4'e bakıldığında 2017 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim programındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi görülmektedir. Tablo 4'e göre hatırlama bilişsel düzeyinde 5 kazanım olduğu ve bu kazanımların hepsinin olgusal bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir. Anlama bilişsel boyutunda 5 kazanımın olduğu belirlenmiştir. Anlama bilişsel boyutundaki 1 kazanımın olgusal bilgi düzeyinde, 4 kazanımın ise kavramsal bilgi düzeyinde olduğu saptanmıştır. Uygulama bilişsel boyutunda 3 kazanımın olduğu ve bu kazanımların işlemsel bilgi düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Tablo 4'e bakıldığında, çözümleme bilişsel boyutunda 4 kazanımın olduğu ve bu 4 kazanımın da kavramsal bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir. 2017 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programında, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirme ve yaratma bilişsel boyutlarında ve metabilişsel bilgi düzeyinde kazanım olmadığı belirlenmiştir.

2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Ortaöğretim Biyoloji Öğretim programında yer alan 9. Sınıf kazanımları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. 2018 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programı Kazanımları (MEB, 2018)

Ünite	Konu	Kazanım
Yaşam Bilimi Biyoloji	Biyoloji ve canlıların ortak özellikleri	1.Canlıların ortak özelliklerini irdeler.
	Canlıların yapısında bulunan temel bileşikler	2.Canlıların yapısını oluşturan organik ve inorganik bileşiklerini açıklar.
		3.Lipit, karbonhidrat, protein, vitamin, su ve minerallerin sağlıklı beslenme ile ilişkisini kurar.
Hücre	Hücre	4.Hücre teorisine ilişkin çalışmaları açıklar.
		5.Hücrenin yapıları ve görevlerini açıklar.
		6.Hücre zarından madde geçişine ilişkin kontrollü bir deney yapar.
Canlılar dünyası	Canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması	7.Canlıların çeşitliliğinin anlaşılmasında sınıflandırmanın önemini açıklar.
		8. ¹ Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan kategorileri ve ² bu kategoriler arasındaki hiyerarşiyi örneklerle açıklar.
	Canlı alemleri ve özellikleri	9.Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan alemleri ve bu alemlerin genel özelliklerini açıklar.
		10.Canlıların biyolojik süreçlere, ekonomiye ve teknolojiye katkılarını örneklerle açıklar.
		11.Virüslerin genel özelliklerini açıklar.

Tablo 6. 2018 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi

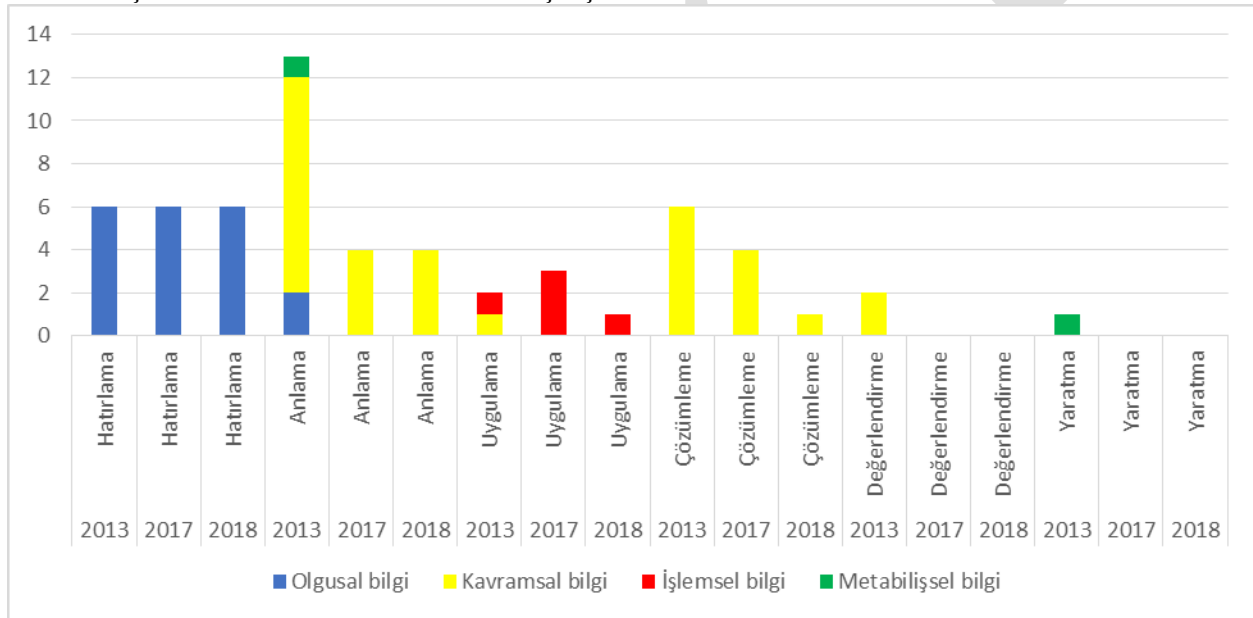
Bilgi Boyutu	Bilişsel Boyut					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal	2,4,5,8 ¹ ,9,11					
Kavramsal		1,7,8 ² ,10		3		
İşlemsel			6			
Metabilişsel						

Tablo 6'ya bakıldığında 2018 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim programındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi görülmektedir. Tablo 6'ya göre hatırlama bilişsel düzeyinde 6 kazanım olduğu ve bu kazanımların hepsinin olgusal bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir. Anlama bilişsel boyutunda 4 kazanımın olduğu ve bu kazanımların tamamının kavramsal bilgi düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama bilişsel boyutunda 1 kazanımın olduğu ve bu kazanımın işlemsel bilgi düzeyinde olduğu saptanmıştır. Tablo 6'ya bakıldığında, çözümleme bilişsel boyutunda 1 kazanımın olduğu ve bu kazanımın da kavramsal bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir. 2018 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programında, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirme ve yaratma bilişsel boyutlarında ve metabilişsel bilgi düzeyinde kazanım olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 7'de 2013, 2017 ve 2018 yılları Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programına ait kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırmalı analizi görülmektedir. 2013, 2017 ve 2018 yıllarında yayınlanan ortaöğretim biyoloji öğretim programında hatırlama bilişsel boyutundaki kazanımların sayılarının ve bilgi boyutunun benzer olduğu görülmektedir. Anlama bilişsel boyutunda ise 2013 yılı ortaöğretim biyoloji öğretim programında 2 olgusal bilgi, 10 kavramsal bilgi ve 1 metabilişsel bilgi boyutunda kazanım olduğu belirlenmiştir. Buna karşın 2017 ve 2018 yıllarına ait ortaöğretim biyoloji öğretim programında anlama bilişsel boyutunda 4 kazanımın olduğu ve bu kazanımların kavramsal bilgi düzeyinde olduğu saptanmıştır. Tablo 7'ye bakıldığında, 2013 yılı ortaöğretim biyoloji

öğretim programında uygulama bilişsel boyutuna ait; kavramsal bilgi düzeyinde 1 kazanım ve işlemsel bilgi düzeyinde 1 kazanımın yer aldığı görülmektedir. 2017 yılı ortaöğretim biyoloji öğretim programında uygulama bilişsel boyutunda 3 işlemsel bilgi düzeyinde kazanım bulunurken, 2018 yılı ortaöğretim biyoloji öğretim programında uygulama bilişsel boyutunda 1 işlemsel bilgi düzeyinde kazanım bulunmaktadır. 2013 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programında çözümleme bilişsel boyutunda 6 kazanımın, 2017 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programında çözümleme bilişsel boyutunda 4 kazanımın, 2018 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programında çözümleme bilişsel boyutunda 1 kazanımın olduğu belirlenmiştir. Her üç öğretim programında da çözümleme bilişsel boyutundaki kazanımların kavramsal bilgi düzeyinde olduğu saptanmıştır. 2013 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programına ait kazanımlarda değerlendirme bilişsel boyutunda 2 kazanım yer alırken, 2017 ve 2018 Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programlarında değerlendirme bilişsel boyutunda kazanımın varlığına rastlanmamıştır. Benzer olarak, 2013 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programına ait kazanımlarda yaratma bilişsel boyutunda 1 kazanım yer alırken, 2017 ve 2018 Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programlarında yaratma bilişsel boyutunda kazanımın yer almadığı belirlenmiştir.

Tablo 7. 2013,2017 ve 2018 Yılları 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Karşılaştırılması



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, 2013 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre 6 bilişsel boyutta da kazanım olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim programında olgusal, kavramsal, işlemsel ve metabilişsel bilgi düzeyinde kazanımların olduğu dikkatleri çekmektedir. 2017 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programında ise Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre hatırlama, anlama, uygulama ve çözümleme bilişsel boyutunda kazanımların varlığı, değerlendirme ve yaratma bilişsel boyutlarında kazanımların olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim programında metabilişsel bilgi düzeyinde kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir. 2018 yılında revize edilen Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programındaki kazanımlar incelendiğinde, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre hatırlama, anlama, uygulama ve çözümleme bilişsel boyutunda kazanımların varlığı,

değerlendirme ve yaratma bilişsel boyutlarında kazanımların yer almadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretim programında metabilşsel bilgi düzeyinde kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir.

2013, 2017 ve 2018 yıllarına ait Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programlarında hatırlama bilişsel boyutundaki kazanımların sayısı aynı iken, anlama, uygulama ve çözümleme bilişsel boyutlarındaki kazanım sayısının 2018 yılına doğru azaldığı görülmektedir. Biyoloji dersinde öğretilen kavramların, genellikle soyut kavramdan oluştuğu düşünüldüğünde, uygulama boyutunda daha fazla kazanım yer almasının biyolojik kavramların daha fazla anlam kazanmasına yardımcı olduğu bilinmektedir. Pekmez, Johnson ve Gott (2005), öğrencilerin fen uygulamalarını kendilerinin yapmaları nedeniyle deneylerin fende ki kavramları ve teorileri somutlaştırdığını ve hatırlamaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamalı fen çalışmalarının; veri toplama, verilerin güvenilirliği, verileri tabloya yerleştirme, grafik okuma, deney araç-gereçlerini kullanma gibi bilimsel süreç becerilerinin öğrenilmesini ve geliştirmesini sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, biyoloji öğretim programlarında uygulama bilişsel boyutunda, işlemsel bilgi düzeyinde kazanımların önemini daha da artmaktadır. İşlemsel bilgi bilimsel gerçeklerin vücut bulduğu bilgi düzeyidir. Bu bağlamda, biyoloji öğretimi için oldukça önemlidir. Doğa olaylarını ve yansımalarını anlama, insan mekanizması hakkında bilgi sahibi olma gibi konularda işlemsel bilginin kullanılması daha fazla duyu organına hitap ederek bilgilerin kalıcılığını arttıracaktır (Hurd, 2000). Öğrenmenin en iyi yolu yaparak ve yaşayarak öğrenme olduğu düşünüldüğünde, işlemsel uygulama bilişsel düzeyindeki kazanımların fen öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmaktadır (Ayas, 2006). Bununla birlikte çözümleme ve değerlendirme boyutundaki kazanımlar ile öğrencilere bilim insanı gibi düşünme becerileri kazandırmaya elverişli olması bakımından oldukça önemlidir. Yaratma bilişsel boyutundaki kazanımlar ise; analitik ve eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik, problem çözme, bilişim, girişimcilik ve sorumluluk bilinci gibi 21.yy yeterliliklerine sahip üretken bireylerin yetiştirilebilmesi için öğretim programlarının vazgeçilmez unsurlarından biridir (MEB, 2013).

ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ışığında; 2018 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programına uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma bilişsel düzeyinde kazanımların eklenmesi önerilmektedir. Ayrıca, 2018 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programına işlemsel ve metabilşsel bilgi düzeyinde kazanımların eklenmesi tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2012). *Veri Çözümleme Teknikleri*, Simsek, A. (Ed.) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (ss.162-195). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık öğretim Fakültesi Yayını.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (1), 213-230.
- Anderson, L.W. (2005). Objectives, Evaluation and The Improvement of Education, *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113.
- Anderson, L. W.(Ed.), Krathwohl, D.(Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Intrich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme Öğretme ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi* (D. A. Özçelik, Çeviren) Ankara: Pegem A Yayıncılık. (Orijinal Çalışmanın Basım Yılı 2001)
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 749-772.
- Ayas, A. (2006). *Fen bilgisi öğretiminde laboratuvar kullanımı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları <http://kisi.deu.edu.tr/bulent.cavas/ders/rapor2.pdf> Erişim tarihi: 03.04.2018

- Ayvacı, H. Ş., & Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 441-455.
- Ayvacı, H. Ş., & Er Nas, S. (2009). Fen ve Teknoloji Dersi Konularının Okulda ve Dershanede İşlenişyle İlgili Durumların Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 113-124
- Ayvacı, H. Ş. & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisi'ne göre dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 1, 13 - 25.
- Ayvacı, H. Ş., Alev, N., & Yıldız, M. (2015). Öğrenme Kazanımlarının Tasarlanma Sürecine İlişkin Lisansüstü Öğrencilerinin Zihinsel Modellerini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1013-1030.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and affective domains*. New York: David McKay.
- Eke, C. (2015). Dalgalar Ünitesindeki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 346-353
- Gökler, Z. S., Aypay, A. & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(2), 115-133.
- Hurd, P.D. (2000). Science Education for the 21 Century. *School Science and Mathematics*. 100(6), 282-289
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi* (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 7). Ankara: MEB.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41,4,ss. 212-264.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, (On yedinci Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- M.E.B. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Biyoloji Dersi Programı, Ankara.
- M.E.B. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Biyoloji Dersi Programı, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Şahin-Pekmez, E., Johnson, P. & Gott, R. (2005). Teachers' understanding of the nature and purpose of practical work, *Research in Science and Technological Education*, 23 (1), 3-23.
- Tanık, N. & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(4), 235-246.
- Tutkun, Ö.F. & Okay, S., (2012), Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (3), 14-22.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflanmasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-511.

EXTENDED ABSTRACT

Before we start doing any work, we need to identify our goals. Because the identified goals give tips and clues on how to do the work, how to direct it, and about the results to be achieved. In this context, the learning outcomes identified in the subject programs are important. The learning outcomes delineates what can do after taking the course. therefore, a careful and rigorous work should be carried out in preparing the learning outcomes of the curricula. At the same time, the learning outcomes in the curricula should not only lead students to learn and memorize, but they also need to educate students as individuals who can carry out an inquire, adopt, critically think and decide. Especially in areas of science such as biology where abstract concepts and complex vital processes are intense, it is necessary that the achievements that are required to be learned by the students must be directed at understanding and

understanding the meaning. The cognitive classification of the learning outcomes gains importance in this context. Bloom's classification of different domains and different levels for each domain is a good tool for the classification of the learning outcomes. The main characteristic of Bloom's classification is to provide a clue for educators for the question "what kind of change will happen to the individual at the end of teaching?". The original Bloom Taxonomy consists of six levels: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation. In this structure, each level encompasses the levels that precede this level. However, developments and changes have been experienced in other areas as well as education, changes have been made in Bloom Taxonomy to keep up with this dynamic. Because the original Bloom Taxonomy was not able to fully measure the high-level cognitive skills that the constructivist approach requires. The changes made in Bloom Taxonomy can be examined in three respects. Firstly, the conceptual change in which the knowledge, the first level of the lower cognitive abilities, was renamed as remembering, comprehension, the second level of lower cognitive abilities, was renamed as understanding and synthesis, one the higher order cognitive abilities, was renamed as creating. Secondly, instead of the one-dimensional structure of the original Bloom Taxonomy, a two-dimensional structure including knowledge and cognitive dimension was developed in the revised Bloom Taxonomy to achieve structural change. Thirdly, Anderson and Krathwohl revised the original Bloom Taxonomy and achieved a purposeful change in taxonomy to address the larger groups. When the literature on the renewed Bloom Taxonomy is examined, it appears that many studies have been carried out. Some of the studies examine the appropriateness of the questions asked, throughout the education process, to the revised Bloom taxonomy, while the others investigate the appropriateness of the learning outcomes in the curriculum to the revised Bloom taxonomy. None of the studies reviewed in the literature was comparing the learning outcomes in the 2013, 2017 and 2018 biology programs according to the revised Bloom taxonomy. This study will contribute to the literature and the secondary biology programs by measuring the appropriateness of the learning outcomes to the revised Bloom taxonomy and comparing the learning outcomes in different biology program. A qualitative approach was employed through document analysis. Document analysis involves the examination and digitization of the content of a text. In this study, the learning outcomes of 2013, 2017 and 2018 secondary biology programs were examined according to the revised Bloom Taxonomy and the distribution of the outcomes to the corresponding level was expressed in figures and graphics. The learning outcomes of the secondary biology program were independently examined by the researchers and coded according to the appropriate dimension of the revised Bloom Taxonomy. After this stage, the researchers came together and compared their coding. The great majority of the activities that authors classified independently were consistent with each other. The Miles & Huberman intercoder reliability was calculated as 86.4% for the study. The study reveals that the 2013 biology program for the 9th grade included 2 learning outcomes in the applying level, while 2017 biology program for this grade included 3 learning outcomes in same level and 2018 program included 1 learning outcomes in this level. The 2013 secondary biology program for the 9th grade had learning outcomes in evaluating and creating levels, the 2017 and 2018 did not possess any learning outcomes in these two levels. Therefore, learning outcomes in evaluating and creating should be added to the 2018 secondary biology program for the 9th grade.

OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÇOCUKLARIN DUYGUSAL İSTİSMAR VE İHMALİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

VALUATION OF THE SCHOOL HEADMASTERS AND TEACHERS' VIEWS ON CHILDREN'S EMOTIONAL ABUSE AND NEGLECT

Arş. Gör. Uzm. Cansu SOYER
Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi,
Lefke – K.K.T.C
cansusoyer@hotmail.com

Received Date: 10-07-2018

Accepted Date: 23-07-2018

Published Date: 31-07-2018

Öz

Çocuk istismarı ve ihmalleri türleri içerisinde duygusal istismar ve ihmal fiziksel istismar ve ihmalden sonra en sık görülebilen ve en yaygın olarak karşılaşılabilen istismar türüdür. Duygusal/Psikolojik İstismar diğer türlerinden farklılığı açısından ölçülebilirliği daha zor ve genellikle türler ile birlikte de görülebilmektedir. Duygusal İstismar diğer istismar türlerinin ayrılmaz bir parçası olup, çoğu zaman diğer türleri ile birlikte görülmektedir. Çocuğun duygusal ve psikolojik işlevlerine zarar verici özellikte süregelen davranış ve etkileşim örüntülerine duygusal istismar denmektedir. Bu araştırmada okul yönetici ve öğretmenlerinin hangi davranışları fiziksel istismar ve ihmal olarak kabul ettiği, bu davranışlardan hangisi ile daha sık karşılaştıkları konusundaki kişisel görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne bağlı iki devlet okulunda yapılmıştır. Araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, iki ayrı okulda toplamda 30 olmak üzere, 5 okul yöneticisi ve 25 öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik yöntemi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların elde edilen bulgular doğrultusunda fiziksel istismar ve ihmal kolay ifade ederek tanımlayabildikleri ortaya çıkmıştır. Tüm Katılımcılar, hiçbir çekinceleri olmadan verilen bilgilendirme doğrultusunda düşüncelerini açıkça ifade etmişlerdir. Fiziksel istismar, diğer istismar türlerine bakıldığında daha sıkça karşılaşılabilen ve en yaygın rastlanılan, bununla birlikte belirlenmesi en kolay istismar ve ihmal türüdür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk İstismarı ve İhmali, Duygusal İstismar ve İhmal, Psikolojik İstismar ve İhmal

Abstract

The child abuse and neglect had accepted as a important problem for children in our society and especially for all of the world, recently. The problem of child abuse and neglect, both schoolheadmasters and teachers' positions are very important to identify and prevent it. When the literature are analyzed, the problem of the child abuse and neglect is accepted important. The emotional or psychological abuse and neglect of the children is an important problem as physical abuse and neglect. It is defined as child's emotional and psychological harms. Emotional/psychological abuse is almost always present when other types of maltreatment are explained. Emotional abuse and neglect is accepted as the most common problem encountered. Accordingly this study's aims that, the school headmasters and teachers are accept which behaviors as physical abuse and neglect. This study was carried in two different government primary schools that under the T.R.N.C Ministry of Education, Directorate of Primary Education Department. During the research, with the semi-structured interview technique, as a qualitative research method was used. In the two different schools, 5 headmasters and 25 teachers, in total 30 participants were interviewed. In accordance with this purpose the participants of the study, they examined the emotional abuse into the 5 themes as; Child's parents do not give enough love/affections for their child/children, do not having enough time for with the child/children, the children spends more time with their family member (apart from parents) or education centers (like etudes); The parental 'life stress' reflection affects on the child/children and the parents are not right model for child/children's life; The Child/children are despared or demeaned by the parents; giving responsibility to child/children over of their capacity or drudgery; The child/children's self qualities, emotions or thoughts are not respected by the parents. . All of these themes are occurred by the participant's opinions.

Key Words: Child Abuse and Neglect, Emotional Abuse and Neglect, Psychological Abuse and Neglect

* Bu makale Doç. Dr. Gökmen DAĞLI ile Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR danışmanlığında yapılan "İstismar ve İhmal Edilen Öğrencilerin İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Duygusal İstismar

Duygusal İstismar, istismar türleri içinde gündelik yaşam içerisinde en sık rastlanılan istismar türlerinden biridir (Polat, 2007a). Duygusal İstismar diğer türlerinden farklılığı açısından ölçülebilirliği daha zordur. Aynı zamanda duygusal istismar genellikle diğer türler ile birlikte de görülebilmektedir. Duygusal İstismar diğer istismar türlerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Atamer, 2005). Duygusal İstismar kavramı ilk kez 1983 yılında bir araya gelen “Uluslar arası Duygusal İstismar” toplantısında görüş birliğine ulaşılarak ortak bir tanım üzerinde uzlaşmıştır. Bu tanımla birlikte “Duygusal istismar; çocuk ve gençlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması, yapılan veya yapılması gerekli olup da ihmal edilen toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik açıdan zarar verici oldukları saptanan davranışlardır” şeklinde açıklanmıştır.

Tüm bu davranışlar yaş, bilgi ve pozisyon gibi özellikler ile birlikte çocuk ve genç üzerinde güç sahibi olan kişi ya da kişilerce gerçekleştirilir. Bu tür davranışlara maruz kalan çocuklar fiziksel, bilişsel veya fiziksel bakımdan hemen ya da gelecek dönemde zarar veren, zarar verme olanağı sağlayan davranışlardır (Polat, 2001; Turla; 2002). Duygusal istismar çocuğun özgüvenini azaltan, başarılarını düşüren, yararlılığını azaltan ve sağlıklı gelişimini engelleyen düşmanca veya ilgisiz/kayıtsız davranıştır (Howe, 2005).

Çocuğun duygusal ve psikolojik işlevlerine zarar verici özellikte süregelen davranış ve etkileşim örüntülerine duygusal istismar denmektedir. Tek başına olabileceği gibi her durumda diğer istismar ve ihmal türlerine de eşlik edebilmektedir (Claussen ve Crittenden, 1991; Thompson ve Kaplan, 1996). Çocuğun karşı karşıya kaldığı duygusal istismarın temelinde psikolojik hasar görmesi bulunmaktadır.

Duygusal istismarın oluşumunun temelinde iki nedene bağlı olduğu görülmektedir:

1.Çocuklara bakmakla yükümlü olan kişiler tarafından olumsuz olarak etkilendikleri bir takım davranış ve tutumlara maruz kalmaları,

2.Gereksinimini duydukları ilgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılmalarıdır (Polat, 2001).

