

EKİM / KASIM / ARALIK 1990

SAYI: 13

3750 TL (KDV DAHİL)

Yaşadıkça Eğitim

■ Gençlerde Görülen Psikolojik ve Moral Problemler

■ Boş Zamanı Örgütlü Değerlendirme ve Gençlik Merkezleri

- Yaratıcılık ve Eğitim ■ Üstün Çocuklar ■ Öğrenme Süreci Farklı Çocuklar ■ Eğitimde ve Değerlendirmede Oyun Yöntemi ■ Okulöncesi Dönemde Çocuğun Fen Eğitiminde Ailenin Yeri ve Bazı Öneriler ■ Çocuğu Çirkin ve Örseleyici, Olumsuz Cinsel Deneyimlerden Koruyucu Cinsel Eğitim ■ Sakatlar ve Sakatlıklar Söz Konusu Olunca ■ Çocuklarda Ölüm Düşüncesi

EĞİTİM HİZMETİNDE

 **30** *Yıl*

KÜLTÜR KOLEJİ ANAOKULU
İLKOKUL
ORTA-LİSE

**ÖZEL
KÜLTÜR
ANAOKULU**

HAZNEDAR,
ŞEVKET DAĞ SOK., NO: 16
BAHÇELİEVLER/İST.
TEL: 554 66 51 - 584 17 13

**ÖZEL
KÜLTÜR
İLKOKULU**

İNCİRLİ YOLBAŞI SOK.,
BAKIRKÖY/İST.
TEL: 583 97 36 - 583 86 19
583 64 17 - 561 26 63/64

**ÖZEL
KÜLTÜR
LİSESİ**

ATAKÖY 9. - 10. KISIM
ATAKÖY/İST.
TEL: 559 04 94 - 559 04 88

YAYINCIDAN OKURA

Yaklaşık beş yıldır yayını sürdürülen Yaşadıkça Eğitim dergisi, ilk çıktığında olduğu gibi bugün de alanındaki tek dergi olma niteliğini koruyor.

Eğitim konusunda akademik duvarların aşılması, ülkemiz koşullarında oldukça ağır geliyor. İnsanlarımız, toplumsal bir varlık olmanın bilinci ve itkiyle doldukça, eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu daha iyi kavıyorlar. Bu aşamada gereksinim duyulan bilgi birikiminin geniş kitlelere ulaşması, oldukça sınırlı bir yayın etkinliği çerçevesinde geliyor. Yayın ve okur kitlesiyle gelişen bu alan, sorunların akademik düzeyden, günlük yaşam düzeyine kazandırılması zorunluluğunu da birlikte getiriyor.

İlk sayılarında daha çok çevri yazılarla kotarılmaya çalışılan Yaşadıkça Eğitim dergisinde, ağırlık giderek kendi eğitimcilerimize ve yazarlarımıza verilmektedir. Bugün eğitim alanında akademik çalışmalar yapan kişiler, aynı zamanda yazarlık gibi bir niteliği yüklenmek zorunda kalmaktadırlar. Bu değerli bilim adamları, geniş kitlelere açılması gereken bir alanın hem üreticisi hem bölüştürücüsü olmak durumundadırlar. Bu nedenle de, kimi zaman, ürettikleri bilimsel doğruları, geniş kitlelere iletme ustalığını yakalayamamak gibi sıkıntılara düştükleri de olmaktadır. Ancak son birkaç yılda bu yönde de başarılı oldukları ve geniş kitlelerle iletişim kurmakta önemli adımlar attıkları görülmektedir.

Yaşadıkça Eğitim dergisi, yurdumuzda her yönüyle sağlıklı kuşaklar yetişmesi amacıyla, eğitim alanındaki gelişmeleri bulguları ve önerileri elden geldiğince geniş kitlelere iletmeye çalışmaktadır. 1991 yılı başından itibaren Yaşadıkça Eğitim dergisi iki ayda bir çıkacaktır. Böylece eğitimle ilgili güncel sorunlara da değinme ve bu sorunlar üzerinde gerektiğinde tartışma açma olanağına kavuşulacaktır.

Yaşadıkça Eğitim'in yazı ve yönetim ailesine yeni katılan Gülay Dokuzoğuz'un da çalışmalarımıza bilgi ve deneyimleriyle yeni bir güç ve soluk getireceğine inanıyoruz.

Sahibi Kültür Hizmetleri Ltd. Şti. Adına Fahrettin AKINGÜÇ	Dizgi Önder KARÇIĞA	Baskı ve Cilt Hürriyet Ofset Matbaacılık ve Gazetecilik AŞ. Halkalı - İST.
Genel Yayın Koordinatörü Ömür CANDAS	Pikaj Zafer UZUNTÜRK	Yapım - Yönetim YA/BA YAYINLARI Eski Londra Asfaltı ,19 Şirinevler - İSTANBUL Tel : 551 52 03 - 551 52 04 Telex : KULT TR 22 667
Yazı İşleri Müdürü Bahar AKINGÜÇ	Montaj Şefika KARÇIĞA	Abone Koşulları Yıllık (4 sayı) 15 000 TL Abone ücretleri için : Yapı Kredi Bankası Bakırköy Şubesi H.No: 2888 Yaşadıkça Eğitim ya da Posta Çeki H. No: 475 009
Yayın Yönetmeni İlhami FINDIKÇI	Film Göksu Grafik	
Yayın Yardımcısı Gülay DOKUZOGUZ	Renk Ayırımı Renk Grafik	
Teknik Yönetmen Kudret GÜVENÇ	Kapak Fotoğrafı Ahmet YİRMİBEŞ	

İÇİNDEKİLER

Gençlerde Görülen Psikolojik ve Moral Problemler 5

Prof. Dr. Adnan ZİYALAR
Gençlere verilecek bilgilerin ağırlığı, onlara bir meslek kazandıracak nitelikte olmalıdır. Gençleri ayaklı kütüphaneler olarak gördüğümüz sürece, gençliğin orta dönemi ve son dönemindeki bunalımları sürüp gidecektir.

Boş Zamanı Örgütlü Değerlendirme ve Gençlik Merkezleri 7

Dr. Şükran KILBAŞ
Boş zamanın örgütlü değerlendirilmesi olanakları, gençlerin yeteneklerini kullanabilecekleri güçlü ve anlamlı statü arayışları için de doyurucu olacaktır.

Üstün Çocuklar 17

Doç. Dr. Ümit DAVASLIĞIL

Çocukların hangi alanlarda çaba gösterme girişiminde olduklarını, yeteneklerinin hangi alan ya da alanlarda yoğunlaştığını saptamanın en kolay yolu, davranışlarını gözleyerek ipuçları yakalamaktır.



Öğrenme Süreci Farklı Çocuklar 23

Psk. Selda YURTSEVER

Öğrenme güçlüğü, kesinlikle bir zihinsel özür değildir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların yalnızca öğrenme süreçleri farklıdır.

Eğitimde ve Değerlendirmede Oyun Yöntemi 26

Z. Sinem KAVSAOĞLU

Eğitim sırasında yararlanılan oyunlarda dahi eğiticinin çocuktan daha aktif olması, çocuğu engellediği için önerilmeyen bir ilkedir. O halde değerlendirmelerde bu ilkeye dikkat edilmelidir.

Okulöncesi Dönemde Çocuğun Fen Eğitiminde Allenin Yeri ve Bazı Öneriler 29

Yard. Doç. Dr. Adil ÇAGLAR

Ev, çocuğun ilgileri ve yeteneklerinin geliştirilip zenginleştirildiği gerçek bir fen laboratuvarı ve teknoloji merkezidir.

Çocuğu Çirkin ve Ökseleyici, Olumsuz Cinsel Deneyimlerden Koruyucu Cinsel Eğitim 36

Dr. Mualla ULUSAVAŞ

Ökseleyici, olumsuz cinsel deneyimlerin yaşandığı bir toplumda 'koruyucu eğitim' hakkında en çok çocuklar ve gençler sahiptir.



Sakatlar ve Sakatlıklar Söz Konusu Olunca 39

Sakatlara daha onurlu, saygın ve olanaklarla dolu bir yaşam sağlamak için, geleceğin büyükleri olan çocuklarımızda onlara karşı daha olumlu bir tutum oluşturmak başlıca amacımız olmalıdır.

Çocuklarda Ölüm Düşüncesi 45

Dr. Lee SALK

Çocuğun ölüm konusundaki merakı giderilirken bazı zorluklar ortaya çıkabilir. Çünkü soyut bir kavram, somut bir olgu olarak anlatılmak zorundadır.



Yaratıcılık ve Eğitim 11

Doç. Dr. Gülden ÜLGEN

Eleştiriler deneyimlerin olumlu gelişmesini sağlar. Ancak deneyimlerin başlangıç dönemi olan çocukluk ve ergenlik yıllarında, sadece olumlu ve yapıcı eleştiriler ürünlerin gelişmesini sağlar.

Gençlerde Görülen Psikolojik ve Moral Problemler

Prof. Dr. Adnan ZİYALAR
(İÜ. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi
Psikiyatri Anabilim Dalı
Öğretim Üyesi)

Gençlere verilecek bilgilerin ağırlığı, onlara bir meslek kazandıracak nitelikte olmalıdır. Gençleri ayaklı kütüphaneler olarak gördüğümüz sürece, gençliğin orta dönemi ve son dönemindeki bunalımları sürüp gidecektir.

Gençlik deyince hangi yaş kesimini içine aldığını belirtmek gerekiyor. Biz gençliği: Erinlik (buluş), gençliğin orta dönemi ve son dönemi olarak üçe ayırıyoruz.

Erinlik çağı kız çocuklarında 11-13, erkek çocuklarında 12-15 yaşları arasında başlayan ve bir seri biyolojik gelişme ve değişme olaylarının bulunduğu devredir. Bu sürede gerek kız çocuklar ve gerek erkek çocuklar cinsel olgunluğa ererler ve kendileri de yeni bir birey dünyaya getirebilecek yapısal güce sahip olurlar.

Gençliğin orta dönemi, 15 -18 yaş arası gençler için en zor, en bunalımlı bir süre olarak kabul edilir. Her iki cinstede de bu devre, kişilik geliştirme ve düşüncenin olgunlaşması çabaları ile doludur.

Gençliğin son dönemi, 18 -25 yaşları arasındadır. Gençin evlenmesi, bir işe sahip olması veya hayatını kimseye bağlı olmadan devam ettirebilmesi ile bu devre sona erer. Bu sürelerde gencin problemleri psikolojik olmaktan çok, sosyaldır.

Kısaca özetlemek gerekirse gençleri; erinlik çağında biyolojik, gençliğin orta döneminde psikolojik ve son dönemde sosyal ve moral problemler bekler.

Gençlere karşı kusur bulucu, hoşgörüsüz olmaktan kaçınmalı ve moral destek sağlanmalıdır.