Aynı zamanda, duygusal istismar temel iki özelliği ile diğer istismar türlerinden ayrılmaktadır. Bu özellikleri ile;

1.Fiziksel ve cinsel istismar türlerinde olduğu gibi duygusal somut bulgular bulunmamaktadır.

2. Duygusal istismar tek başına olabileceği gibi çoğu olgu içerisinde diğer istismar türleriyle birlikte bulunduğu da tespit edilmiştir. Cinsel ya da fiziksel istismara maruz kalmış bir çocuk aynı zamanda duygusal istismara da maruz kalabilmektedir.

Duygusal istismar tanım olarak da diğer istismar türlerine göre bazı değişiklikler içermektedir. Örneğin, bebeklik döneminde normal olarak kabul gören bir davranış modeli, gelişim dönemi içerisinde duygusal istismar sınıfına girebilmektedir. Buna örnek davranış ise ağır koruyuculuk davranışıdır. Bu nedenle de, duygusal istismar diğer istismar türlerine oranla biraz daha karmaşık ve saptanması oldukça zor bir istismar türüdür (Polat, 2007a).

Duygusal istismar fiziksel ve cinsel istismarla karşılaşılmasında daha yaygın, daha zararlı ve ortaya çıkarılması daha güç bir istismar türüdür. Duygusal istismar, tüm istismar türlerine neden olan bir unsur olarak görülmektedir. Böylece, duygusal istismarın önlenmesi diğer istismar türlerinin de önlenmesi bakımından kilit rol oynamaktadır (Karaman,1993).

Çocuklar ebeveynleri ile aile kurumu dışında, eğitim ve öğretim gördükleri okullarda da bir takım istismar ve ihmal davranışlarına rastlayabilmektedirler. Yapılan bir araştırma sonucunda, ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutum ve davranışları çocuk istismarı ve ihmali

açısından değerlendirilmiş ve araştırmanın sonucunda, çocukların önemli bir bölümünün öğretmenleri tarafından duygusal istismar ve ihmal ile karşılaştığı belirlenmiştir (Bakış ve Çam, 2002).

Duygusal istismarın en geniş tanımı ise Dünya Sağlık Örgütü tarafından şu şekilde yapılmıştır; “Duygusal istismar; çocuğa gelişimsel olarak uygun destekleyici bir çevrenin sağlanmamasıdır. Buna dahil olan durumlar arasında; birincil bağlanma yani figürün sunulmaması ve buna bağlı olarak, çocuğun içinde yaşadığı toplumla uyumlu, potansiyelleri ile bütünleşen, tutarlı ve bütüncül, duygusal ve sosyal bir takım yetkinlikleri kazanamaması da yer almaktadır. Çocuğun sağlığına, fiziksel, zihinsel, manevi, ahlaksal ya da sosyal gelişimine zarar verici veya zarar verme potansiyeli yüksek eylemlerle karşı karşıya kalması da duygusal istismar kapsamında bulunmaktadır (Preventing child maltreatment, 2006).

Duygusal istismar/ihmal’in ortaya çıkarılması ve tanımlanmasındaki zorluklar karşısında, ebeveyn ve hareket odaklı kategorik bir sınıflama ortaya çıkarılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre;

- **Reddetme:** Çocuğun ihmal edilmesi veya uzak tutulması, onun kendisini değersiz, istenmeyen ve sevilmeyen biri olarak hissetmesine neden olmaktadır. Bu kapsam dâhilinde, çocuğun elde ettiği başarıları tanınamaları, çocuklarıyla birlikte etkili konuşamamaları, yardım isteklerini geri çevirerek reddetmeleri, kendi değerlerini zor kullanarak kabul ettirmeleri vb. gibi davranışlar görülmektedir.
- **Aşağılama:** Ebeveynlerin çocuklarına zarar vermeleri, onları kötülemeleri, çocuğun bireysel saygınlığını düşürmeleri, onları aşağılama veya utandırmalarıdır. Bu kapsam dâhilinde, çocuğa karşı aşağılayıcı sözler sarf etmek, diğer kişilerin yanında onları utandırıcı davranışlarda bulunmak, küçük düşürmek, elde ettikleri başarılarından memnun olmamak, kardeşleri veya arkadaşları ile kıyaslamak/karşılaştırmak vb. gibi davranışlar görülmektedir.
- **Korkutma:** Çocuğa karşı uygulanan sözsöz saldırı, çocuğu korkutma, fiziksel veya duygusal zarar verilmesi, tehdit edilmesidir. Bu kapsam dâhilinde, çocuğu öldürmeyle tehdit etmek, azarlamak, sürekli, sıklıkla ve haksız bir şekilde cezalandırmak, vurmak vb. gibi davranışlar görülmektedir.
- **Yalnız Bırakma:** Çocuğu aile dışındaki sosyal ilişkilerden mahrum ve eksik bırakmak, arkadaşlarına veya arkadaşlıklarına izin vermemek, uzun süreli sosyal etkileşim olmayan kısıtlı alanda çocuğu tutmak. Bu kapsam dâhilinde, çocuğun ev içersinde veya ev dışındaki sosyal çevresi içersindeki aktivitelere katılmasına engellemek, çocukla konuşmayı reddetmek, çocuğun davranışlarına yanıt vermemek, geri bildirimde bulunmama vb. gibi davranışlar görülmemektedir.
- **Ahlaken Bozma:** Çocuğun sağlıksız sosyalleşmesine neden olmak, çocuğa anti-sosyal davranmayı öğretmek ve çocuğu toplum tarafından kabul edilemeyecek bir takım kabul edilemez ilgiler geliştirmesi için cesaretlendirmek. Bu kapsam dâhilinde, çocuğa agresif, olumsuz ve uyumsuz davranışları öğretmek ve cesaretlendirmek, ilaç ve alkol gibi bir takım madde kullanımı için ortam hazırlamak, hırsızlık, fuhuş vb anti-sosyal davranışlar görülmektedir.
- **Sömürme:** Çocuğa bakmakla yükümlü kişi veya kişilerin bir takım ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılaması için kullanılması. Bu kapsam dâhilinde, sosyal olarak kabul görmeyen çocuk dilenciliği, soygun, çocuğa fuhuş yaptırılması, çocuğun okuldan alınarak çalıştırılması, para kazandırılması, kardeşlerine baktırılması vb bir takım sorumlulukların yüklendiği davranışlar görülmektedir.
- **Gerekli Uyarılma, Duygusal Yanıt veya Ulaşılabilirliğin:** Çocuğun sevgiden ve duyarlı bakımdan mahrum bırakılması, duygusal ve zihinsel gelişiminin baskılanması, çocuğun ihmal

edilmesi ya da yok sayılması. Bu kapsam dâhilinde, çocuğa önem göstermemek, varlığını kabul etmemek, sorunlarına karşı kayıtsız kalmak, çocuğun gelişimsel krizlerini kabul etmemek, inkâr etmek vb. gibi davranışlar görülmektedir.

- **Güven Vermeyen Tutarsız Bakım:** Çocuğa karşı birbirinden zıt bir takım isteklerde bulunulması, ebeveyn desteği ya da bakımının tutarsız ve güven vermeyen nitelikte olması olarak açıklanmaktadır (Çakıcı, 2002).

Duygusal İhmal

Çocuğa özellikle anne baba ve ailesi gibi yakın çevre tarafından sevgi ve ilgi gösterilmemesi, özellikle gelişimini açısından önemli olan ergenlik (adolesan) dönemi içerisinde destek, kontrol ve denetimden mahrum bırakılması olarak ele alınmaktadır. Özellikle ebeveynleri tarafından duygusal olarak reddedebilmekte veya yok sayılabilmektedirler. Anne babanın yetersiz denetimi sonucunda çocuklar kendilerine zarar verici bir takım tutumlar sergileyerek, tehlike bir takım davranış ya da kişilere yönelebilirler. (Şahin, 2002). Duygusal ihmal içerisinde en sık rastlanan ise sözlü (duygusal) istismardır (Altınsu, 2004).

Çocuklarda Duygusal İstismar Bulguları

Çocuklarda görülebilecek duygusal istismar bulguları aşağıdaki şekildedir;

- Çocuğun fiziksel ve sosyal gelişiminin anlamlı ya da fark edilebilir şekilde geri olması,
- Organik bir temeli bulunmayan büyüme ve gelişme geriliği,
- Çocuk üzerindeki anksiyete bulguları, psikojenik bir takım deri döküntüleri, parmak emmek, tık ve stereotipik davranışların var olması,
- Anti-sosyal davranışlar, depresyon, suicidal (intihara yönelik) evden veya okuldan kaçma girişimlerinin bulunması,
- Suça eğilim göstermeleri,
- Ailenin beklentilerini tatmin etmek için çocuğun aşırı uyumlu, çalışman ve sevimli olma çabası şeklinde görülmektedir (Altınsu, 2004).

Yukarı da yer alan bulgular doğrultusunda duygusal istismara maruz kalan çocukların ruhsal ve davranışsal açıdan gösterdikleri bazı belirtiler şu şekildedir:

- Çocuğun zihinsel gelişim düzeyiyle uyumsuzluk gösteren akademik başarısı,
- Güvensizlik ve benlik saygısında görülebilen düşüklük,
- Çocukta görülen çekingenlik ve içe dönüklük,
- Sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme güçlüğü,
- Hırçınlık ve saldırganlık (Uslu, 2014).

Duygusal İhmal

Çocuğa özellikle anne baba ve ailesi gibi yakın çevre tarafından sevgi ve ilgi gösterilmemesi, özellikle gelişimini açısından önemli olan ergenlik (adolesan) dönemi içerisinde destek, kontrol ve denetimden mahrum bırakılması olarak ele alınmaktadır. Özellikle ebeveynleri tarafından duygusal olarak reddedebilmekte veya yok sayılabilmektedirler. Anne babanın yetersiz denetimi sonucunda çocuklar kendilerine zarar verici bir takım tutumlar sergileyerek, tehlike bir takım davranış ya da kişilere yönelebilirler. (Şahin, 2002). Duygusal ihmal içerisinde en sık rastlanan ise sözlü (duygusal) istismardır (Altınsu, 2004).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri temel alınmıştır. Araştırmaya uygunluğu açısından, bu araştırmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Bu yöntemde veriler günlük yaşamımızdaki iletişim tekniklerinden bir tanesi olan konuşma tekniği ile toplanılmaya çalışılır. Görüşmeyi gerçekleştirecek olan araştırmacı, bu yöntem aracılığıyla veri

toplamak amacı ile birlikte önceden hazırlanmış soruları sormanın yanı sıra, konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi için de görüşme sırasında ek sorular sorma hakkına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, çalışmanın amacı ve uygunluğu açısından kullanılan teknik yarı yapılandırılmış araştırma yöntemidir. Bu araştırmada araştırmacı kişiye bu esnekliği sağladığı için görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013 – 2014 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemi sonu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Lefkoşa ilçesi belediye sınırları içerisinde bulunan 2 devlet ilkokulunda görev yapan toplam 5 yönetici (müdür, müdür baş muavini ve müdür muavini) ve 25 öğretmen (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmenleri ve özel eğitim öğretmeni) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında amaca uygunluğu açısından, araştırmaya sadece okul yönetici ve öğretmenleri dâhil edilmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenerek, kartopu ve zincirleme örnekleme göre çalışma grubu oluşturulmuştur (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Kartopu ve zincirleme örnekleme yönteminin kullanılmasındaki temel amaç ise evrenin tümüyle çalışılmayacak kadar büyük olduğundan probleme ilişkin yeterli bilgi kaynağı teşkil edebilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkili bir yöntem olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada, özellikle Lefkoşa'nın başkent olması bakımından, önemli bir noktada bulunması göz önünde bulundurularak burada eğitim alan öğrenciler açısından farklı seviye ve özellikleri barındırdığı düşünülen iki ilkokul seçilmiştir. Bu yüzden de araştırma kapsamında Lefkoşa'da eğitim veren büyük, köklü ve en fazla söz ve etkiye sahip olabilecek iki okulun yöneticileri ve öğretmenlerinden oluşacak şekilde 30 katılımcı ile çalışma grubu oluşturulmuş, öğrenci ve veliler ise araştırma dışında bırakılmıştır.

Araştırmaya KKTC Lefkoşa ilçesi belediye sınırları içerisinde bulunan 2 kamu ilkokulunda görevli toplam 5 yönetici ve 18 öğretmen, 4 branş öğretmeni, 2 rehber ve bir de özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan toplam eğitimci sayısı ise 30'dur.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın probleminin daha iyi anlaşılabilmesi ve problemin çözümüne ışık tutacak tüm teorik bilgiler kaynak taraması, bulguların elde edildiği tüm diğer bilgiler ise yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilmiştir. Araştırma verileri 20 Mayıs - 6 Haziran 2014 tarihleri arasında araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin uygun oldukları saatlerde kendi istedikleri veya görüşmeye uygun buldukları mekânlarda yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada istismar ve ihmal edilen öğrencilerin ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla ortalama 20 veya 25'er dakikalık sürelerle yüz yüze görüşmeler halinde araştırmacı ve katılımcılar arasında yapılarak, veri toplama işlemi tamamlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan görüşme formu değişik zamanlarda, planlı çalışılması sonucu araştırma danışmanları Doç. Dr. Gökmen Dağlı ve Prof. Dr. Mehmet Çağlar araştırmacı işbirliği içerisinde hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları 'İstismar ve İhmal Edilen Öğrencilerin İlkokul Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlenmesi: Karşılıklı Durum Çalışması' adlı yüksek lisans araştırması için hazırlanmış ve tarafımızdan denenerek geçerliliği ve güvenilirliği test edilerek, bu araştırma içerisinde kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında uygulanan görüşme formunda ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmalinin gerçek-leşmesindeki süreçte rollerinin ve ne tür fonksiyonlarının olduğunun ortaya çıkması amaçlanarak, konu hakkındaki görüşlerinin ortaya koyabilecek şekilde görüşme soruları hazırlanmıştır.

Araştırmada görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak için görüşme formu üç ayrı uzmana verilmiş ve incelenmesi sağlanmış, böylelikle bazı soruların içeriği benzetmesinden dolayı görüşme soruları listesinden çıkarılmış veya birleştirilmiş, bazı soruların ise anlaşılabilirliği geliştirilerek forma son şekli verilmiştir. 3 okul yöneticisi, 3 öğretmen, seçilerek pilot görüşme yapılmıştır. Böylece, görüşme formunda yer alan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının, verilen yanıtların sorulan soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığının belirlenmesi sağlanmıştır. Bu amaçla, görüşme sırasında kaydedilen sesler veya el notlarından oluşan veriler, bilgisayar ortamında oluşturulan görüşme döküm formu şeklinde yazılı biçime dönüştürülmüştür. Görüşmeler sonrası elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Anlamlı bölümlere ayrılan bu veriler daha sonra kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan bu bölümler isimlendirilerek kodlanmıştır. Tüm verilerin kodlama işleminin tamamlanması ardından bir kod listesi oluşturulmuş ve bu liste verilerin incelenmesi ve düzenlenmesinde anahtar liste görevini görmüştür.

Bu aşamadan sonra ise araştırma danışmanı olan 2 uzmandan dökümleri inceleyerek sorulan soruların açık veya anlaşılır olup olmadığını, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve de araştırma için gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek kontrol etmeleri istenmiştir. Araştırma danışmanları kodlama anahtarları ve görüşme listelerini ayrı ayrı okuyarak görüş birliği ya da ayrılığı olan konularda tartışmaları yaparak gerekli düzenlemelerde bulunmuşlardır. Varılan son noktada ise iki uzmanın % 85 oranında görüş birliği içerisinde oldukları görülmüş ve çalışma sonunda soru maddelerinin geçerliği saptanmıştır. Görüşme sorularının istenilen verileri sağladığı kanısına varılarak veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu araştırmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler iki bölümden oluşan görüşme formu içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada önce görüşme formunun birinci bölümünde bulunan ve belirtilmesi istenen kişisel bilgilere ait bölüm katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Daha sonra ise aynı formun ikinci bölümünü oluşturan araştırma sorularının cevaplarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Duygusal İstismar ve İhmal Olarak Değerlendirilen Davranışlar

Öğrencilerin uğradıkları duygusal istismar ve ihmal kapsamında değerlendirilebilecek davranışlara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı Tablo 8'de belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 1. Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuklarda Duygusal İstismar ve İhmal Olarak Belirttikleri Davranışlar (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR	OKUL A									
	YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN				
	Belirten	Belirtmeye n	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtmeye n	Toplam	Yüzde	
Çocuğun sevgi ihtiyacının yeterince karşılanmaması, çocukla yeterince vakit geçirilmemesi, çocuğun anne babası dışında bir akrabası veya yakınıyla ya da etüt merkezinde vakit geçirmesi	2	1	3	67	33	8	4	12	67	33
Anne babanın yaşam stressini	2	1	3	67	33	4	8	12	33	67

çocuğa yansıtması veya doğru bir model olmaması										
Çocuğun hakarete uğraması/aşağılanması	2	1	3	67	33	4	8	12	33	67
Çocuğun kapasitesi üzerinde sorumluluk taşınması, angarya işlerde bulunması	1	2	3	33	67	3	9	12	25	75
Çocuğun öz niteliklerine, duygu ve düşüncelerine saygı gösterilmemesi	1	2	3	33	67	3	9	12	25	75
TEMALAR	OKUL B									
	YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN				
	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde	
Çocuğun sevgi/ilgi ihtiyacının yeterince karşılanmaması, çocukla yeterince vakit geçirilmemesi, çocuğun anne babası dışında bir akrabası veya yakınıyla ya da etüt merkezinde vakit geçirmesi	2	-	2	100	-	9	4	13	69	31
Anne babanın yaşam stressini çocuğa yansıtması veya doğru bir model olmaması	1	1	2	50	50	11	2	13	85	15
Çocuğun hakarete uğraması/aşağılanması	1	1	2	50	50	11	2	13	85	15
Çocuğun kapasitesi üzerinde sorumluluk taşınması, angarya işlerde bulunması	1	1	2	50	50	9	4	13	69	31
Çocuğun öz niteliklerine, duygu ve düşüncelerine saygı gösterilmemesi	-	-	2	-	-	5	8	13	37	63

1.1. Çocuğun sevgi/ilgi ihtiyacının yeterince karşılanmaması, çocukla yeterince vakit geçirilmemesi, çocuğun anne babası dışında bir akrabası veya yakınıyla ya da etüt merkezinde vakit geçirmesi

Okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmali kabul edilen davranışların neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla araştırma grubunda bulunan iki farklı okul katılımcılarına düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. A okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %67'si, öğretmenlerin %67'si ve B okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %100'ü, öğretmenlerin %69'u çocuğun sevgi ihtiyacının yeterince karşılanmaması, çocukla yeterince vakit geçirilmemesi, çocuğun anne babası dışında bir akrabası veya yakınıyla ya da etüt merkezinde vakit geçirmesinin, çocuk istismarı ve ihmali olarak kabul edilebilen bir davranış olduğunu belirterek, verilen bilgilendirme ile birlikte bu tür davranışların duygusal ihmali olduğunu tanımlamıştır. Okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmali kabul edilen davranışlar ile ilgili olarak bir öğretmen; "İhmal boyutlarına bakacak olursak, çoğu anne akşama kadar evde değil işte temizliğe gidiyor orda burada çalışıyorlar ve anne yorgun geliyor, baba yorgun geliyor, işte çocuklar yeteri kadar sevgi de ilgi de göremiyorlar... (G:Ö(B(2)))" şeklinde ifade ederken aynı okuldan diğer bir öğretmen de, "Okula gelen öğrencilerin çoğunluğunun kardeş sayısı fazladır bu yüzden de aile

çocukların her birine neredeyse hiç sevgi ve ilgi göstermez. Çocuklara karşı ilgi yoktur yani ilgilenmezler. Yani tek yaptıkları doğurup bırakmaktır çocukları yani... Yok, çocuğum iyi gelişsin, herhangi bir şeyle iyi bir yere gelsin yok yani öyle bir şey... (G:Ö(B(4))).” şeklinde ifade etmiştir. Diğer okuldan bir öğretmen ise, “Çocukların anne babalarının çalıştıkları saatler içerisinde, büyükanne ve babalarda kalır, hatta bu bakım daha ileri boyutlara yükselir ve çocuk gece anneanne, babaanne ve dedesinin evinde kalır. Ben inanırım ki, bu durumla karşı karşıya kalan bir çocuğun genel olarak anne baba özlemi çeker, bunu gözlemlemekteyim ben (G:Ö(A(7))).” şeklinde ifade ederken yine aynı okuldan başka bir öğretmen konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir; “Çocuğun aile tarafından ihmali sonucunda görüyoruz ki çocukla ilgili her şeyin sorumluluğunu, büyükannesi ya da babasına atıyor. Veyahut çocuğun sorumluluğu aile yakınları olmayınca etüt merkezlerindeki öğretmenlere yüklenir. Artık ailelerimizde masa kültürü kalmamıştır mesela, anne babanın evinde yemek yenir iş çıkışı (Büyükanne-baba) ve çocukların kendi küçük ailelerinde (anne-baba-kardeş) bu tarz aile içi ilişkiler kalmamıştır. Ayrıca, bahsetmiş olduğum gibi, çocuğun sorumlulukları anne babalarının büyüklerine veya etütlere yüklendiği zaman çocuklar farklı hareketler sergilerler. Bu tarz çocuklar inanır mısınız ki daha düzensiz ve dağınıktır. Fakat ailesinin ilgi gösterdiği bir çocuk daha düzenli, daha sakın ve görünüşü ile yapısıyla daha düzenli, düzgün bir çocuktur (G:Ö(A(11))).” şeklinde ifade etmiştir. Açıklama ve görüş yüzdelere baktığımızda, A okulundaki katılımcı konumundaki yöneticilerin yarısından fazlası ile öğretmenler ile B okulundaki katılımcı konumundaki yöneticilerin ve öğretmenlerin ise yarısından fazlası çocuğun sevgi/ilgi ihtiyacının yeterince karşılanmaması, çocukla yeterince vakit geçirilmemesi, çocuğun anne babası dışında bir akrabası veya yakınıyla ya da etüt merkezinde vakit geçirmesinin karşılaştıkları bir durum olduğundan söz etmiştir. A okulundaki katılımcılar gelişen küresel koşullarla birlikte ailelerin kendilerini sürekli olarak yaşam koşulu içerisinde mücadele ederken buldukları, ekonomik sebeplere bağlı olarak iş sürelerinin uzun saatler olduğunu belirtirken, çocukların ise ailelerinden uzakta oldukları bu süreçte genel olarak bir akraba, anne babaları veya etüt merkezlerinde vakit geçirdiklerini söylemişlerdir. Bu nedenle de eve yorgun gelen ailelerin bu sefer de evdeki bir takım sorumluluklarıyla ilgilenirken çocukları ihmal ettikleri üzerinde durmuşlardır. Hatta bazı boyutlarda, çocukların ebeveynlerinin anne babalarının evinde bile kalarak anne babasından uzak kaldığına da değinmişlerdir. B okulundaki görüşlerde A okulundaki görüşlerle oldukça benzerdir. Sırf işlediği için özellikle babasını göremeden büyüyen çocukların olduğuna değinen B okulunda değinen katılımcılar bulunmaktadır. Bu da göstermektedir ki A okulunda da B okulundaki kadar olmasa da çocuğun bu yönde istismar ve ihmale uğramasının yaşam şartlarından dolayı hemen hemen aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