BU DEVRELER İÇİNDEKİ PROBLEMLER

Erinlik çağında her iki cinstede de çok önemli yapısal ve psikolojik değişiklikler olur. Çocuğun o yaşa kadar olan beden imajı değişir. Bedenlerindeki bu şekil değişiklikleri hem kız hem de erkek çocukları şaşırtır ve tedirgin eder. Bazı çocuklar bu değişiklikleri olumlu ve normal kabul ederken bir kısım çocuklarda şiddetli gerçek dışılık fikirleri oluşur ve bu değişime karşı bir tavır alma ve direnç görülebilir. Gerçek dışılık dediğimiz bir çeşit ruhsal hastalık halleri ortaya çıkar. Kompleks adı verilen ve etkileri ileri yaşlara kadar devam edebilecek huy ve davranış bozuklukları meydana gelir. Bu çocuklar, hangi cinsi temsil edecekleri ko-

nusunda tereddüte düşerler.

Gençliğin orta döneminde "identite krizi" denilen ve çocuğun kişilik geliştirme zorlukları denilen bunalımlı devreler vardır. Kendini yalnız hissetme, filozofik ve soyut kavramlara aşırı düşkünlük, hastalık ölçüsünde ve dramatik gösterilerle seyreden sevgi ve aşk hikâyeleri, bağımsızlık tutkusu ve otoriteye karşı çıkışlar, evden kaçmalar, cinsel içgüdülerin kontrol edilememesine bağlı davranış bozuklukları, homoseksüel eğilimlerde şiddetlenme, yersiz ve ölçüsüz öfke halleri, aileye ve çevreye karşı aşırı ilgisizlik, kural ve inançlara karşı inkârcılık ve umursamazlık bu devrenin olgularındır. Bir kısım araştırmacı, bu halleri bir hastalık olarak kabul etmez ve gelip geçici bir süreç olarak değerlendirir.

Gençleri; erinlik çağında biyolojik, gençliğin orta döneminde psikolojik ve gençliğin son döneminde, sosyal ve moral problemler beklemektedir.

Alkol, madde bağımlılığı, oyun gibi kötü huyların bu devrede yerleştiği ve suç yatkınlığının da arttığı görülür. Özellikle heyecan kararsızlığı, maymun iştahlılık, kararsızlık, aşırı arkadaş düşkünlüğü, gruplaşmaya meyil bu devrenin özellikleridir.

Gençliğin son dönemlerinde, yer kapamama endişesi, ana-babalığa hazırlanma endişeleri, toplum içinde saygınlık kazanma istemi, kendine benzer bir bireyi ürete-

meyeceği endişesi gençleri çok tedirgin eder.

Bu devre, fikir-saplantılı hastalıklar bakımından zengindir. Pek çok gençte erken bir ölüm korkusu başlar ve bedenlerinin çeşitli organlarından şikâyet ederler.

BÜTÜN BU DEĞİŞİKLİKLERİN NEDENİ NEDİR?

Biyolojik gelişim nedenlerini bir kenara bırakırsak, aile tipinin kaybolması ile beraber aşamalı olarak otoritenin de kaybolması,televizyon başta olmak üzere değişen kültürün uyum zorlukları, beslenme biçiminin değişmesi, sofrada beslenme adetinin terk edilmesi, dinî ve sosyal adetlerin giderek gücünü kaybetmesi, sosyal ilişkilerde sadece para modelinin geçerlik kazanması, bireysel ve aileler arası yarışma biçiminin ortaya çıkması, karmaşık kültür sentezlerine geçiş, gençlere verilen serbesti sınırlarının iyi kararlaştırılmaması, özellikle saldırganlığa ödün verir bir anlayış biçiminin ortaya çıkışı ve her şeyden önce ana-baba-çocuk ilişkilerinde zayıflama ile otorite kaybı geçerli nedenler arasında sayılabilir.

ÖNERİLER

Sosyal ve moral sebeplerle bağlı olarak ortaya çıkan problemlerde önemli birkaç öneri sayılabilir. Bunlar;

✓Gençlere askerlik hizmetinden önce de devlet kadrolarında iş verilmeli ve bu hakları askerlik hizmetinden sonra da saklı tutulmalıdır.

✓Gençlere birkaç saatliğine bile olsa günlük işler sağlanmalıdır.

✓Spor, sportif oyunlar için tesisler ülke düzeyinde

yayılmalı ve gençler, yetişkin kadrolarla spora teşvik edilmelidir.

✓Gençlere yurt içinde gezi imkânları sağlanmalı ve bu program içinde her yaş kesimi gençlere ulaştırılmalıdır.

✓Teknik eğitim okulları yaygınlaştırılıp özendirilmeli ve 15-18 yaş grubu içindeki gençlerin üretken duruma geçerek, bir kazanç elde edebilecek düzeye gelmeleri sağlanmalıdır.

✓Biyolojik ve psikolojik problemleri için çok sayıda danışma ve tedavi merkezleri kurulmalıdır.

✓Orta yaşlılar, gençlerle konuşmaya alışmalı ve yeni yetişmekte olanların da aile içi ve sosyal problemlerde fikir ve görüşleri alınmalıdır.

✓Gençlere karşı kusur bulucu, hoşgörüsüz olmaktan kaçınmalı ve moral destek sağlanmalıdır.

✓Bugün yapıldığı gibi, devlet eğitimi yapan okullar bezdirici ve moral bozucu sınavlarla bir sürenin sonunda, gençlerin bir kısmını koruma ve geliştirmeye devam eden; bir kısmını da ortada bırakıveren tutumunu kaldırmalıdır. Eğitim bir bütün olarak kabul edilmeli ve amacı gence hiç kullanamayacağı bilgileri yığıştırmak yerine, onun eline bir kazanç getirecek bilgileri içermeli ve öğreniminin bitişi ile işin başlangıcı birbirine sıkıca bağlantılı olmalıdır. Gençlere verilecek bilgilerin ağırlığı, ona bir meslek kazandıracak nitelikte olmalıdır. Gençleri ayaklı kütüphaneler olarak gördüğümüz sürece gençliğin orta ve son dönemlerindeki bunalımları sürüp gidecektir.

Boş Zamanı Örgütlü Değerlendirme ve Gençlik Merkezleri

Dr. Şükran KILBAŞ

(Ankara Esenevler Lisesi Rehber Öğretmeni)

Boş zamanın örgütlü değerlendirilmesi olanakları, gençlerin yeteneklerini kullanabilecekleri güçlü ve anlamlı tatil arayışları için de doyurucu olacaktır.



Dengesiz toplumsal değişimin; kalkınmış ülkelerde yarattığı anomali (kuralsızlaşma) ve yabancılaşma, kalkınmakta olan ülkelerde ise yarattığı uluslaşma ya da yeni ideolojilerin benimsenmesi sorunları, planlı bir "toplum-

sal değişim politikası" güderek değişime müdahaleyi gerektirmektedir.

Mannheim, ekonomik ve kültürel bütünleşmeyi sağlayarak ulusal birliği güçlendirecek demokratik planlamanın, eğitim ve çalışma gibi

boş zamanı değerlendirmeyi de ele almasını, toplumsal yapı değişimleriyle birlikte kişilik değişimlerinin de düzenlenmesini önerir (Elbuz, ss. 96-97).

Günümüzde özel bir tüketim olmaktan çok, toplumsal değişimi ve ekonomik kalkınmayı düzenleyen ve hızlandıran yetişkinler eğitiminin (Lowe, ss. 20-23), avantajlı grupların yanı sıra gençlere de önem vermesi; boş zamanın verimli ve etkili kullanımını kitlelere öğretmesi önerilmektedir (Oğuzkan, ss. 5-10).

Yaşam boyu eğitimin üç amacından birisi olan "boş zamanlarını kültürel olarak zenginleştirmek yoluyla bireyin yaşamının niteliğini ve yaşamdaki doyumunu artırmak" ilkesine (Coombs, s. 139) bağlı olarak, boş zamanı

değerlendirmenin iki önemli işlevi olduğunu söyleyebiliriz:

Birincisi; okul, iş ve ev yaşantısının çocuk ve genç üzerinde yarattığı yorgunluk ve tekdüzeliği gidererek onlara yeni bir ruh ve yeni bir güç kazandırmak ki, bu boş zamanı değerlendirmenin bireysel boyuttaki işlevidir.

İkincisi; toplumsal-kültürel değişimle gencin geçirdiği kendi bedensel, ruhsal ve toplumsal değişimin genç üzerinde yarattığı bunalımı gidererek onu toplumla yeniden bütünleştirmek ki, bu

Demokratik planlamanın, eğitim ve çalışma gibi boş zamanı değerlendirmeyi de ele alması, toplumsal yapı değişimleriyle birlikte kişilik değişimlerinin de düzenlenmesi önerilmektedir.

da boş zamanı değerlendirmenin, toplumsal boyutta gerçekleştirdiği işlevi olmaktadır. Kendisine ve toplumuna yabancılaşan gencin bu yalnızlığını gidererek onda "biz" duygusunu yaratacak "küçük grup" özelliğinde yeni bir yapı oluşturulması da boş zamanı değerlendirmeden yararlanmayı gerektirecektir.

Boş zamanı değerlendirmenin, yukarıda söz konusu edilen her iki işlevi de, gencin aile içinde kalmak gibi birincil ilişkileriyle yetinilmesi

yerine, onun, toplumsal hareketliliği sağlayan ikincil gruplara devam etmesine olanak vermeyi gerektirir.

Mannheim da demokratik ortamda, gencin toplumla bütünleştirilmesinin aracı olarak gençlik örgütlerini gösterir (Elburuz, s. 250). Biçimsel ilişkilerin yoğunlukta yaşandığı ikincil grupları oluşturan gençlik örgütleri, genç için önem taşıyan bir dernek, kulüp ya da bir gençlik merkezi olabilir.

Boş zamanın örgütlü değerlendirilmesi olanakları, gençlerin yeteneklerini kullanabilecekleri güçlü ve anlamlı statü arayışları için de doyurucu olacaktır (Bucher ve Bucher, s.3). Çünkü boş zaman esnasında gönüllü olarak katılınan ve kişisel doyumların güdülediği boş zaman etkinliklerine katılma, Maslow'un "güdü kuramı"nda yer alan "kendini değerli bulma" ve özellikle de "kendini gerçekleştirme (gizli kalmış yetenekleri açığa çıkartma)" gereksinmelerini giderebilmektedir.

Gençlerin, bağımlılık ve kendilerini değerli bulma gereksinmelerini karşılamada okulu yetersiz buluşları, oku-

lu bir öğrenme ve boş zamanı değerlendirme merkezi olarak görme istekleri (Poole, 1983) boş zamanı değerlendirmenin okul içinde ve okul dışında örgütlenmesini gerekli hale getirmektedir.

Boş zamanı değerlendirme etkinliklerine katılımın "toplumsal etkileşim" aracılığıyla gençlerin toplumsal bilincini geliştireceği düşüncesi, Durkheim'ın, toplumsal bilincin gelişebilmesi için, bireysel bilinçlerin birbirinden yalıtılması yerine, özellikle birbirleriyle etkileşime sokulması gerektiği görüşüyle de desteklenmektedir.

Gençlere, öteki toplumsal hizmetlerin yanı sıra, boş zamanı değerlendirme hizmetinin de verilmesi gerektiği anlayışı, Türkiye'de 1968 gençlik hareketlerinin etkisiyle Planlı Kalkınma Dönemi'nde gelişmiştir. 1970'li yıllarda açılmaya başlanan gençlik merkezleri ise bu anlayışın bir ürünüdür.