1.2. Anne babanın doğru bir model olmaması veya yaşam stressini çocuğa yansıtması

Okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmali kabul edilen davranışların neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla araştırma grubunda bulunan iki farklı okul katılımcılarına düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. A okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %67’si, öğretmenlerin %33’ü ve B okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %50’si, öğretmenlerin %85’i anne babanın yaşam stressini çocuğa yansıtması veya doğru bir model olmamasının, çocuk istismarı ve ihmali olarak kabul edilebilen bir davranış olduğunu belirterek, verilen bilgilendirme ile birlikte bu tür davranışların duygusal ihmali olduğunu tanımlamıştır. Okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmali kabul edilen davranışlar ile ilgili olarak bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir; “Duygusal olarak bazı boşanmış ailelerde çocuklar genelde arada kalıyor ve genelde anneler yapıyor bunu anne çocuğu babaya karşı doldurmaya ya da babayla görüştüğünde işte duygusal olarak, işte beni sevmiyorsun, işte beni seviyorsun neden babana gidiyorsun, işte çocuk babasının yanında daha çok kalmak istediğinde, ee beni sevmiyor musun, ben sana kötü bir şey mi yapıyorum da babanda kalmak istiyorsun gibi çocuğu arada duygusal olarak yıpratabiliyorlar. Bu çocuklar açısından ailenin doğru bir model olmaması yani işte örnek olmaması değil midir zaten (G:Ö(A(3))).” şeklinde görüşünü ifade ederken aynı okuldan bir yönetici ise, “Bilmiyorum genelleme yapmak gibi olmasında genelde ihmalle bağlı olarak boşanmış aile çocuklarının şimdi anneler daha ilgili olduklarından doğası gereği baba yanına gittiklerinde babanın ihmalkâr tavırlarıyla ödevini yapmaz, sorumluluklarını yerine getirmez ve nasıl deyim babadan gördüğü rahat tavırlar içerisinde olmaya başlar. Belki de bu sefer babadan aldığı cesaretle şu orda daha

rahattı, anneye baş kaldırabilir bile... (G:Y(A(2)))” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Aynı okuldan bir öğretmen ise, “Yani insanlar çocuk sahibi olunurken, neyle karşılaşacaklarını, ne yapacaklarını bilmiyorlar bizim toplumumuzdaki insanlar... Kolay değil yani bu. Anne babalıkta, öğretmenlikte... Ama öğretmenin yine hafta sonu, öğleden sonra tatili vardır. Anne babalıkta bu yok ne de gece izni... O yüzden insan buna hazır olunca yapması lazım. Bizim toplumumuzda 1 sene, 3 sene geçtikten sonra çocuk var mı denir. Yani maddi, manevi yönden hazır olmadan herkes bu işe girişiyor. Ama şey diyorum, yapabilir ama anne babalık herkesin harcı değil. Yani biraz katı ama öyle. Belki katı konuşuyorum ama çünkü sınıftaki çocuklarda davranış bozuklukları gördükçe ben artık bu cümleyi kuruyorum. Gerçekten bunu yapabilecek birisi girişsin bu işe. Anne babalık sorumluluğu çok büyük bir şey. Yani çocuk demek kendi hayatınızı ikinci plana atmak demektir. Bunu kaldırarak çocuk yapmanız lazım. Sabır isteyen bir iştir. Sonuçta güzel bir ürünü ortaya çıkarmak isterseniz çok dikkatli davranmanız lazım (G:Ö(A(15)))” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Diğer okuldan bir öğretmen ise görüşlerini; “Buradaki ailelerde görürsünüz ki kardeş sayısı fazladır. İlgi yoktur. Çocuklara karşı aileler hiç ilgi göstermezler, yani tek yaptıkları doğurup bırakmaktır çocuklarını... (G:Ö(B(4)))” şeklinde görüşünü ifade ederken aynı okuldan diğer bir öğretmen; “Duygusal istismar ve ihmal vardır muhtemelen. Çünkü çocukların sürekli bize sarılma bizi öpme istekleri var kendilerinde... (Daha çok ihmal bu) Yani onu çok görürük yani sık sık bize sarılırlar öpsünler onu... Çok dokunsunlar saçı ellesinler çok var ondan, çok yaparlar onu. Ne var başka bir de şiddet var maalesef.. Birbirleri dövme, argo sözler kullanma arkadaşlarıyan... Çocuk muhtemelen bunları evde görür değil mi, yani o ortam da görür onları da uygular maalesef. Sürekli bir kavga halindedirler gerek fiziksel gerek duygusal anlamda... Aileler de ilgilenmez çünkü sürekli bir yaşam mücadelesi halindedirler.. Para kazanma derdinde.. Bu da çocuğa yansır maalesef işte... (G:Ö(B(5)))” Şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Yine aynı okuldan bir yönetici ise konu hakkındaki gene sözlerini şu cümleyle ifade ederek, konuyla ilgili görüşlere adeta son noktayı koymuştur; “Ne gördüyse o yönde yetişen bir nesil... (G:Y(B(14)))” Şeklinde görüşlerini dile getirerek, ailelerin çocuk yetiştirme konusunda doğru bir yetiştirme tarzı bulunmadığını, yetersiz ve ilgisiz kaldıklarını ve ekonomik bakımdan yaşam streslerini çocuklara yansıttıklarından da söz etmiştir. Son olarak aynı okuldan bir öğretmen, “Yani baba iş yerinde patronu tarafından ezilir. Evde anneyi ezer. Anne çocuğu ezer, büyük çocuk ise küçük çocuğu ezer... (G:Ö(B(3)))” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Açıklama ve görüş yüzdelere baktığımızda, A okulundaki katılımcı konumundaki yöneticilerin ve öğretmenler ile B okulundaki katılımcı konumundaki yöneticilerin ve öğretmenlerin ise yarısından fazlası anne babanın doğru bir model olmaması veya yaşam stressini çocuğa yansıtmasının, karşılaştıkları bir durum olduğundan söz etmiştir. A okulundaki ve B okulundaki katılımcıların tümü tıpkı bir önceki temadaki gibi bu tema altında da hayat koşullarının ebeveynlerin bu tür davranışlarda bulunmasına neden olduğuna değinmişlerdir. Özellikle A okulunda, ekonomik açıdan yaşam rahat bir yaşam koşulu sağlamak amacıyla, çoğunlu özel sektörde uzun saatlerde çalışan anne babaların, bu tür yerlerde karşılaştıkları durumlardan ve aynı zamanda yine iş şartlarındaki baskılarını ev ortamlarına yansıtabildiklerinden söz etmişlerdir. Bu durum A okulunda olduğu kadar B okulunda da aynı şekilde görüldüğünü ifade eden B Okulu katılımcıların çoğunluğu diğer okuldan farklı olarak okullarında daha çok göçmen aile çocuklarının bulunduğuna değinerek, bu çocukların ailelerinin buraya gelmelerinin genel olarak sebebinin ekonomik yatırım olduğu yönündedir. A okulunda B okulunda farklı olarak bahsedilen diğer bir durumun aile bütünlüğü bozulmuş, boşanmış ailelerin olduğudur. Bu durumdaki ebeveynler genel olarak çocuklarının düşünce yapısında bir takım yanlış algıların olmasına sebep olabilirler. Bununla ilgili örnek veren bir A Okulu yöneticisi; ‘çocuğun anne babasından ayrı olduğunu, babasında kalmaya gittiğinde sorumluluklarını gerçekleştirmediğine’ değinmiştir. Aynı zamanda erken yaşta anne baba olmakta bir neden olarak görülürken bu görüşünü neredeyse alıntı yapılabilecek boyutta hiçbir katılımcı belirtmemiştir. Bu da göstermektedir ki, A okulu ve B okulunda bu durumun hemen hemen aynı oranda görüldüğü, bunun nedeni olarak hayat şartlarının ailelerin dayanıklılık düzeylerini zorladığı söylenebilir.

1.3. Çocuğun hakarete uğraması/aşağılanması

Okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmali kabul edilen davranışların neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla araştırma grubunda bulunan iki farklı okul katılımcılarına düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. A okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %33'ü, öğretmenlerin %33'ü ve B okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %50'si, öğretmenlerin %85'i çocuğun hakarete uğraması/aşağılanmasının, çocuk istismarı ve ihmali olarak kabul edilebilen bir davranış olduğunu belirterek, verilen bilgilendirme ile birlikte bu tür davranışların duygusal istismar olduğunu tanımlamıştır. Okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmali kabul edilen davranışlar ile ilgili olarak bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir; "Fiziksel bakımdan olduğu gibi, duygusal anlamdan da istismar vardır. Çocuklar sanıyorum ki sürekli aile tarafından baskı altındadırlar yani hakaret veya aşağılanma mutlaka vardır ki zaten evde ne görüyorsalar okula gelip aynisini uygular. Hakaret ve aşağılanma derken baskı altında olmak diye düşünüyorum... Aslında içine kapanıklar da var sınıfta böyle yani herhalde bu daha çok bu tarz hareketlerden dolayıdır (G:Ö(B(5)))." şeklinde ifade ederken aynı okuldan diğer bir öğretmen; "Okulumuzda sözel şiddet... Tabi o şey maalesef okulumuzda var... Sözel şiddet yani, çocuğun hakarete uğraması ya da aşağılanması gibi durumlar var... Tabi bu bizim karşımıza akran istismarı olarak çıkıyor. Evde de var, küfrediyorlar ve önüne geçemedik, kesemedik bir türlü... Yanlış olduğunu da anlamıyor çocuk. Niye çünkü okulun kapısından dışarı çıkınca ona öyle doğru geliyor. Dışardaki iletişim öyle evde öyle duyar etrafı da öyle... Aşağılanmaya gelince evet, var. Bundan bir şey olmaz 'aptaldır, ahmaktır, odur budur' çok duyarlar ki ailelerinden bu akran durumunda da dışarı yansıyor (G:Ö(B(2)))." Şeklinde görüşünü ifade ederken diğer okuldan bir öğretmen ise; "Tabi duygusal istismar bağırarak, aşağılamak çocuğu sürekli; 'İşte zaten sen ne bilin?', 'Bildiğin bir şey yok ki, otur yerine' ya da belli kelimelerle zekâsıyla ilgili konuşmak 'Gerizekalı', 'Aptal' gibi kelimeler kullanmakta istismardır. Çocuğun kendini ifade etmesini tamamen önler. Çocuğun özgüvenini yerle bir eder (G:Ö(A(9)))." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Aynı okuldan bir yönetici ise görüşlerini; "Çocuk evde annesine söver gelir okulda arkadaşına aynı şeyleri söyler. Küfürler manasını bilmeden gelir okulda bu sözleri kullanır (G:Y(A(1)))." şeklinde ifade ederek, çocukların evde anne babası tarafından hakarete uğradığında veya aşağılandığında ayna misali bu davranışları yakın çevresine uyguladığını söyleyerek, çocuğun saygı sınırlarını yitirdiğini ailesinden birisi ona sövdüğünde onunda aynı şekilde karşılık verdiğine de değinmiştir.

Açıklama ve görüş yüzdelere baktığımızda, A okulundaki katılımcı konumundaki yöneticilerin yarısından fazlası ve öğretmenlerin yarısından azı ile B okulundaki katılımcı konumundaki yöneticilerin ve öğretmenlerin ise yarısından fazlası çocuğun hakarete uğraması/aşağılanmasının karşılaştıkları bir durum olduğundan söz etmiştir. A okuluna nazaran daha çok B Okulu ve çevresinde yaşayan öğrenciler aileleri tarafından hakarete uğrayarak aşağılanmaktadır. Bu konuda B okulundaki katılımcıların verdikleri örnekler bunu kanıtlayıcı niteliktedir. Fakat A okulun görev yapan katılımcıların görüş bildirdikleri sayı az olsa da çocuğa en ufak bir kelimenin 'Aptal, Salak' vb. gibi kullanılması duygusal istismar ve ihmali olarak kabul etmeleridir. Bu da göstermektedir ki, Çocuğun hakarete uğraması ve aşağılanması iki okulda da karşılaşılan bir durumdur. Bununla birlikte, bu duruma neden olabilecek durumun diğer temalarda olduğu gibi ailenin yaşam şartlarındaki mücadelesinin psikolojik yapısının baskıya bağlı olarak bozulması olabileceği söylenebilir.