Sayısı 1988 yılı itibariyle 63'e yükseltilmiş olmasına karşın, gençlik merkezlerinin gelişimi, sayı ve nitelik bakımından toplumun gereksindiği hizmeti verebilecek dü-



zeyde görülmemektedir. Çünkü bunların büyük bir kısmı kendilerine ait ve hizmete özgü bina, tesis gibi altyapı olanakları sağlanmaksızın, insan gücü ve kültürel birikim gibi üstyapı olanakları oluşturulmaksızın açılmışlardır. Aynı yıl itibariyle sadece Londra'da 70 gençlik merkezinin bulunuyor olması (Flodlight, 1987-88), sayısal yetersizliği anlamak bakımından önemlidir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde yapılan bir doktora tezi (Kılbaş, 1989), Ankara'daki Yenimahalle ve Çankaya Gençlik Merkezleri'ne üye 12-24 yaş grubundaki gençlere sunulan boş zamanı değerlendirme hizmetinin yeterliliğine ilişkin olarak gençlerin görüşlerini almayı amaçlamıştır.

Merkezlere üye genç sayısı toplam 3500 kişi olduğu halde, etkinlikleri izleyebilenlerin sayısı ancak 300 kişiye yaklaşmaktadır. Ankara il sınırları içerisinde yaşayan genç sayısının (12-24) yaklaşık 741 342 (1988 yılı DİE tahmini rakamları) olduğu göz önüne alındığında da yığınların bu hizmetten yararlanmadığı görülmektedir.

Gençlik merkezlerine devam eden gençlerin bireysel özelliklerine göre dağılımı ise şöyledir: Grubun % 65'i, erkek ve % 35'i, kız; grubun % 77'si, 12-17 yaş grubunda ve % 23'ü, 18-24 yaş grubunda; grubun % 94'ü, öğrenci ve % 6'sı, çalışan gençlik; grubun % 34'ünün babasının yükseköğrenim görmüş ve % 66'sının babasının ise daha az öğrenim görmüş olan gençlik kesiminden gelmiş olması, hizmetten yararlananların normal sayılabilecek bir dağılım gösterme-

diğini açığa koymaktadır. Özellikle ortaöğrenim yaşında olan, öğrenime devam eden ve babası yükseköğrenim görmüş erkek gençlerin lehine bir durum olduğu izlenmektedir. En önemli çarpıklık ise ailenin sosyoekonomik düzeyi açısından görülmektedir. Etkinliklere katılan gençlerin % 66'sı "iyi" ve "çok iyi", kalan % 34'ü ise "orta" gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarıdır. Ailesinin gelir düzeyi "kötü" ya da "çok kötü" olan üye genç, hemen hiç yok denecek kadar az sayıdadır.

Yetişkin eğitiminin; avantaajsız grupların yanı sıra gençlere de önem vermesi, boş zamanın verimli ve etkili kullanımını kitlelere öğretmesi önerilmektedir.

Gençler, merkezdeki etkinliklerden yakın çevreleri aracılığıyla haberdar olurken, TRT ve öteki kitle iletişim araçları bu konuda yetersiz kalmaktadır.

Gençlerin katılımı izcilik, halk oyunları, masa tenisi ve basketbol gibi etkinliklerde yoğunlaşırken tiyatro, fotoğrafçılık, müzik ve enstrüman kullanma etkinliklerinde azalmaktadır. Katılımda cinsiyet, yaş, uğraşı durumu gibi bireysel özelliklerin yanı sıra, gencin zamanı ve olanakları ile sunulan hizmetin ölçüsü de etkili olabilmektedir. Bunun yanı sıra gençler, bilgisayar gibi daha yeni etkinliklerle bazı toplumsal içerikli etkinliklerin de düzenlenmesini; özellikle de gencin ge-

lişimi ve sorunları konularında kendilerinin bilgilendirilmelerini beklemektedirler.

Gençlerin etkinliklere katılmalarında, toplumsal çevrelerini genişletmek, karşı cinsten kişilerle birlikte olmak gibi "toplumsal etkileşim" içerikli amaçları birinci sırada yer alırken, bunu, spor yapmak ve zamanı iyi değerlendirmek biçimindeki amaçları izlemektedir. Katılma amaçlarının büyük oranda gerçekleşebildiğini belirten gençler, çevreleriyle daha iyi ilişkiler kurmak, görev ve sorumluluklarını daha iyi kavramak konularında olumlu değişimler yaşadıklarını da belirtmektedirler.

Gençler, arkadaşlarının merkezden ayrılışlarına ilişkin olarak, onların ailevi ve kişisel sorunları olduğunu göstermelerinin yanı sıra, ayrılanların arkadaşlık ortamlarına uyum gösterememeleri ve çalışma ortamlarının (merkezdeki etkinlikler açısından) yetersizliğini de vurgulamaktadırlar.

Sorunları olduğunda öncelikle kime gideceklerine ilişkin olarak gençler, gençlik liderlerini ve dışardaki arkadaşlarını belirtmektedirler. Merkezlerin, bünyelerinde, "Kişisel Danışmanlık Birimi"ni yeni oluşturmuş bulunmaları, bunun etkili bir nedeni gibi görünmektedir. Daha başka bir soruya verdikleri yanıtta da gençler, liderlerinin kendilerine yakın ve ilgili davrandığını belirterek bir önceki görüşlerini desteklemektedirler.

Gençler, daha çok genci merkezlere çekecek projeler geliştirilmesi, sportif etkinliklere ağırlık verilmesi konuları ile merkezlerdeki arkadaşlık ortamlarının iyileştirilerek kız-erkek arkadaşlığı-



na olumlu bakılması gibi iyileştirmeler yapılması konularında yetkililerle görüşmek ve onların yardımlarını istemektedirler.

Gençlik merkezlerindeki etkinliklerin yeniden düzenlenebilmesine katkı getirebilecek şu öneriler geliştirilebilir:

1- Kızların, ileri yaş grubundaki gençlerin, çalışan ve sosyoekonomik durumu iyi olmayan gençler ile yüksek öğrenim öğrencisi olan gençlerin, etkinliklere daha yoğun katılımını sağlamak için önlemler alınarak hizmetin, fırsat eşitliği ilkesine uygun olarak yaygınlaştırılması,

2- Hizmetin kapsamının, yeni düzenlenecek etkinlikler ve içerik olarak zenginleştirilecek programlarla farklı ilgi gruplarının gereksinim ve beklentileri doğrultusunda genişletilmesi,

3- Boş zamanı değerlendirmenin uygulamaları ve yöntemlerinde, yeniliklerin izlenerek gençlik merkezlerinin okul havasından ve etkinliklerin ders havasından uzaklaştırılması,

4- Hizmetin gerektirdiği altyapı yatırımlarına ağırlık verilmesi,

5- Gençlik liderleri, yöne-

ticisi ve öteki personelin seçiminde uzmanlık ölçülerinin kullanılması, mevcut personelin yetiştirilmesinde ise hizmetiçi eğitiminden yararlanılması,

6- Boş zamanı değerlendirme ya da gençlik liderliği konusunun yükseköğrenim kurumlarının ilgili bölümlerinde programlara alınması,

7- Gençlik liderleri ve öteki görevlilerin maddi olanaklarının ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi,

**Gençlerin;
etkinliklere
katılmalarında
toplumsal çevrelerini
genişletmek, karşı
cinsten kişilerle
birlikte olmak
yanında, spor
yapmak ve zamanı
iyi değerlendirmek
biçiminde amaçları
da vardır.**

8- Merkezde sosyal hizmet uzmanlarının yanı sıra, eğitim uzmanlarının da istih-

damına yer verilmesi,

9- Gençlere demokrasi eğitimi vermesi ve demokratik anlayış kazandırması beklenen bu merkezlerin, gençlerin demokratik yaşamı bizzat yaşayarak öğrenebilecekleri ortamlar haline getirilmesi,

10- Gençlik merkezlerinin eğitim açısından teftişini yapabilecek elemanlar yetiştirilmesi,

11- Gençlik merkezlerinin verimli hizmet sunmasını sağlamak üzere, kış aylarında olduğu kadar, yaz aylarındaki çalışmalara da ağırlık verilmesi ve süreklilik kazandırılması.

KAYNAKÇA

1- Bucher, Charles A. ve Bucher, Richard D. *Recreation for Today's Society*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1974.

2- Coombs, Philips H. *The World Education Crisis: A Systems Analysis*, New York Oxford University Press, 1969.

3- Elburuz, Leyla. *Karl Mannheim ve Planlı Değişirme: HÜ Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Doktora Tezi*. Ankara, 1977.

4- Floodlight. *Ilea Guide to Part-Time Day and Evening Classes in Inner London*, 1987-88. William H. Stubbs Education Officer.

5- Lowe, John. *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. Unesco Türkiye Milli Komisyonu. Ankara, 1985.

6- Poole, Millicent E. *The Schools Adolescents Would Like*. Adolescence. Vol. XIX, No. 74, Summer 1984.

7- *Yetişkin Eğitime İlişkin Unesco 1976 Nairobi Tavsiye Kararı ile 1983 Belgrad ve Hamburg Toplantılarında Belirtilen Görüşler*. Yetişkin Eğitimi (Yaygın Eğitim) Üst Kademe Yöneticileri ve Uzmanları Toplantısı. Çev: Turhan Oğuzkan. Ankara, 1984.

Yaratıcılık ve Eğitim

Doç. Dr. Gülten ÜLGEN
(Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.)

Eleştiriler deneyimlerin olumlu gelişmesini sağlar. Ancak deneyimlerin başlangıç dönemi olan çocukluk ve ergenlik yıllarında, sadece olumlu ve yapıcı eleştiriler ürünlerin gelişmesini sağlar.

Araştırmalar, yaratıcılığın zekâ gibi bireyin temel özelliklerinden* biri olduğuna işaret etmektedir. Ancak, içeriği konusunda farklı açıklamalar yapılmaktadır.

YARATICILIK NEDİR?

Psikoanalitik görüşe göre, yaratıcılık, insan yapısının olumsuz yönlerinden oluşur; bireyin iç çatışmalarının ve saldırgan enerjisinin onaylanan kültürel davranışlara dönüşmesidir; bilinmeyen içgüdüsel dürtülerle atılganlığın ürünü olarak ortaya çıkar. Örneğin, üst düzeyde yaratıcı kabul edilen bir mimar, aynı zamanda nörotik eğilimler gösterir (Mc Kinnon).

Hümanist (insancıl) yaklaşımı benimseyen eğitim psikologları ise psikoanalitik (ruh çözümleme) yaklaşımı benimseyenlerin tersine, ya-

raticılığın insanın olumlu yanlarıyla ilgili olduğu görüşündedirler; bu anlayışa göre, insanlar yaratıcı ifade için kayda değer güçlerle doğarlar; serbest bir ortamda bu güçler her insanda tam olarak gelişebilir. Çatışma, yaratıcılığı engelleyicidir. Bireyin ifadesinin kabul edilmesi onun yaratıcılığını olumlu yönde; bireysel başarısının olumsuz yönde değerlendiril-

mesi ise onun yaratıcılığını olumsuz yönde etkiler (Maslow, Rogers, Holt).

Çevresel yaklaşımı benimseyenlere göre, yaratıcılık, nitelikli deneyimlerle öğrenilmiş davranışlardır; problem çözmeye özgün bir yol bulmaya işaret eder. Doğal olarak ortaya çıkan yaratıcılık, bu davranışların desteklenmesi ve bireyin yaratıcı olmak için eğitilmesiyle sağla-



* *Özellik* "karakteristik (attribute)" anlamında; *özellik* ise "bilhassa (specially)" anlamında kullanılmıştır.



nabilir. Ancak okulda ve toplumda gözardı edilen yaratıcılık ile ilgili etkenler vardır: Bunlar; ailenin çocuk eğitimi anlayışından, çocuğun sınırsız düşselliğini yok etmeye kadar bir dağılım gösterir. (Torrance).

Bilişsel (bilmeye ve kavramaya ait) yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre, eşanlamlı (synonym) ve zıtanlamlı (antonym) düşünerek bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen ürünlerdeki özgünlük, yaratıcılıktır. Ayrıca, bireyin etkinlikler sırasında tüm incelikleri dikkate alarak, işi özenle tamamlaması da önemli bir göstergedir (Guilford).

Görülüyor ki, yaratıcılık, çevresel yaklaşımda bir beceri gibi, bilişsel yaklaşımda daha çok bir süreç gibi görülmekte; psikoanalitik yaklaşımda gereksinme ve çatışma ile ilgili, hümanist yaklaşımda ise doğuştan getirilen güçlerin geliştirilmesiyle ilgili bulunmaktadır. Ancak, eğitimci ve psikologların genelde kabul ettikleri bazı özellikler, yaratıcılığı tanımlamadan

çok, onu ürün ve süreç olarak tanımaya yardımcı olabilir; bunlar:

1- Meydana getirilen ürün özgün olmalıdır: Ürün tamamı ile özgün olabileceği -araba tekerleği- gibi, özgün ürünlerden yeni bir ürün -araba- oluşturma şeklinde de olabilir.

2- Olgular arasında ilişki kurma yeteneği, düşünmede esneklik, bilgi üretiminde akıcılık önemlidir.

3- İster bilim isterse sanatla ilgili olsun, her alanın kendine özgü, kendi içinde bir sistemi olan sembolleri ve bu sembolleri içeren araçları vardır. Özgün ürünün oluşabilmesi için, bireyin ilgilendiği alandaki sembol ve araçları çok iyi öğrenmiş olması, birleştirmede etkili olması gerekir (Gardner). Örneğin müzikte, edebiyatta, matematikte ve benzeri alanlarda birey ilgilendiği sembolik araçları tanıyorsa, ilişkileri görebilirse, onlarla ne yapıp ne yapmayacağına karar verebilir; özgün bütünler oluşturabilir

4- İş, duygu ve düşünce bütünlüğü içinde, sürekli bir ilgi ve özenle yapılmalıdır. Birey, amacı doğrultusunda işine yoğunlaşabilmelidir.

5- Birey hayal kurmamaalı, ama işini planlarken hayal gücü yoluyla düşünmelidir.

6- Yaratıcı düşüncenin ne zaman ortaya çıkacağı önceden kestirilemez, bireye bol gereç, istediği kadar zaman ve kendi kendine kalma olanağı verilmelidir. Özgün ürün birdenbire ortaya çıkabilir (Wallach, Kagan).

Yaratıcılıkla İlgili Çalışmalar

Yaratıcılığın tanımlanması, yaratıcılığın ölçülmesi için gereç hazırlamayı kolaylaştırırken, yaratıcılığın ölçülme-

si için yapılan çalışmalar da yaratıcılığı daha iyi anlamaya yardımcı olmuştur. Aşağıda sunulan araştırma sonuçları, yukarıda işaret edilen kuramsal görüşler ve genelde kabul edilen özelliklere açıklık getirebilir.

Guilford, faktör analizinden yararlanarak zekânın yapısını açıklayan bir model oluşturmuştur. Bu modelde farklılıkları (divergent) inceleme sürecinde esneklik, benzerlikleri (convergent) inceleme sürecinde akıcılık ve özenle bilinenlerin dışında bir işlem yapmayı yaratıcılık olarak görür. Ancak, bir model üzerinde inceleme yapan, birçok eğitimci ve psikologlar bu açıklamanın yaratıcılığı tanımladığı, ama zekâdan farkını ayırmadığı kanısındadırlar (Royer, J.).

Yaratıcılık, algısal, duygusal ve kültürel bütünlüktür.

Zekâ ile yaratıcılığı birbirinden ayırmak için aralarındaki ilişkiler incelendiğinde, farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni, büyük bir olasılıkla kullanılan ölçme araçlarının niteliğindedir.

Getzels ve Jakson, ergenlik dönemindeki öğrencilerde; Wallach ve Kogan, ilköğretim öğrencilerinde yaratıcılıkla zekâ arasındaki ilişkiyi incelediler. Araştırma sonucunda, iki grupta da yaratıcılığın basit bir zekâ fonksiyonu olmadığı, yaratıcılık için zekâ düzeyinin (IQ) en az 120 olması gerektiği, açıkça belirtilmemekle beraber, yaratıcılı-

ğın zekâdan bağımsız olduğu görüşüne vardılar.

Wallach ve Kogan, daha sonra ilkokul düzeyinde geniş bir örneklem grubunda kapsamlı bir testle zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelediler. Korelasyonu (Bağlılaşımı) çok düşük buldular ($r=.23$).

Torrance'ın geliştirdiği yaratıcılık testinin uygulama sonuçlarına göre, zekâ ile yaratıcılık arasındaki korelasyon, zekâ düzeyi 120'nin üstünde olan öğrencilerde 20, zekâ düzeyi 120'nin altında olan öğrencilerde ise 50 olarak bulundu. Bu durumda yaratıcı olabilmek için zekâ düzeyinin yüksek olması gerekli değil. Ayrıca, söz konusu araştırmada bulunan bağlaşımlarda 50 ile 25 arası çıkarıldığında, 100'ün geriye kalan 75'i, zekânın yaratıcılıktan bağımsız olduğuna işaret eder.

Kagan ise şema, imaj, sembol, kavram ve ilkelerin geniş ve zengin birikimine sahip öğrencinin zeki olduğu, bu birimleri özgün ve yapıcı biçimde kullananların ise yaratıcı olduğu görüşündedir.

Mackinnon, Barron ve Roe yaratıcılığı ölçecek bir araç geliştirmek için, meslektaşları tarafından yaratıcı olarak kabul edilen bilim adamları ile matematikçi, sanatçı mimar ve yazarları incelediler. Kişilik testleri dahil, bir dizi değerlendirme işlemi yaptılar. Bulguların sonucunda, yaratıcı insanların karar vermede bağımsız olma, kendi kendine karar verme süreci oluşturma, çalışkan olma özeliğine ve kuramlar arasında ilişki bulma yeteneğine sahip olduğu görüşüne vardılar.

Kagan ve Wallach yara-



tıcılığın ancak çeşitli gereçlerin bulunduğu özgür bir ortamda oluşabileceği sayılısından hareket ederek, ilkokul öğrencilerine geliştirdikleri yaratıcılık testini serbest; standart zekâ testlerini de kontrollü koşullarda uyguladılar. Daha sonra, çocukları yaratıcılık ve zekâ puanlarına göre dört gruba ayırdılar ve her gruptaki öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemeye çalıştılar:

1. Grup, yaratıcılık ve zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler: Bu gruptaki çocukların uyumlu, başarılı, amaçlı ve arkadaşları tarafından değerli bulunan bireyler olduğu gözlemlendi.

2. Grup, yaratıcılık ve zekâ düzeyi düşük olan öğrenciler: Bu gruptakilerin kendilerine güvenleri az, arkadaşları tarafından kabul edilmeyen çocuklar olduğu izlendi. Bu çocuklar kendilerini bazen atletizme, bazen kavgaya, bazen aşırı motor

hareketlere yöneltiyorlardı. Bazen de kendilerinden daha başarılı olan öğrencileri yüzeysel olarak taklit ettikleri görüldü.

3. Grup, yaratıcılık düzeyi düşük ama zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler: Bu gruptaki çocukların bazen sakin ve içe kapalı olma eğilimi, bazen yaş gruplarıyla ilişki kurmada güçlükleri olduğu gözlemlendi. Bazen de öbür insanlarla iyi anlaşabiliyorlardı. Enerjilerini akademik çalışmaya yönelttikleri, duygusal ve rahatsız edici davranışlardan uzaklaştıkları, okula düşkün oldukları görüldü.

Başarısızlık bu çocuklar için yıpratıcıdır.

4. Grup, yaratıcılık düzeyi yüksek ama zekâ düzeyi düşük olan öğrenciler: Bu gruptaki çocukların sınıfta birçok yönde kayıpları vardı; güven duygusundan yoksun, endişeli ve tedbirli olma eğiliminde oldukları gözlemlendi. Yaşıtlarından uzak oldukları ve arkadaş aramadıkları izlendi. Kendi akademik başarıları kritik olduğu halde, sınıfta sık sık bozgunluk yaptıkları, ne kendi kendileriyle, ne de okulda huzurlu olmadıkları, ama rahat bir atmosferde yaratıcı ve mutlu oldukları gözlemlendi.

NELER

YARATILABİLİR?

Neler yaratılmaz ki! İnsanlar kendilerine bir dünya yaratabilir. Kendini aşar, kendi kendini yaratabilir. Bilimsel düşünmede problemlerin çözümü için yeni seçenekler ve araçlar getirebilir. Sanat

dallarında orijinal kompozisyonlar meydana getirebilir.

Gelişim psikologlarına göre, 5-7 yaş arasındaki çocuğun kişilik yapısı ortaya çıkmaya başlar. O, kendi kültüründeki sembolleri öğrenmiştir, meydana getireceği ürünün hayali için de onlarla iletişim kurar. Sık sık kendi kendine olan ve ilgisi belli sembollerde yoğunlaşan çocuk, hayali oyunlarda güçlü duygusal deneyimleriyle kendini anlatırken, kendi kendine yepyeni bir dünya oluşturur. Bu yaştaki çocukların çoğu, düşsel bir dünyanın gerçek yaratıcılarıdır.

**Yaratıcılık,
çocuğa yerinde ve
zamanında çevresel
uyaranlar verilerek,
uygun koşullar ve
olanaklar
sağlanarak
geliştirilebilir.**

Bireyin düş gücünün önemli olduğu dönemlerden biri de ergenlik yaşlarıdır. Soyut işlemlerin yoğunluk kazandığı bu dönemde yaratıcılığın gelişmesi, daha önceki yaş döneminde sembollerin iyi öğrenilmiş olmasına dayalıdır. Bu ilke 5-7 yaşlarındaki yaratıcılık için de geçerlidir.

Rogers ve Maslow'a göre, insanlar kendi yeteneklerini keşfederek üst düzeydeki deneyimlerle (peak experiences) kendi kendilerini yeniden yaratabilirler. Bu olay orta yaşın sonuna doğru gerçekleşebilir. Bireyin kendi kendini yaratabilmesi büyük ölçüde kendini gerçekte oldu-

ğu gibi algılamasına ve zengin deneyim birikimine dayalıdır.