1.4. Çocuğun kapasitesi üzerinde sorumluluk taşınması, angarya işlerde bulunması

Okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmali kabul edilen davranışların neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla araştırma grubunda bulunan iki farklı okul katılımcılarına düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. A okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %33'ü, öğretmenlerin %25'i ve B okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %50'si, öğretmenlerin %69'u çocuğun kapasitesi üzerinde sorumluluk taşınması, angarya işlerde bulunmasını, çocuk istismarı ve ihmali olarak kabul edilebilen bir davranış olduğunu belirterek, verilen bilgilendirme ile birlikte bu tür davranışların duygusal istismar olduğunu tanımlamıştır. Okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmali kabul edilen davranışlar ile ilgili olarak bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir; "Çocuklar 'Çocuk' yerine konulmuyorlar... Aile içinde konuşma hakları yok, ya çocuk

bakıyorlar ya da işliyorlar. Çocuk gibi yetiştiklerine inanmıyor çocuklar... (G:Ö(B(12)))” şeklinde görüşlerini ifade ederek, çocuklara sürekli evlerinde yetişkinlere yönelik ev işi yapmak (temizlik vb.) veya küçük kardeşlerine bakmak gibi yetişkin sorumluluklarının verildiğine de değinmiştir. Aynı okuldan bir yönetici ise; “Okula gelmeyen çocuklarımızı merak edip aile veya yakınlarını aradığımızda aldığımız cevap; ‘Evde küçük kardeşi vardır, bakacak biri yok o yüzden evde kardeşine bakıyor’dur. Bu şekil anne babası çalıştıpta evde küçük kardeşine bakan öğrencilerimiz sıklıkla vardır (G:Y(B(1)))” şeklinde görüşlerini açıklayarak özellikle kız öğrencilerin bu durumla daha sık karşılaştığına değinmiştir. Aynı okuldan diğer bir öğretmen ise; “Bazı veliler çocuklarını okula göndermiyorlar. Sokakta yaşayan çocuklar var bir de dediğiniz gibi küçük kardeşleri vardır. Annesi çalıştığı için o küçük kardeşlerine bakması gerekir (G:Ö(B(3)))” şeklinde görüşünü ifade ederken, yine aynı okuldan bir öğretmen; “İstenmedik şey yaptırma durumunda yani zorla ev işi şeklinde, kardeş bakma onlarında olduğuna inanırım. Zaten benim çocuklar gelip bana bire bir söylemez ama anlattıkları olaylardan yola çıkarak bazen bunlardan karşılaştığımı görürüm (G:Ö(B(4)))” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Diğer okuldan bir öğretmen ise; “Belli zamanlarda çocuklar okula gelmez. Özellikle okula gelmeyen kız çocuklarına neden gelmediğini sorduğumuzda ise alınan cevap annem çalışır. Bende kardeşime bakardım şeklindedir (G:Ö(A(9)))” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Açıklama ve analiz yüzdelere baktığımızda, A okulundaki yönetici ve öğretmenlerin yarısından azı ile B okulundaki öğretmenlerin yarısından fazlası, çocuğun kapasitesi üzerinde sorumluluk taşıması, angarya işlerde bulunmasının karşılaştıkları bir durum olduğundan söz etmiştir. A okulundaki katılımcılardan çok azı bazı öğrencilerin okuldan sonra işlediklerini bildiklerinden, hatta bazı çocukların mevsimsel işçi olarak bile çalıştırıldığından söz etmiştir. Fakat okuldan sonra çalışan öğrencilerin okullarından bulunmadığını söylemişlerdir. B okulunda ise A okuluna oranla, katılımcıların çoğunluğu okuldan sonra çocukların özellikle çırak olarka küçük esnaflar yanında çalıştığından bahsetmiştir. Bunun yanı sıra A okulunda hiç rastlanmayan bir durum olan, lakin B okulu ve çevresinde karşılaşılan bir durum ise büyük çocuğun ebeveynlerin yokluğunda küçük kardeşlerine bakmasıdır. Bu da göstermektedir ki, eğitim seviyesinin düşüklüğü ve bilinçsizliğin B okulu ve çevresinde bu tarz davranışlarının görülmesinin sebebi olabileceğidir.

1.5. Çocuğun öz niteliklerine, duygu ve düşüncelerine saygı gösterilmemesi

Okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmali kabul edilen davranışların neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla araştırma grubunda bulunan iki farklı okul katılımcılarına düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. A okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %33’ü, öğretmenlerin %25’i ve B okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların hiç biri bu yönde görüş belirtmezken, öğretmenlerin %37’si çocuğun öz niteliklerine, duygu ve düşüncelerine saygı gösterilmemesini, çocuk istismarı ve ihmali olarak kabul edilebilen bir davranış olduğunu belirterek, verilen bilgilendirme ile birlikte bu tür davranışların duygusal istismar olduğunu tanımlamıştır. Okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmali kabul edilen davranışlar ile ilgili olarak bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir; “Aileler çocuklarına karşı ilgisizdirler. Yani çocukların duyguları düşünceleri falan açısından. Meslek gerekliliği olarak aileleri tanıyor ve sürekli iletişim halinde bulunuyoruz. Çocukları için konuştuğumuz da aldığımız tepkiler ise; ‘Benim dizim ya da işim var’, ‘Benim özel hayatım yok mu’ ya da ‘dizim var hoca hanım’ şeklindedir. Oysa çocuk evde anne babasıyla konuşmak ister ama aile içinde buna imkân olmadığı için, çocuk okulda aşırı konuşma isteği gösterir ya da evde annesi babası ile konuşurken atlar her söze, dâhil olur. Oysa bunun için herkes aile içerisinde sıra ile konuşabilir. Yani çocuğu anlamak için onun seviyesine inmek gerek, çocukla çocuk olmak mesela (G:Ö(A(11)))” şeklinde görüşünü ifade ederken aynı okuldan diğer bir öğretmen ise, “Duygusal istismara uğrayan çocuğun kendi kendini ifade etmesini tamamen önler. Çocuğun güvenliğini tamamen yerle bir eder. Özellikle okullarda bunlar ne yazık ki çok kullanılır. Çok bilinçsizdir öğretmenler bu konuda. Tabi aileler de kullanır aynı şekilde yarışmacı eğitim sistemi çok etkiler. Çünkü çocuklarda baskı hem okul hem aileden gelir. Çocuğun kapasitesi yoksa yani sınav için yeterli değilse diğerlerinde örneğin matematiği ve Türkçesi, çocuk direk olarak başarısız kabul edilir ki öyle değil. Çocuklar çok yönlüdür. Resmi iyidir, müzikte iyidir. Bu da görmezden gelinir. Bu da bir tür çocuk istismarı ve ihmali (G:Ö(A(9)))” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Aynı okuldan bir

yönetici ise; “E duygusal olarak kolej sınavları bize geliyor. Belki de aile çocuğuna böyle bir baskı yaptığının farkında değildir. Yani sıkıntı ordadır sanırım. Çünkü aile çocuğuna doğru şeyler öğrettiğini ya da işte doğru konulardan baskı yaptığını sanarak duygusal istismar yapabilir. Onu da pek fazla gördüm diyemem. Ailem beni bu konuda sıkıştırır diyen çocukla çok fazla karşılaşmadık. Geçmiş yıllarda birkaç tane oldu. ‘Eğer kazanmazsam anne, babam çok üzülecek’, ‘Babam çok kızacak’ diyen çocuk oldu (G:Y(A(14)))” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Diğer okuldan bir öğretmen ise; “Çocuklar aile içerisinde dinlenmemektedir. Çocuklarını dinlemezler ve çocuklar sürekli konuşma isteği duymaktadır. Konuşmaya açtırlar (G:Ö(B(7)))” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Açıklama ve analiz yüzdelere baktığımızda, A okulundaki yönetici ve öğretmenler ile B okulundaki öğretmenlerin yarısından azı, çocuğun öz niteliklerine, duygu ve düşüncelerine saygı gösterilmemesinin karşılaştıkları bir durum olduğundan söz etmiştir. A ve B okulundaki tüm katılımcılar görüşlerinde çocukların da küçük bir birey olduklarından söz etmiş ve onların görüşlerine, düşüncelerine saygı duyulması ve aile içerisindeki iletişimin olması gerektiği seviye de bulunmasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu da göstermektedir ki, iki okulda da ailelerin gerek yaşam koşullarından gerekse teknolojik gelişmelerden etkilenmeleri, aile içi iletişime ve çocukla kaliteli zaman geçirmemelerinin neden olabileceğidir.

Yukarıda yer alan tüm duygusal istismar ve ihmal temalarına bağlı olarak, ailelerin çocuklarına karşı uyguladıkları hangi davranışların duygusal istismar ve ihmal olarak değerlendirildiği aşağıda belirtilmektedir.

- 1.Çocuğa kaba davranışlarda bulunmak, hor görmek, küçümsemek, korkutmak veya tehdit etmek.
- 2.Çocuğu izole ederek sosyal etkinliklerden uzak tutmak, özgürlüğünü kısıtlamak veya hareketlerini anlamsızca kısıtlamak.
- 3.Çocuğu suça itmek, madde kullanımına cesaretlendirmek, yasa dışı davranışlara teşvik etmek.
- 4.Sevgi, ilgi ve şefkat eksikliği, iletişim ve etkileşim gereksiniminin karşılanmaması.
- 5.Ailenin yol gösterici rolünde bulunmaması.
- 6.Eğitim ihtiyaçlarının karşılanmaması.
- 7.Küçük kardeşe bakmak gibi aşırı sorumluluk verilmesi.
- 8.Anne baba arasında bir takım olumsuz ilişki veya şiddet olaylarının yaşanması.
- 9.Çocuğun var olan problemlerinin görmezden gelinmesi (www.childwelfare.gov, erişim tarihi: 12.11.2014).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Duygusal istismar ve ihmal olarak değerlendirilen davranışların neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla çeşit açılardan farklılık gösterebileceği düşünülen iki farklı okulda görev yapan okul yönetici ve öğretmenlere düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. Açıklama ve oranların analizi sonucunda A ve B okulundaki tüm katılımcıların büyük bir çoğunluğu duygusal istismar ve ihmal olarak değerlendirilen davranışların; çocuğun sevgi ihtiyacının yeterince karşılanmaması, çocukla yeterince vakit geçirilmemesi, çocuğun anne babası dışında bir akrabası veya yakınıyla ya da etüt merkezinde vakit geçirmesi, anne babanın yaşam stressini çocuğa yansıtması ve doğru bir model olmaması, çocuğun hakarete uğraması/aşağılanması, çocuğun kapasitesinin üzerinde sorumluluk taşıması, angarya işlerde bulunması, çocuğun öz niteliklerine, duygu ve düşüncelerine saygı gösterilmemesi şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Duygusal istismar yukarıda ifade edilen görüşler doğrultusunda gündelik yaşam içerisinde en sık karşılaşılabilen istismar türlerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2007a).