Bilimde yeni araçlar ve problemi çözme yolları bulunabilir. Örneğin uzaydaki gezegenleri izleyebilecek bir teleskop, gezegenlere ulaşmayı sağlayabilecek uzay gemisi gibi araçlar yaratılabilir. Evreni yeryüzünde incelemenin yanında, uzay istasyonlarında inceleme gibi özgün seçeneklerle probleme yeni çözüm yolları bulunur.

Ressamlar, heykeltıraşlar, mimarlar, müzisyenler ve benzeri alanlardaki sanatkarlar özgün ürünler yaratırken, Rönesans dönemi gibi, yeni dönemlerin başlatıcısı da olabilirler.

YARATICILIK VE EĞİTİM

Bazı insanlara göre, yaratıcılık, büyük ölçüde, doğuştan gelen yeteneklere dayalıdır. Olaya bu açıdan bakıldığında, Pascal, Einstein, Newton, Beethoven, Mozart ve Van Gogh gibi bilim adamları ve sanatkarlar yaratıcı insanların örnekleridir. Bazılarına göre, insanın doğuştan getirdiği eğilimleri vardır. Bu eğilimler eğitimle

geliştirilerek topluma yaratıcı insanlar kazandırılabilir. Eğer yaratıcılık başlangıçta belirtildiği gibi büyük ölçüde doğuştan getirilen özelliklere dayalı ise genetik çalışmalarındaki gelişmelerle -DNA şifrelerinin çözümlenmesiyle- yaratıcı insan yetiştirme yolları bulunabilir. Örneğin astımın şifresi bulunmuştur, embriyona veya yeni doğan bebeğe yapılan biyo-kimyasal bir girişimle onun daha sonraki yıllarda astıma yakalanma olasılığının ortadan kaldırılabileceği bilinmektedir. Ancak, bu çalışmalar yıllar alabilir. Eğer yaratıcılık, eğilimlerin geliştirilmesi ise eğitimcilerin bireyin eğilimlerini zenginleştirecek uygun eğitim ortamının nasıl olabileceğini belirlemeleri beklenir.

Yaratıcılığın Zenginleştirilmesi

Günümüzde yaratıcılığı zenginleştirici üç yaklaşım gözlenmektedir.

1- *Bireyin yaratıcılığını destekleyen bir ortam oluşturma:* Bunun için, aile üyeleri ve öğretmenlerce, öğrencilerin kendi kendilerine başlattıkları öğrenmelere, alışılmamış görüşleri dışa vurmalarına çocukluk ve ergenlik



döneminde izin verilmelidir. Birey cesaretlendirilmelidir. Eleştiriler, ürünlerin mükemmelleşmesine yardımcı olur. Ancak, deneyimlerin başlangıç dönemi olan çocukluk ve ergenlik yıllarında, sadece olumlu ve yapıcı eleştiriler ürünlerin gelişmesini sağlar.

Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, yaratıcılığı zenginleştirecek şekilde düzenlenmiş öğretim gereçleri geliştirilmelidir. Örneğin, okulöncesi dönemde çocuklara bol miktarda sanat, fen ve doğa çalışmalarınıyla ilgili gereçler, arandığında bulabilecekleri şekilde hazırlanmalıdır. 4-5 yaşlarındaki bir çocuğun parmak kasları piyano çalacak kadar gelişebildiği için, ona piyano çalma olanağı sağlanmalı ya da soyut işlemlerin ve düş gücünün hızla geliştiği 11-15 yaşlarında bireylerin özgün şiir ve öykü yazma, resim yapma, bilimde tasarı geliştirme deneyimlerine olanak sağlanabilmelidir. Tıpkı zekânın hızlı geliştiği dönemlerde çocuklara bilişsel süreçleri geliştirici gereç ve etkinliklerin sunulduğu gibi.

Torrance, yaratıcı problem çözme davranışının geliştirilmesinde, öğretimsel gereç ve etkinliklerin üretilmesini esas alır: Örneğin, problem çözme modelinde öğrenciler öğretimle disiplinli bir biçimde problemlere yaklaşmayı, önemli bilgileri kabul etmeyi, seçenek üretmeyi ve gruplama becerilerini zenginleştirmeyi öğrenir.

Ayrıca, Klausmiere, özgün ürün oluşturmayı tutum ile ilgili gördüğünden, yaratıcılıkta erişimi sağlamak için, öğrenciye önce olumlu tutumun kazandırılmasını önerir.

Üstün zekâlı çocukların ilk yıllarda tanınarak özel eğitim programlarından geçirilmesi, özellikle gelişmiş ülkelerde oldukça yaygındır. Yaratıcı bireylerin de yaşamın ilk yıllarında tanınarak özel eğitim programlarıyla yetiştirilmesi, toplumda yetenekli insanların sayısını çoğaltacaktır. Ülkemizde İdil Biret ve Suna Kan'ın yetenekleri okulöncesi dönemde fark edilerek özel bir yasayla yurt dışında eğitimeleri sağlanmıştır. Böylelikle Türkiye, dünyaca ünlü iki sanatçı kazanmıştır. Uzun vadeli ve daha kapsamlı yasalar geliştirilerek daha fazla sayıda insan yurt içinde, gerekirse yurt dışında yetiştirilebilir. Kuşkusuz, bu yasadan yararlanacak insanlar için, yaratıcılık testi ve bunun yanında bir de ölçüt geliştirilmelidir.

ABD'de "National Merit" bursunun verilmesinde, öğrencilerin zekâ testinden aldıkları puanın yanında, yaratıcılık testinden aldıkları puan da dikkate alınmaktadır. Lise öğrencilerini değerlendirmek için, aşağıdaki yaratıcılık ölçeği kullanılmaktadır (Klausmiere).

Yaratıcı Bilim Ölçeği:

✓Profesyonel topluluklarca desteklenen bilimsel toplantılarda özgün bildiri sunma.

✓Bilimsel araştırma yeteneğinde ödül alma.

✓Kendi isteğiyle bilimsel aygıt yapma.

✓Bir aygıt patenti bulma.

✓Bilim dergisinde bilimsel makale yayınlama.

Yaratıcı Sanat Ölçeği:

✓Bir ya da daha fazla konuşma ödülü kazanma.

✓Gazete ya da magazinde şiir veya öykü gibi yayınları bulunma.

✓Yaratıcı yazmada ödül alma.

✓Sanat alanına göre benzeri etkinlikler...

2- Yanal (lateral) düşünme: Bu model Edward de Bono ile geliştirilmiştir. Mantığa ters düşen düşünmeyi cesaretlendirir. Beynin sağ yarım küresiyle bilgi işlem gibi, sınır dışı düşünme ve olaya farklı bakış açısı geliştirmeyi esas alır.

3- Sosyodramatik model kullanma: Torrance'ın geliştirdiği bu modele göre, önce



bireyin problemle ilgilenmesi sağlanmalıdır. Sonra onun çevresinde psikodrama* geliştirilmelidir. Bireyde yaratıcılığı geliştirebilecek, bu süreçte aşağıdaki ilkeler dikkate alınmalıdır.

a. Problemlerle ilgili çatışma ve sonuçları geliştirmede, kilit karakterlerin düşünülmesi ya da bulunması sağlanmalı.

b. Ürüne dinleyicilerin de katılması sağlanmalı.

c. Çatışan düşünceleri belli etme ve çatışmaları çözme denemeleri geliştirilmeli.

d. Olayı çözümleme durumunda, önemli noktalarda, yeri geldikçe etkinliğe ara verilmeli.

Yaratıcılığın Engelleycileri:

Yaratıcılığın engelleycileri, yaratıcılığın tanımına göre belirlenebilir. Engelleyciler, yukardaki tanımlardan da bulunabilir. Ancak, görüşe zenginlik getirmek için, Simberg'in tanımladığı yaratıcılık ve bu tanıma dayalı olarak Klausmiere'in geliştirdiği, davranışı engelleyen etkenler aşağıda verilmiştir.

Simberg'e göre, yaratıcılık algısal, duygusal ve kültürel bütünlüktür. Özellikle yetişkinlerde algısal ve duygusal özelliklerin yaratıcılığı engellediği gözlenebilir.

1. Algısal Engeller:

a. Problemi ayırmada güçlük.

b. Problemi gereğinden fazla daraltmanın oluşturduğu güçlük.

c. Terimleri tanımadaki yetersizlik.

d. Gözlemlerde duyuların hepsini kullanmadaki başarısızlık.

*Psikodrama (psychodrama) sağıltım için kişinin sıkıntı gibi duygularını canlı oyun şeklinde yansıttığıdır.



e. Uzak ilişkileri görmeye güçlük.

f. Açık bir değerlendirilmedeki güçlük.

g. Neden ve etki arasındaki ayırmada güçlük.

2- Duygusal Engeller:

a. Kendini aptal yerine koyma veya hata yapma korkusu.

b. Düşünmede esnekliğin olmayışı.

c. İlk akla gelen görüşü hemen kabul etme.

d. Hemen başarıya ulaşmak için üst düzeyde güdülenme.

e. Güvence için sayrılık düzeyinde bir istek.

f. Bağımlılık, meslektaşlara güvenmeme ve denetim korkusu.

g. Bir problemi tamamlama ve test etmede dürtü azlığı.

h. İşe bir çözüm getirmede dürtü azlığı.

Bu engeller, eğer genetik nedenlerle sınırlandırılmamış ise, elbette eğitimle ortadan kaldırılabılır.

Bazen de engelleyici, olumsuz gibi görünen olgular, yaratıcılık için yararlı olabilmektedir. Torrance bir çalışmada, farklı kültürlerdeki çocukları örneklem gru-

buna almıştır. Kültürel yetersizliği olan çocuklarda, özellikle sözel ve sözel olmayan iletişimde kendilerini anlatmada, duygusal tepkilerde, düşsel güçlerinde yaratıcılığın daha yoğun olduğu gözlenmiştir.

KAYNAKÇA

- 1- Gardner, H. (1978) **Developmental Psychology**. Boston, Little Brown and Company.
- 2- Getzels, J. ve Jackson, P. (1962) **Creativity and intelligence**. N.Y. Wiley.
- 3- Gibson, J. ve Chandler, L. (1988) **Educational Psychology**. Boston Allyn and Bacon, Inc.
- 4- Guilford, J. (1968) **Intelligence, Creativity and The Educational Implications**. USA. San Diego.
- 5- Kagan, J. (1978) **Psychology for Education**. USA. Allyn
- 6- Klausmiere, J. (1985) **Educational Psychology**. USA. Harper and Row.
- 7- Maslow, A. (1970) **Motivation and Personality**. USA. Harper and Row.
- 8- San, I. (1977) **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- 9- Simberg, R.L. (1971) "Obstacles to Creative Thinking" in. G. A. Davis (Ed.) **Training Creative Thinking** N.Y., Hold, Rinehart and Winston.
- 10- Torrance, E.P. (1966) **Torrance Test of Creative Thinking**. N.J., Personnel Press.
- 11- (1977) **Creatively Gifted and Disadvantaged Gifted Students**. Baltimore. The Johns Hopkins University Press.
- 12- Royer, M.J. (1984) **Educational Psychology**. N.Y., Alfred A. Knopf. Inc.

Üstün Çocuklar

Doç. Dr. Ümit DAVASLIGİL
(İÜ Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü)

Çocukların hangi alanlarda çaba gösterme girişiminde olduklarını, yeteneklerinin hangi alan ya da alanlarda yoğunlaştığını saptamanın en kolay yolu, davranışlarını gözleyerek ipuçları yakalamaktır.

Uygurlık alanında ilerleme çabalarının olumlu sonuçlara ulaşmasında en büyük görev, toplumun üstün olarak nitelendirilen küçük kesimine düşmektedir. Bu nedenle bu denli olumlu etkiye sahip bu grubun yeterli bir eğitime tabi tutulmasında ve bu konuda ailelerin bilinçlendirilmesinde büyük yararlar vardır.

Artık günümüzde, kişinin üstün birey olma niteliğini kazanması için, sadece yüksek zekâ düzeyine sahip olması yeterli değildir. Üstün bireyin birbiriyle etkileşim halinde olan üç özellik kümesine sahip olduğu, genelde yaygın bir kanı haline gelmiştir. Bu kümelerden birincisi genel ve özel yüksek yetenek düzeyidir. Genel yüksek yeteneklerden; soyut düşünebilme, sözel ve sayısal muhakeme, bellek, sözcük akıcılığı ve bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanması kastedilmektedir. Özel yeteneklerden ise müzik, resim, bale, heykel, sinema, tiyatro, oyunculuk



gibi sanat ve fen, matematik, kimya, fizik gibi teknik alanlardaki yetenekler amaçlanmaktadır.

İkinci özellik kümesi olarak, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği olan yaratıcılık ileri sürebilir.

Üçüncü özellik kümesi

olarak ise, bir işi başından sonuna kadar götürebilecek yüksek güdülenme, yani buradaki anlamıyla üstün iş, görev yüklenme yeteneğinden söz edilebilir. Bundan azimli, sabırlı, kararlı olma, çok çalışabilme ve kendini belirli bir işe adayabilme kapasitesi, önemli bir işin üstesinden gelebileceğine ilişkin

bireyin kendisine olan inancı, güveni, başarıma dürtüsüne sahip olması kastedilmektedir.

Normalin üstündeki yetenek kümesi, genelde köklü bir değişikliğe uğramayan kalıcı özellikler dizisini oluşturur. Buna karşılık yaratıcılık ve güdülenme, bir başka deyişle iş-görev yüklenme kümelerindeki özellikler değişkendir. Uygun uyarılma ve öğretimle bunların geliştirilmeleri mümkündür. Ayrıca, kuvvetli bir benlik ve sezgi gücüne sahip olma, kendini olumlu algılama, kişisel çekicilik ve cesaret gibi kişilik öğeleriyle, elverişli sosyoekonomik ve kültürel düzey, ilgi alanlarının yeterli düzeyde uyarılması, olumlu modellerin bulunması gibi çevresel öğeler de bireyin üstün olma niteliğini kazanmasında etkili olmaktadır. Yani bireyin bu özelliğe sahip olması doğuştan getirdiği yeteneklere bağlı olduğu kadar, uygun eğitime, çevre ve kişilik öğelerine de bağlıdır.⁽³⁾

ÖZELLİKLERİ

Üstün çocuklar, genelde, aşağıda sıralanan özellikleri gösterebilirler:

Erken Belirlenen Özellikleri: Üstün çocukların gösterdikleri özellikleri sıralamadan önce, "Bu tür çocukları normalden ayıran davranış özelliklerini, onlarda ne denli erken belirleyebiliriz?" sorusu akıllara gelebilir. Son yıllarda, Janet Brown yaptığı bir izleme çalışmasında davranış özelliklerinin belirlenmesi olayını yeni doğan bebeklerde gerçekleştirerek erken tanıya ışık tutmuştur. Ancak kesin ve kapsamlı sonuçların elde edilebilmesi için bu türden birçok araştırmaya gereksinim vardır.

J. Brown, çalışmasında incelediği bebeklerden birinin öbürlerine oranla farklı davranış içinde olduğunu görmüştür. 8 yıl süreli izleme çalışmaları boyunca üstünlüğünü koruyan bu çocukta, yeni doğduğu günlerde bu özelliği yansıtan 4 davranış türüne rastlamıştır.

Bireyin üstün olma özelliğine sahip olması doğuştan getirdiği yeteneklere bağlı olduğu kadar, uygun eğitime, çevre ve kişilik öğelerine de bağlıdır.

Bu davranış türlerinden birincisi, görme, işitme gibi duyularına hitap eden uyarılara karşı gösterdiği duyarlılıktır. Görsel bir uyarana bakmak için ağlamasını kesen, gözlerini sabit duran bir nesne üzerinde gezdirerek onu keşfeden, elini ağzıyla temasa geçirmede görme duyusundan yararlanan, görsel bir uyarana karşı yüzünde olumlu duygusal bir tepki beliren ve kucağa almak için bazı önlemlere başvurulmadan, sadece işitsel bir uyarana karşı sakinleşen tek bebeğin kendisi olduğu görülmüştür.

Bu bebeğin ilk davranışlarındaki kayda değer bir ikinci belirti, kol bacak faaliyetlerinin normaldekilere oranla biraz daha düşük olması; ayrıca yetişkin tarafından bedeninde meydana getirilmek istenen hareket değişikliğine de direnç göstermesidir.

Bu bebeği öbürlerinden ayıran bir üçüncü özellik ise, yüzündeki genelde daha bü-

yük bebeklerde rastlanan anlamlı bir ifade ve şaşkın bakışlardır.

Bebeğin üstünlüğünü yansıtan davranış özelliklerinden dördüncüsü ise uyarılara, yetişkinlerden bağımsız olarak tepkide bulunabilme yeteneğine sahip olmasıdır. Beşiğinde yatar durumdayken gördüğü nesnelere kucağa alınma gereksinimi duymadan tepkide bulunan tek bebeğin kendisi olduğu gözlenmiştir. Bu bebekteki bu tür bağımsızlığın önemi, benzer özellikler gösteren, ancak kucağa alındığı zaman tepkisinde artış gösteren bir başka bebekle karşılaştırıldığında, daha da belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ikinci bebeğin büyüdüğü zaman çok zeki olduğu görülmüş, ancak kendisinde ilk bebekteki bağımsız yaratıcılığa rastlanmamıştır.

İşte yeni doğan bebekte görülen bu 4 özellik, üstünlüğe çok erkenden işaret edebilen ipuçları arasında ele alınabilir.

Bebeklik döneminin daha sonraki aşamalarında, çocuğun eline verilen bir oyuncak uzun süre incelemesi ya da öğrenme durumlarında çözüm için kararlılık göstermesi ve bundan hoşlandığını belirten bir ifadeye bürünmesi de üstünlüğün habercileri olarak kabul edilebilir.

Ayrıca, genel kural olarak kabul edilmese de erken yürüme, erken konuşma ve özellikle dikkat ile bellek alanlarındaki ileri başarı, üstünlüğün önemli göstergeleri arasındadır.

Fiziksel Özellikleri: Fiziksel yapı ve genel sağlıkları açısından üstün çocuklar normalin üstündedirler.

Üstün nitelikte bir sinir sistemine sahiptirler.

Genellikle duyu organları keskindir.

Olgunlaşma daha hızlı bir seyir gösterir.

Genelde daha kuvvetli, daha hızlı ve koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri daha hızlıdır.

Toplumsal Gelişim Özellikleri: Kendilerinden emin oldukları,

Dostça davrandıkları,

Yüksek derecede toplumsal duyarlılığa sahip oldukları belirlenmiştir.

Karşılarındaki kişilerin düşüncelerini, duygularını ve arzularını kestirebilme yeteneğine sahiptirler.

Grup içindeki liderliğin amaç ve işlevini açık seçik olarak kavrayabilmeleri ve başkalarının gereksinim ve ilgilerine duyarlı olabilmeleri nedeniyle, genellikle lider olma eğilimindedirler. Hem fiziksel bakımdan uygun olmaları, hem arzulanan kişilik çizgilerine sahip olmaları, hem de geniş bilgi alanına sahip olmaları, bunların liderlik

potansiyellerini daha da artırmaktadır.

Zihinsel Özellikleri: Normal çocuklardan, özellikle zihinsel özellikleri bakımından farklılık gösterirler.

En önemli yetenekleri, kolaylıkla kavram oluşturabilmeleridir. Bu çok önemlidir, çünkü kavram oluşturma yeteneği, soyut düşüncenin temelini oluşturmaktadır. Genelde keşfetme heyecanı içindedirler, iki ya da daha fazla farklı kavramlar arasında mantıksal bir ilişkiyi görebilme, kendilerine büyük bir heyecan verir.

Bir başka önemli özellikleri, yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin gelişmiş olmasıdır. Hemen hemen üstün grubun tümü bir ölçüde yaratıcı düşünceye sahiptir. Bu tür düşünme çok küçük yaşlarda kendini gösterir.

•Üstün çocuklar, çoğunlukla genelleme yapmadan önce her bir bulguyu dikkatlice değerlendirirler. Ancak, çok ender olarak, ayrıntılar

üzerinde durmadan hemen sonuca atarlar.

•Yukarıda sözü edilen özelliklerle yakından ilişkisi olan parçadan bütüne, bütünden parçaya doğru akıl yürütme şekli de bu çocuklarda görülen bir başka özelliktir.

•Aynı şekilde aniden çözümlü bulma, bu grubun bir başka özelliğidir. Bu özellik de çok erkenden kendini gösterir.

•Bir başka özellikleri, düşüncelerindeki akıcılıktır. Bir düşünceden, bir başka ilgili olana büyük bir hızla geçerek, düşünceler arasında kolaylıkla ilişki kurabilirler. Aynı zamanda sözcük akıcılığına da sahiptirler. Her fırsatta bilmedikleri bir sözcüğün anlamını sorarak sözcük dağarcıklarına yeni bir sözcük daha eklerler. Okumaya karşı ilgilerinin de fazla oluşu, yine sözcük dağarcıklarının gittikçe gelişmesine neden olur. (1)

Üstün çocuklar, genelde



kolayca ezberleme ve ezberdekilerini de uzun süre koruyabilme gibi bir yeteneğe sahiptirler. Bu çocukların bir başka özelliği de dikkat sürelerinin yaşlarına oranla daha uzun olmasıdır. Doğal olarak daha fazla merak sahibi olmaları ve daha çok şey öğrenme istekleri, bir sorunla karşılaştıkları zaman bu konu üzerinde akıllarını daha uzun süre çalıştırmalarına neden olur. (1)

EĞİTİMLERİ

Olumlu sonuçlar alabilmek için böyle çocukların eğitimlerine çok önceden başlamak gerekir. Okulöncesi dönem, zihinsel gelişimin en hızlı gerçekleştiği dönemdir. Bu nedenle, çocuğun zihinsel potansiyelinin gerçekleşmesi ve gelişmesini sağlayacak uyarıcıların ilk aylardan itibaren verilmesine başlanmalıdır. Bu tür çocukları öğrenmeye teşvik etmek için, öğrendikleri şeylerin ne yönden yararlı olduklarını fark etmelerine yardımcı olunmalıdır. Aynı zamanda onlara, öğrendikleri şeyleri uygulama fırsatı tanınmalıdır. Bireyler, depoladıkları bilgileri kullanma fırsatını ancak bu şekilde bulabilirler ve sadece eleştiri yapan bir birey olmak yerine, topluma katkısı olan üretken bir birey durumuna geçebilirler. Bu noktada da yaratıcılığın geliştirilmesi büyük önem taşır.