Duygusal istismar ve ihmal, çocuğa gelişimsel olarak uygun ve destekleyici bir çevrenin sağlanamamasıdır. Buna bağlı olarak, çocuğun sağlığına, fiziksel, zihinsel, ahlaksal ya da sosyal gelişimine zarar verici veya zarar verme potansiyeli yüksek eylemlerle karşı karşıya kalması duygusal istismar kapsamında bulunmaktadır (Preventing child maltreatment, 2006). Duygusal istismarın oluşumunun temelinde, çocuklara bakmakla yükümlü kişilerce olumsuz olarak etkilendikleri bir takım davranış ve tutumlara maruz kalmaları ve aynı zamanda gereksinimini duydukları ilgi sevgi ve bakımdan mahrum bırakılmaları olarak ifade edilmektedir (Polat, 2001). Çocukların maruz kaldıkları duygusal istismarın temelinde psikolojik bakımdan zarar görmeleri bulunduğu ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Altınsu, B. (2004). Çocuklara Bakım Veren Hemşirelerin Çocuk İstismar ve İhmalini Tanımlayabilmeleri Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakış, N., Çam, O. (2002). İlköğretim Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışlarının Çocuk İstismarı ve İhmali Açısından İncelemesi. Çocuk Forumu, 5(2), 29-32.
- Claussen, A.H., & Crittenden, P.M. (1991). Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment. Child Abuse & Neglect, 15, 5-18.
- Çakıcı, M. (2002). Çocuk İstismarının Madde Kullanımına Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Howe, D. (2005). Child Abuse and Neglect, Attachment, Development and Intervention. New York: Palgrave Macmillan.
- Karaman, Y. (1993). İlkokul Öğretmenlerinin Gözlemlerine Göre Çocukların Aileleri Tarafından İstismarı ve İhmali. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, O. (2001). Çocuk ve Şiddet. İstanbul: Der Yayınları.
- Polat, O. (2007a). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1 Tanımlar. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Preventing child maltreatment: A Guide to Taking Action and Generating Evidence / World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. 2006.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Thompson, E.A., & Kaplan, C.A. (1996). Childhood emotional abuse. British Journal of Psychiatry, 168, 143-148.
- Turla, A. (2002). Çocuk istismarı ve ihmali olgularına tıbbi yaklaşım. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi, 19(4):291-300.
- Uslu, R. İ. (2014). Duygusal istismar. Çocuk İstismarına ve İhmaline Yaklaşım. Temel Bilgiler. Ed.: O. Derman, Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi, s.: 37-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Duygusal İstismar ve İhmal; www.childwelfare.gov, erişim tarihi: 12.11.2014, 12:00.

EXTENDED ABSTRACT

The child abuse and neglect had accepted as a important problem for children in our society and especially for all of the world, recently. The problem of child abuse and neglect, both schoolheadmasters and teachers' positions are very important to identify and prevent it. When the literature are analyzed, the problem of the child abuse and neglect is accepted important. The emotional or psychological abuse and neglect of the children is an important problem as physical abuse and neglect. It is defined as child's emotional and psychological harms. Emotional/psychological abuse is almost always present when other types of maltreatment are explained. Emotional abuse and neglect is accepted as the most common problem encountered. Accordingly this study's aims that, the school headmasters and teachers are accept which behaviors as physical abuse and neglect. This study was carried in two different government primary schools that under the T.R.N.C Ministry of Education, Directorate of Primary Education Department. During the research, with the semi-structured interview technique, as a qualitative research method was used. In the two different schools, 5 headmasters and 25 teachers, in total 30 participants were interviewed. In accordance with this purpose the participants of the study, they examined the emotional abuse into the 5 themes as; Child's

parents do not give enough love/affections for their child/children, do not having enough time for with the child/children, the children spends more time with their family member (apart from parents) or education centers (like studies); The parental 'life stress' reflection affects on the child/children and the parents are not right model for child/children's life; The Child/children are despaired or demeaned by the parents; giving responsibility to child/children over of their capacity or drudgery; The child/children's self qualities, emotions or thoughts are not respected by the parents. . All of these themes are occurred by the participant's opinions.

Key Words: Child Abuse and Neglect, Emotional Abuse and Neglect, Psychological Abuse and Neglect

IJTASE

TRADITION IN ARTWORKS OF AI WEIWEI

AI WEIWEI'İN SANAT YAPITLARINDA GELENEK

Assoc. Prof. Mustafa Cevat ATALAY

Tekirdağ Namık Kemal University, Faculty of Fine Arts, Design and Architect Department of Painting,

atalaymustafac@gmail.com

Received Date: 26-05-2018

Accepted Date: 30-07-2018

Published Date: 31-07-2018

Abstract

Ai Weiwei is a contradictory, modern and activist artist who interrelates his daily life with traditional arts in his compositions in an extraordinary way. He was criticized by Chinese public servants because of contradictory features of his artworks and he was obstructed. He employs unusual methods. He was influenced by previous career of Dada, Duchamp, Jasper, Johns and Andy Warhol and also with the effect of his western education, he has a conceptional approach in art. He wants to attract notice to social issues by way of combining tradition and conceptual art in humorous and ironic way. The artist that prefers contradictory way of expression has respect and loyalty to traditional Chinese art. He enlived the traditional Chinese culture by way of demonstrating traditional esthetical approach in his artworks. He commented the modern approach of his western art as critical thinking. It is clearly seen that, his materials and techniques that dominates his works are related with tradition and history. According to him, traditional art should not fade away. Nevertheless, we can see a consistent reckoning against tradition in conceptional bases in his works. For this reason, description of tradition gained different character than many other artist. He redefines the tradition in his genuine works. Furthermore, according to the artist the massive products that are sold to whole World from China have no aesthetical or genuine value as well. The vast majority of these industrial products are plastic. He thinks that these products criticize a certain hollowness upon Chinese art. The purpose of this article is to examine the traditional motifs and their contemporary usage in compositions of Ai Weiwei, in which the dramatic incidents like immigration and war turn into modern artworks. In order to achieve this goal, artworks of the artist are analysed.

Keywords: Ai Weiwei, Tradition, Contemporary art, Immigration.

Öz

Sanatçı, Ai Weiwei kompozisyonlarında geleneksel sanatlar alışılmadık bir ilişki kurarak günlük yaşam öyküsünü de dahil ettiği bir çok farklı sanat yapıtları üreten, muhalif çağdaş aktivist sanatçıdır. Yapıtlarının muhalif özellikleri dolayısıyla Çin'de kamu görevlilerinin eleştirisini almış, yapıtlarının sergilenmesine karşı engellemelerle de karşılaşmıştır. Sıra dışı ve alışılmadık yöntemlere başvuran sanatçı, Dada, Duchamp, Jasper Johns ve Andy Warhol'un eski kariyerinden etkilenen ve Batı'da aldığı eğitimlerinde etkisi ile Kavramsal sanata aşına ve kavramsal bir yaklaşıma dayanmaktadır. Gelenekle, kavramsal sanatı birleştirerek ironik, mizahi yollarla da sosyal meselelere dikkat çekmek istemektedir. Muhalif sanatsal ifade biçimini tercih eden sanatçı, Çin sanatının geleneksel sanat ürünlerine karşı bağlılığı ve saygısı vardır. Çin geleneksel kültürünü yeniden canlandırarak geleneksel estetik yaklaşımı ile sanat yapıtlarında gösteren sanatçı batı sanatındaki çağdaş yaklaşımına da eleştiril bir muhalefet olarak yorumlamıştır. Eserlerinin geneline hakim olduğunu ileri sürebileceğimiz malzeme ve tekniklerin tarihsel anlamın, değer, gelenekle ilişkili olduğu açıkça görünmektedir. Geleneksel sanatın kaybolmaması gerekliliğine inancını belirtmektedir. Ancak, eserlerinde sanat nesneleri üzerinden geleneğin takdiri bulunmakla beraber gelenekle, tutarlı bir hesaplaşmanın kavramsal olarak da tartışıldığını görebiliriz. Bu nedenle geleneğin ifade bulması, betimlenmesi birçok farklı sanatçıdan farklılaşmıştır. Bu özgünleşme yapıtlarında gelenekseli yeniden tanımlamaktadır. Ayrıca, sanatçıya göre, Çin'den bütün dünyaya satılan kitlesel ürünlerin herhangi estetik ve özgün bir değeri yoktur. Endüstriyel ve kitle üretimine uygun nesnelerin en çoğu plastik ürünlerdir. Ve sanatçıya göre bunlar belirli bir sahteliği Çin el sanatları üzerinden eleştirmektedir. Bu makalede sanatçının kompozisyonlarında çağdaş kurgular olarak kullandığı geleneksel motiflerin özgün bir yaklaşımla, göç, savaş gibi insanlık tarihini etkileyen dramatik olayların çağdaş sanat yapıtlarına dönüştürülmesi araştırılıyor. Bu amaca ulaşabilmek için sanatçının eserleri üzerinden bir analiz yapılmıştır.

Anahtar Terimler: Ai Weiwei, Gelenek, Çağdaş Sanat, Göç.

INTRODUCTION

Ai Weiwei is a curator, author, video art and photograph artist, sculpturer and art critic that transforms the art of his era. He is a genuine visual artist in respect to his provocative approach in modern aesthetics. Ai Weiwei was born in the year of 1957 in capital city of China, Peking. He was awarded Chinese Contemporary Art Prize and Lifelong Success Prize. He produced artworks that he used ready made in 1978 film Academy, between 1981 – 1993 in New York.

From these days until now, he attended several international exhibitions and biennials as invited guest. He was selected for the list of “most impressive 100 person” list that is published by the *Time*

Magazine every year. He also took part in first place in the Artview Magazine's list of "The most powerful 100 artist".

The artist broadcasts visually and inscriptively and tries to product artistic activism by criticizing over his own web blog. He produces sculptures, photographs, performances, architectural works and writes sharp articles by using his web site, tweets and blogs in order to transmit his message. The artist has always been a social activist and his immigration and trauma takes important place in his activism. Internet is an important tool for his ideas. His studio is currently in Berlin and with his own words: "he is in exile". "Ai Weiwei is an artist, who helps us to understand the difficulties of pushing the limits of society, since 1980's via his several artistic studies." Chiu, M. (2016)

The artist acts upon objects. Aesthetic explicandum is not enough for him solely. His usage of objects has correlation with Duchamp's. This make us think he is influenced by Dadaism. "Ai's art not only bear the stamp of Marcel Duchamp, but also the subject's" Becker, T. (2011)

There are his own visuals in the monumental "space – altar" that looks like a column in addition to Wall papers that the artist arranged himself within the artwork in Sakıp Sabancı Museum. There is an extraordinary fiction performance composed of traditional ceramics vase belongs to Dynasty which describes 3 part action via LEGOS –modern toys of our day- in the shape of mosaics: throwing or leaving and crashing.

The act of throwing the vase belongs to Khan Dynasty describes devastating meaning and standing against hegemony in the works that are exhibited in Sakıp Sabancı Museum.

Lego pieces are declined by the lego firm. According to the artist, political hegemony is involved to private corporations nowadays. He criticized the lego firm's view to social and bureaucratic events that refused to give him their products and he produced a work that addresses cumbersome, pragmatic and institutional mechanism of the firm that refers to Duchamp in which a toilet clogged by lego pieces. He shared this work via social media and he provided public support. Afterwards Danish Lego Firm accepted to give him their lego pieces but the artist has already reached the pieces by grants.