AİLELERİN ÜSTÜN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE DİKKAT ETMELERİ GEREKEN NOKTALAR

Merak: Üstün çocukların önemli özelliklerinden biri meraktır. Bazen yetişkinler çocuklarının sorularını yanıt-

lamakta zorluğa uğrayabilirler. Böyle durumlarda çocuğa karşı tepkisiz kalmak yerine, başka çözüm yolları aramak uygun olabilir. Örneğin, kitaplardan, ansiklopedilerden, dost ve uzman kişilerden yararlanmak gibi. Aslında çok küçük yaşlardan itibaren bu tür soruların yanıtlanması, çocuklarda 'niçin' sorusunun yerleşmesine neden olacak ve yaşam boyunca sürekli daha iyiyi, gerçeği arama çabaları için zemin hazırlamış olacaktır.

Üstün zekâ ya da yeteneğe sahip çocukların, zihinsel açıdan aynı düzeydeki yaşlarıyla iletişim kurma ve sosyal etkileşim içinde olma gibi gereksinimleri vardır.

Yetişkinin Çocuğunun Tepkilerine Karşı Duyarlılığı: Yetişkinin, çocuğunun tepkilerine karşı duyarsız olmamasının sayısız yararları vardır. Daha bebeklik döneminde çocuğun seslendirmelerine yetişkinin sözel tepkilerde bulunması, daha sonraları, çocuğun ilgisini yoğunlaştırdığı konularda ilgili açıklamalar getirip ek bilgiler vermesi, en ufak başarısını ödüllendirmesi, yasakların nedenini açıklayıp alternatif yollar bulmakta yardımcı olması, hem çocuğun kendine olan güvenini arttıracak hem de öğrenme atılımlarını destekleyecektir.

Gelişim Yüzlerinin Gelişme Hızı: Çocuklardaki tüm gelişim yüzlerinin ay-

nı hızda gelişmediği gerçeğini de akıllardan çıkarmamakta yarar vardır. Çoğu kez zihinsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişimden daha ileri durumdadır. Böyle hallerde, çocuğun sosyal gelişiminin zihinsel gelişimiyle aynı hızda ilerleme gösterdiği varsayılırsa, çocuğa, sosyal yönden fazla sorumluluklar yüklenebilir ve kendisinde çatışma ve gereksiz gerginlikler için zemin hazırlanmış olur.

İlgi ve Yetenekler: Bu konuda yadsınamayacak bir başka nokta da, bu tür çocukların her alanda üstünlük göstermeyebilecekleri gerçeğidir. Çocukların hangi alanlarda çaba gösterme girişiminde olduklarını, yeteneklerinin hangi alan ya da alanlarda yoğunlaştığını saptamanın en kolay yolu, davranışlarını gözleyerek ipuçları yakalamaktır. Çocuğun seçtiği kitapların türü, kendisiyle yapılan konuşma ve tartışmalar, onun istek ve ilgileri konusunda fikirler verebilir. Bu ilgi ve yetenekleri göze alınmadan bir çalışma programının hazırlanması, çocukta endişe ve gerginlik yaratabilir. Bunun sonucunda kendisinde yetersizlik duygularının ve olumsuz benlik kavramının oluşması ise kaçınılmaz olur.

Sosyal Etkileşim: Yaşlarıyla sosyal etkileşime girmesi konusunda, ailenin çocuğuna yardımcı olmasının büyük yararları vardır. Üstün zekâ ya da yeteneğe sahip çocukların, zihinsel açıdan aynı düzeydeki yaşlarıyla iletişim kurma ve sosyal etkileşim içinde olma gibi gereksinimleri vardır. Eğer bu tür çocuklar bu gereksinimlerini tek bir arkadaş grubunda karşılayamıyorlarsa, o zaman

farklı iki arkadaş grubuna sahip olmaları düşünülebilir. Bu gruplardan biri zihinsel düzeyde ortak noktaları olan, birbirlerini bu yönde teşvik eden ve birbirleriyle özdeşleşebilen çocuklardan oluşabilir. Böylece çocuk, üstün zekâsından ötürü sıkılıp kendisini grup dışı bırakmak isteyen çevresindeki bireylerden arındırılmış olur. Öte yandan, üstün çocuğun, yaşına uygun düşecek grup etkinliklerine de katılması gerekir. Bu etkinlikler arasında izcilik, kamp kurma, spor, dans sayılabilir. Böylece kendi zekâ düzeyinin altında bulunan farklı bir arkadaş grubuyla kendisi arasında, zihinsel etkinliklerin dışında, ortak noktalar doğabilir. Bunun sonucunda da bu tür arkadaşlarına tahammülü artabileceği gibi, kendisinin de onlar tarafından kabul görmesi, gereğinde onlara önderlik et-

Yetişkinlerin; “üstün çocuklar her alanda üstün olmalıdır” şeklinde beklentileri olması yanlıştır.

mesi, düşüncelerinden yararlanmalarını sağlaması kolaylaşabilir. İşte aileye, çocuğuna böyle bir ortamı hazırlama açısından büyük görevler düşmektedir.

Harekete Dayalı Beceriler: Zaman zaman üstün çocuklarla ilgili olarak karşılaşılabilecek bir başka sorun da harekete dayalı becerilerinin beklenen düzeyde olmamasıdır. Bu durum genel-



likle yetişkinlerin çocuktaki sadece zihinsel üstünlüğe takılıp, bazı becerilerinin gelişmesini teşvik etmekte başarısız olmalarındandır. Oysa, uygun zamanlarda bu becerilerin gelişmesi için yeterli fırsat sağlanmazsa, daha sonra bunları geliştirmek imkânsızlaşır. Bunun sonucunda da çocuklar çeşitli spor oyunları denemekte isteksiz olabilirler, başarısız olmaktan korkabilirler ve beceriksizliklerinden dolayı utanabilirler. Böylece sosyal gelişmeleri için çok yararlı olabilecek etkinliklerin dışında kalabilirler.

Her Alanda Üstünlük Beklentisi: Üstün çocuklarla ilgili olarak yetişkinler tarafından benimsenen bir yanlışlık da onların her alanda üstünlük göstereceklerini zannetmeleridir. Çoğu zaman “Niçin aritmetikte olduğu gi-

bi sosyal derslerden de yüksek not almıyorsun?” ya da “Niçin kimyaya kompozisyona ayırdığın kadar zaman ayırmıyorsun? gibi soruların çocuklara yöneltildiğini duyarız. Aslında anne-babaların başlıca görevi, bağımsız davranabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır. Eğer sürekli olarak hedefler yetişkinler tarafından dıştan korunursa, bu durumda çocuklara kendi amaçları için düşünme fırsatı tanınmamış olur. Çocuklara, ilgi alanlarını kendilerin belirlemeleri için şans tanınır, kendilerini daha iyi tanıma fırsatı bulabilecekleri gibi, karar verme alışkanlığını da edinebilirler. Böylece dış çevrenin denetimini üstlenebilirler, kendilerine ve başkalarına karşı sorumluluk duygusu geliştirebilirler. Anne-babaların sürekli olarak onlar için hedefler belirlemeleri, ne yapacaklarını söylemeleri ve standartlar oluşturmaları ha-

linde ise dış denetimin esiri olmaları kaçınılmaz olur.

Yaratıcılık: Bağımsızlığı engelleyici bu tür bir tutum, yaratıcılığın da baş düşmanıdır. Oysa bireye üstünlük niteliğini kazandıran en önemli

**Çocuğunuzun
bebeklik döneminde,
özellikle dikkat ve
bellek alanındaki
ileri başarıları, üstün
çocuk olabileceğinin
önemli
göstergelerindedir.**

özelliklerden biri yaratıcılıktır. Bu da ancak kendine güvenmesine, kendi kendini idare etmesine, karar verme alışkanlığını edinmesine, düşüncelerini açıkça söylemesine fırsat veren demokratik bir aile tutumu içinde gelişebilir. Unutulmamalıdır ki, uygarlıkta atılan her yeni adım, yaratıcılığın ürünüdür.

Çalışma Alışkanlığı: Üstün çocukların bazı durumlarda potansiyelleri oranında başarı gösterememeleri, doğru çalışma alışkanlığına sahip olamamalarından kaynaklanır. Zamanının çoğunu boş harcıyıp, son anda bir şey üretme çabası içine giren çocuk, doğal olarak gizli gücünün meyvelerini tatma şansına sahip olamaz. Çocuğuna bu konuda iç disiplin kazandırmış ailelerde ise bu tür soruna rastlanmaz.

Televizyon: Çocuğın kendisine pek yarar sağlamayacak programları pasif bir şekilde izlemesini engellemek için de ailenin önlem almasında yarar vardır. Aile bireyleriyle satranç oynamak

ya da ilgi duyulan konularda tartışmaya girmek, müzelere ya da fabrika gibi, mesleklerin tanınmasında yardımcı olacak yerlere geziler yapmak, sanat etkinlikleri izlemek gibi faaliyetler, pasif izleme davranışına alternatif oluşturacak etkinlikler arasında sayılabilir. Böylece çocuk, hem zamanını değerlendirmiş hem de ilgi alanını genişletmiş olur. Kitaplara ilgi çekmek de bir başka önemli çözüm yoludur.

Yetişkinler Tarafından Dinlenme Gereksinimi: Üstün çocukların, kendi düşüncelerini, değerlendirmelerini, vardıkları sonuçlarını ve gözlemlerini dinleyen anne-babaya, öteki çocuklardan daha fazla gereksinimleri vardır. Sürekli zihinleri çalışan bu çocuklar, gün boyunca birçok bilgi toplarlar. Bu bilgileri iyice özümleyebilmek için, onların analizini ve değerlendirmelerini yapma gereğini duyarlar. İşte çocuklar kendilerini dinleyen ve gereğinde yardımcı olabilen yetişkinlerle edindikleri bu bilgiler konusunda konuştuğunda, düşünceler arasında daha çok bağlantı kurabilirler, boşlukları görebilirler ve sonuca gidebilirler. Eğer anne-baba bu görevlerini yürütmekte zorluk çekerlerse, çocuklarının, aile içinden ya da dışından bu rolü üstlenecek bir bireyle teması geçmelerini sağlamaları yararlı olur.

Benimsenecek Değer Yargıları ve Yaşam Biçimi: Üstün çocuklar da normal çocuklar gibi çeşitli gelişim evrelerine deneyimsiz başlar, zaman zaman kendilerini güvensiz hissedebilir ve uyum sorunları gösterebilirler. Bu nedenle kendilerine rehberlik edecek ve güven verecek yetişkinlere gereksi-

nim duyarlar. Anne-babaların, bu konuda yardımcı olmaları için, çocuklarına benimsenmek istedikleri değer yargılarını ve yaşam biçimini bizzat kendilerinin yaşayarak göstermeleri olumlu sonuçlar verebilir. Somut yaşayan bir modelle özdeşleşmek, sözcüklerin oluşturduğu soyut kavramlarla özdeşleşmekten daha kolaydır. İlke, "Söylediğimi yap," değil, "Yaptığımı yap," olmalıdır. (2)

**Uygarlıkta atılan
her yeni adımın,
yaratıcılığın ürünü
olduğu
unutulmamalıdır.**

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz. Üstün çocuğın topluma yararlı bir üretkenlik içinde olması, sadece kendi gizil gücünün değil, yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, gereksinmelerine duyarlı bir aile ortamının da ürünüdür.