"After lego's disclaim of giving lego pieces for 'political reasons', the hashtag of #legoforweiwei pervaded on Tweeter and Lego firm was forced to step back" (<http://www.hurriyet.com.tr>)

The photograph of the work had great influence in social media. The photo of the work he shared on his social account is below:

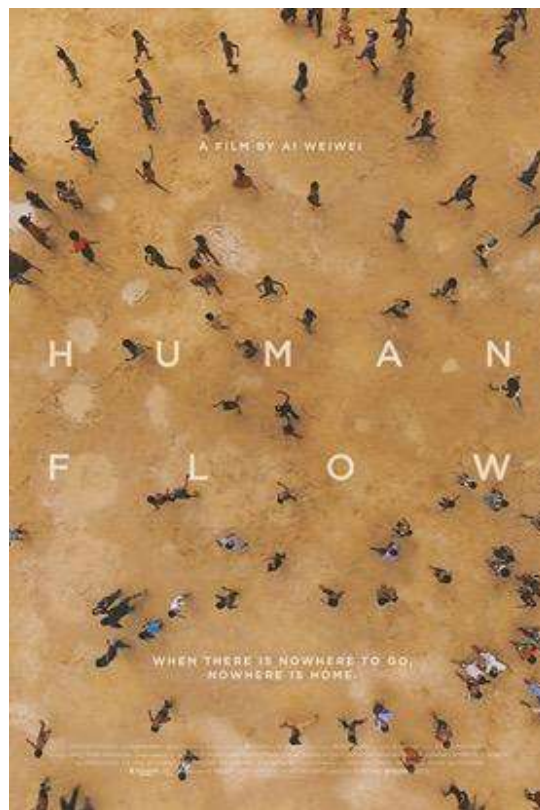


The artist supported durations of his working by several documents and recorded the images of moments and showed the artists constitutes his team, so he took the responsibility against them. He gives comprehensive information about his process of installation by video recording of craftsmen in the documentary films represented in Sakıp Sabancı Museum. The artist generally prefers to present his documentarian manner by way of video recording constantly.

The Artist and the Theme of Immigration

Ai Weiwei is a protest and contradictory artist. His works stem from Dadaism and conceptual art. The theme of immigration takes place as an important subject in his works. The artist received imprisonment for “81” days in his motherland. After his arrestment, his passport was seized by the state of China. The artist arranged a simple, but at the same time ceremonial protest demonstration; he put some fresh flowers to carrying basket of a bike outside his Peking studio and photographed this. According to Straaten, (2018); “For Ai, theme of massive immigration of helpless people from their home has been one of the political and humanitarian subjects for installations, sculptures, photographs, film projects.” (www.nbcnews.com). Humanitarian tragedy of immigrant crisis is a big issue for several places of the World from Syria, Africa and Iraq to Europe. He describes one of a kind immigration tragedies in his works. He also qualifies himself as an immigrant and he thinks he has no difference than the other immigrants. In his full-length documentary film named “Human Flow”, he deals with migration crisis. During his speech in his new film on Channel 4 News named “on the migrant crisis”, he says “I feel myself as a part of migrants. And feels like a migrant. I like humanity”. (www.youtube.com/watch?v=1LYqfpcds1Q)

He makes watch wealthy people his works personally and wants to set in motion responsible people. In his works, the exile and life conditions his family lived has great influence. He is occasionally evaluated as a provocateur by critics because of his works based on critical performance.



<https://imdb.com>

As a conceptual artist, he establishes deep connection with migration movements stem from some global reasons. He reflects screams, desperation and tragedy of people to his art works. Instead of resolution advisory, the artist has instant artistic detection. There are several means of expressions at aesthetical settlements related with migration. (empathy, exile, follow up, etc).

Tradition

“Creativity is a power of rejecting past, changing the status quo, and seeking new potentials. Simply and more importantly, besides using imagination, it is the power of moving.” Ai Weiwei

In the art of Ai Weiwei, it is possible to see forms of tradition in activist approach. Being inspired by Warhol and Duchamp, he is feeding by way of connecting tradition and contradictory roles of these artist.

“He disrupts tradition and discovers rooted connections both with his work and with tradition. Essentially Ai Weiwei revives tradition. He does not describe it. He recommends and finally recombines it. Traditional motives exist in almost every work the artist generated or defined. But, according to Ai Weiwei, the future can not be created solely with emerging the past and with creativity. Main source of creativity can be just found.” Becker, T. (2011)

There are blue-white pieces of porcelain Chinese bowl that is decorated with dragon figure in Sakıp Sabancı Museum at the beginning of the exhibition in a wooden showcase that he broke in 1996 . From criticism and destruction point of view, meaning of tradition fort he artist is important. “In fact, when a great deal of people invoked to extinguish their past including cultural catabolisms and ruins, as a comment for cultural revolution, they understand Ai Weiwei’s symbolical-plastic acts. It means ‘I always say big art is not the end, but the beginning’ “. (Sooke, 2018, www.bbc.com) And he continues: “I always regret when I see, because it’s too beautiful, too difficult to find and was crushed

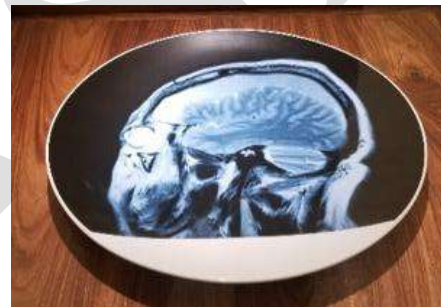
just with a hammer. But at the same time, it represents some sort of manner, a declaration about finding new possibilities and changing forms.”

By this way, he both states his respect and loyalty to tradition, and makes his revenge to it on theory.

“Tradition is just a readymade. It’s our responsibility to make a new gesture and to use it as a beginning point, as a reference rather than a result. For sure, our backgrounds and our attitudes about our backgrounds are different. Our past has never been whole, it was broken, both in China and in our studies...”

He continues his studies on porcelain as a traditional material passionately. He was blended with great tradition of Chinese ceramics he met before he was 20. He says “No modern artist can respect his tradition like me” .

It can be seen that his works have certain criticism and reactivity. In 2009, the artist put forward his reaction by criticizing the role of government when thousands of children died during the earthquake in Sichuan. He was beaten by the police and was arrested, moreover, he had a brain hemorrhage. As a reaction for this incident, he transferred his x-ray brain films onto ceramics for the first time in the World and put forward as a different means of expression.



Sakıp Sabancı Museum, Exhibition 2018

He took some construction irons that were not shaped as “hook” from buildings collapsed due to earthquake, he took mould of them and he reproduced them from ceramics.



Ai Weiwei, Porcelain Construction Irons, 2014

Ai Weiwei Studio, Ai Weiwei's first personal exhibition in Turkey in Sakıp Sabancı Museum: "Ai Weiwei about Porcelain, 2018"



Ai Weiwei, Porcelain Construction Iron, 2014

Detail from Ai Weiwei's first personal exhibition in Turkey In Sakip Sabancı Museum Ai Weiwei about Porcelain, 2018"



He made a list of students died in Sichuan earthquake that involves more than 5000 name.

<https://www.widewalls.ch/ai-weiwei-audio-sichuan-earthquake-victims/>



Ai Weiwei documenting the desolate landscape after the Sichuan Earthquake. Ai Weiwei, via minhuzhongguo.org

This approach is a statement of a political protest and a social criticism on tradition. Sometimes his works includes some entertaining images about tradition and has ironic approach. He handles modern issues on tradition, so it can be said that he will constantly force possible areas.

He refers to Van Gogh and tradition with his work of sunflowers. All of the sunflowers were handled traditionally. The process was recorded to video. As a cultural image, this artwork indicates political power (sun) and crowd of people turn to it (flowers).

Sunflowers also query meaning of underestimating and ignoring of skills of people that requires speciality on traditional craft besides the phenomenon of 'Chinaware Production'... It has also a political extent which may represent leader and citizens of China, brings to mind 'images that are encircled with sunflowers' (Wilson, 2015: 22)

He also refers to value of labour in order to explain update mass production workmanship in China. Usage of human life in cheap workforce enables increase of production. This can be thought as a reference to political preferences.



Tate Modern Turbine Hall Unilever Series: Ai Weiwei's 100 Million Porcelain Sunflower Seeds *The Telegraph*

The broken million dollar vase – Ai Weiwei – Public Delivery 2nd and 3rd. Ai Weiwei's first personal exhibition in Sakıp Sabancı Museum in Turkey 'Ai Weiwei About Porcelain', 2018, Installation



<https://publicdelivery.org/ai-weiwei-dropping-a-han-dynasty-urn/>

The artist also collects old products in order to make contemporary art. He discussed themes of destruction and transformation as well. Destruction and transformation are in three forms: In first step, it is vase that the artist holds, in the second image, he gives off it. In the third image, there is a broken vase, but the moment of fall was not caught by the photographer or was not included to triptych composition. Images of the broken vase became more valuable than essential work of arts as were other artists and has qualification of open document for a 'different' aesthetical experience. As a reference to work of "R. Mutt", traditional work as an aesthetical artwork has been emerged with show 'wide open' and gave us cause for recommending it in very different manner.

The words of the artist mentions about the role of tradition in his scope of different relation he established with it. "Chinese culture has some sort of state full of philosophy , aesthetical morality and craftsmanship. The art was very powerful and was not mean just decoration in Ancient China (<https://www.smithsonianmag.com>, Stevens, 2012)



From Ai Weiwei's first personal exhibition in Turkey 'Ai Weiwei about porcelain' , 2018



*In left, Ai Weiwei's first personal exhibition in Sakıp Sanancı Museum, in Turkey, 2018, Lego artwork based on photograph of the performance,
In right, Original Photograph based on the performance*

He produced several original and fake vases and shaped them with industrial colours. This approach started discussion for differences between work of arts that are exhibited and put forward manner that both of them are displayable. This can be thought a reference to interrelation between art and politics.



From Ai Weiwei's first personal exhibition 'Ai Weiwei About Porcelain' in Sakıp Sabancı Museum in Turkey, 2018



The exhibition includes 10 pieces from his series coloured vases: Neolithic and Han Dynasty (206 BC-220 AD) with urns dipped in garish point (Credit: Ai Weiwei Studio) bbc.Com

Conclusion

According to the artist, tradition is important. Technically, baked soil, porcelain, ceramics, all of the traditional forms take part in Ai Weiwei's art abundantly as a material. In Ai Weiwei's art, positioning of tradition is a necessity and previous service of tradition for power is a problem. As an irony, the artist criticises power upon the perfection of tradition. In many respects, when the work of arts are evaluated, tradition does not complete its mission by existing in Ai's art, but it takes central place.

Instead of preference of aesthetical subject forming, the artist carries the tradition to center of the problem. As a part of this approach, he reflects Daily issues onto ceramics as a critical circumstance. There are political and contextual analysis and critical reflections on this Daily images. On account of colour choices, there some works he is completely attached to tradition. Tradition not only means some decorative images and some mystical meanings, but also it can be understood upon expressing modern images by figuration technique of tradition. The artist is not contented with this. He implements several repetitions and presents a monumental approach. As a conclusion, he confronts us with modern images generated by migration, massacre and pains.

REFERENCES

- Becker, T. (2011). So Sorry – Never Sorry. Ai Weiwei's art between tradition and modernity. *Asian Studies*, (1), 113-126
- Chiu, M. (2016). On ai weiwei. *Social Research: An International Quarterly*, 83(1), 175 -177. Doi:10.1353/sor.2016.0008
- Stevens, M (2012). Smithsonian Magazine September,
- SU Sakıp Sabancı Museum Ai Weiwei Exhibition 2018
- Wilson, M. (2015). *How to Read Contemporary Art* Tr. Firdevs Candil Erdogan). Istanbul Hayalperest Publications

Internet

www.akbanksanat.com (downloaded from internet in the date of June 2nd, 2018)

www.bbc.com/culture/story20170918-ai-weiwei-i-am-the-best-selfie-artist (downloaded from internet in 2nd July, 2018)

www.hurriyet.com.tr/25-maddede-ai-weiwei-dunyasi-4057189, (downloaded from internet in 2nd July, 2018)

www.smithsonmag.com/arts-culture/is-ai-weiwei-chinas-most-dangerous-man-, (downloaded from internet in 2nd July, 2018)

www.youtube.com/watch?v=ILYqfpds1Q (downloaded from internet in 2nd July, 2018)

www.nbcnews.com/news/us-news/artist-ai-weiwei-visited-puerto-rico-part-research-mass-migration-n850861, By Laura van Straaten /Feb.25.2008 / 1:26 PM ET, (downloaded from internet in 2nd July, 2018)

[www.telegraph.co.uk/Alaistair Sooke](http://www.telegraph.co.uk/Alaistair-Sooke), Daily Telegraph (downloaded from internet in 2nd July, 2018)

IJTASE