KAYNAKÇA

1- Freeman, Joan. The Psychology of Gifted Children. Perspective on Development and Education. John Wiley and Sons, Chichester, 1985.

2- Page, Beverly A. Parents Guide to Understanding the Behavior of Gifted Children. Roeper Review. p. 39-42., May, 1983.

3- Renzulli, J.S., "The three-ring Conception of Giftedness: a developmental model for creative productivity," Conception of Giftedness. Derleyen R.J. Sternberg and J. E. Davidson. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, ss. 53-92., 1986.

Öğrenme Süreci Farklı Çocuklar

Psk. Selda YURTSEVER

Öğrenme güçlüğü, kesinlikle bir zihinsel özür değildir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların yalnızca öğrenme süreçleri farklıdır.

Öğrenme güçlüğü, yurt dışında üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı, yurtdışında ise kulaklarımıza yeni yeni çalınmaya başlayan bir kavram. Bazılarımızın hiç duymadığı, bazılarımızın ise duyduğu ancak açıklamakta, tanımlamakta güçlükle çektiği bir konu.

Öğrenme güçlüğü, genel anlamıyla normal gelişimini sürdürmekte olan çocuklarda, gerek konuşma gerekse yazı dilini öğrenirken, anlamaya çalışırken ya da kullanırken gözlenen güçlükle olarak tanımlanabilir.

Bu tür sorunu olan çocuklar, kendilerine anlatılan dinlerken, kendileri bir şey anlatırken; okulda okumayı, yazmayı ya da matematiksel işlemleri öğrenirken pek de kolay olmayan anlar yaşarlar. Elbette, öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun bu saydığımız sorunların hepsini birden yaşaması gerekmez. Sadece bir alanda ya da birkaç alanda

birden güçlükle çekiyor olabilir. Ancak, çocuk yukarıda sıralanan sorun ya da sorunları, öğrenme güçlüğü dışında bir nedenle de yaşıyor olabilir. Örneğin işitmesinde ya da görmesinde fiziksel bir engel söz konusu ise ya da çocukta zihinsel bir özür varsa, bu durumda öğrenme

güçlüğü tanısı yanlış olur.

Bu noktada, öğrenme güçlüğüyle zihinsel özür arasındaki farkı belirtmekte yarar vardır. Öğrenme güçlüğü, kesinlikle bir zihinsel özür değildir. Zihinsel özürle çocukların sınırlı bir öğrenme kapasiteleri vardır ve gelişim hızları her zaman yaşlılarının

Foto: Temel YIRMİBEŞ



gerisinde olur. Oysa öğrenme güçlüğü olan çocuklarda, dünyayı algılamak ya da çevresinden bilgi toplarken belirli bir alanda yaşadıkları sorun söz konusudur. Böyle çocuklar öğrenebilirler ve yaşitları düzeyinde başarı gösterebilirler ancak, öğrenme süreçleri, algılama sırasında yaşadıkları bir ya da birkaç sorundan etkilendiği için gösterebilecekleri başarıyı ortaya koyamazlar. İşte yetenekleri ile başarı düzeyleri arasında gözlenen bu fark, öğrenme güçlüğü ile açıklanabilir. Burada yapılması gereken, bu farkın ortadan kaldırılmasıdır.

OKULÖNCESİ DÖNEMİ

Öğrenme güçlüğü olan çocukların, özellikle okulöncesi dönemlerinde gözlenen sorunlarını, değişik başlıklar altında toplayabiliriz. Ancak, aşağıda sıralanan sorun ya da sorunları yaşayan okulöncesi çağıdaki çocuklara hemen bir öğrenme güçlüğü tanısı koymak yanlış bir yaklaşım olur. Böyle bir durumda yapılması gereken; bu yaştaki çocukları risk grubu içinde düşünüp, zayıf oldukları noktalarda onlara destek vermektir.

Büyük Kas Becerileri: Kol, bacak ve gövde kaslarında yaşanan bazı sorunlar söz konusudur.

• Zıplarken, hoplarken, sekerken, elle ya da ayakla topa vururken vücut dengesini bozmak,

• Her iki kolunu ve elini aynı anda rahat kullanamamak (yerden bir şey kaldırırken, topu eliyle atarken),

• Solunda duran bir oyuncuğa sağ eliyle almakta zorluk çekmek,

• Hareket halindeyken,

örneğin yürürken, sık sık etrafındaki nesnelere çarpıp onları devirmek,

• Kendi vücuduyla etrafındaki nesnelere arasındaki ilişkiyi kuramamak (duvara ne kadar yakın ya da uzak olduğunu algılayamamak, anahtar kilide rahatça sokamamak, ipin üstünden mi atılması yoksa altından mı geçmesi gerektiği konusunda karar verememek).

Küçük Kas Becerileri: El kaslarında, özellikle bilek ve parmak hareketlerini sağlayan kaslarda gözlenen bir sorunla karşı karşıyayız.

• Düğme ilikleyememek

• Bağcık bağlayamamak

• Makas ya da kalemi rahat kullanamamak.

Görsel Beceriler: Fiziksel bir görme bozukluğu olmadığı halde, farklı bir görsel algılama söz konusudur.

• Resim bilmeceleri dediğimiz, parça birleştirerek bir resim ortaya çıkarmakta zorlanmak,

• Nesnelere arasındaki benzer ve farklı noktaları algılayamamak (benzer örnekleri, benzer şekilleri eşleştirememek ya da aynı rengin iki ayrı tonu arasındaki, birbirine benzeyen iki kumaş parçası arasındaki farkı görememek),

• Hareket halindeki bir nesneyi gözle izleyememek (koşan bir çocuğu, maç sırasında topu izleyememek),

• Görsel bellek konusunda zayıf olmak, yani gördüğü bir şeyi kısa bir süre sonra hatırlayamamak,

• Bir şekil kopye edememek,

• Tahtadaki şekilleri defterine çekememek.

İşitsel Beceriler: İşitsel algıda yaşanan sorunlar

söz konusudur.

• Birbirine benzeyen sesler arasındaki farkı anlayamamak ("hediye" ve "kediye" kelimelerinin baş harflerinin farklı sesler olduğunu anlayamamak),

• Sesleri duyduğu sırada hatırlayamamak ("iki-beş" yerine "beş-iki", "kadar" yerine "dakar" gibi),

• Duyduğu sesin hangi yönden geldiğini anlayamamak.

Dil Becerileri: Bu alan, çocuğun ya kendisine söyleneni anlarken ya da kendisi bir şey anlatmaya çalışırken yaşadığı zorlukları içerir.

• Bir olay ya da hikâye anlatırken önemli kelimeleri hatırlayamamak,

• Zaman eklerini karıştırmak (şimdiki zaman kullanırken aniden geçmiş zamana geçmek, ardından da gelecek zamanla anlatıma devam etmek),

• Kendisine söyleneni yanlış anlamak,

• "Altında-üstünde" gibi kavramları öğrenmede zorluk çekmek.

Bilişsel Beceriler: Bilişsel beceri, çevremizde, dünyada neler olduğunu anlamak ve anladıklarımızı beynimizde organize edebilme becerisidir; farklılığı anlamak, anladıklarımızı beynimizde depolamak, öğrendiklerimizden genelleme yapabilmek, neden-sonuç ilişkisini kurabilmek, soruna çözüm bulabilmek gibi.

• Somuttan soyut düşünmeye geçememek (kedi ile köpeğin ne bakımdan birbirine benzediğini bulamamak),

• Düşüncelerinde mantıksal bir sıra izleyememek (bir öykü anlatırken olayların sırasını birbirine karıştırmak),

✱ *Bir işin ortasında ne yaptığını unutmak (benzer şekilleri eşleştirirken, tam yarı yolda ne yapmakta olduğunu unutmak),*

✱ *Genel bilgileri az olmak (bitkinin suya gereksinimi olduğunu ya da arabanın benzinle çalıştığını bilmemek).*

Yukarıda sıralanan ve okulöncesi döneminde karşılaştığımız bu sorunların, öğrenme güçlüğü nedeniyle mi, yoksa farklı bir nedenden mi yaşandığı yorumu, konuyu bilen kişiler tarafından yapılmalıdır. Çünkü, bu dönemde çocukların gelişimi aydan aya farklılık gösterebildiği için, çocuk sadece bulunduğu yaş grubu nedeniyle bunları yaşıyor olabilir.

CANI İSTEYİNCE BAL GİBİ ÖĞRENİYOR

Sorunlar, ilkokul dönemiyle farklı bir boyut alacaktır. Sorunun su yüzüne çıktığı ve dikkatlerimizi çektiği dönem, genelde ilkokul 1. sınıfta başlar. Artık çeşitli akademik sorunlar gündemdedir; okumayı sökeme,

Öğrenme güçlüğü zamanında tanımlanıp önlem alınmazsa, çocuklukta yaşanan bu sorunlar yaş ilerledikçe çeşitlenecek, düzeltilmesi ise giderek zorlaşacaktır.

düzenli ve yazım hatası yapmadan yazamama ya da matematiksel işlem yapamama

gibi... Çocuk, yine bunlardan yalnızca biri ya da hepsi konusunda güçlük çekiyor olabilir.

Özellikle okumayı sökeme, ilkokul 1. sınıfta en fazla yaşanan sorunlardan bi-



ridir. Okul açılalı 4-5 ay olmuştur. Arkadaşlarının büyük bir kısmı okumaya başlamış, ancak o bir türlü becerememektedir. Oysa evde, anne ve babası okumayı bir an evvel söksün diye, onu durmadan çalıştırmaktadır. "Aptal" mıdır?... Yoksa "Geri zekâlı" mı?... Ya da "İlgisiz", "Dikkati dağınık", "Aslında akıllı ama, tembel işte" ya da "Canı isteyince bal gibi öğrenir" denilen bir çocuk mudur? Çocuk, okulda ve evde karşılaştığı tüm bu olumsuz sorular arasında okula gidip gelmeye devam eder, tabii özgüvenini de giderek yitirerek, okuldan soğur, ders çalışmak istemez, hırçınlaşır, içine kapanır ya da saldırganlaşır.

Peki bu çocuk gerçekten "Aptal" ya da "Canı isterse bal gibi öğrenir" denilecek bir çocuk mudur? Hayır... Sadece öğrenme güçlüğü nedeniyle farklı öğrenen biridir. Oysa öğrenme güçlüğü ko-

nusunu bilmeyen, tanımayan öğretmenler, anneler ve babalar, genel görünümü normal olan çocuğun, davranışlarıyla vermeye çalıştığı yardım isteği sinyallerini yanlış yorumlar ve yukarıda sözünü ettiğimiz suçlamalara yönelirler.

Öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda rastlanan bazı tipik davranış türleri vardır: Aniden, düşünmeden hareket etme, dikkatini bir noktada toplayamama, yönergeleri izleyememe, aşırı hareketlilik ya da hareketsizlik, alınganlık, arkadaşlık kuramama gibi. En büyük sorunları ise özgüven eksikliğidir.

Eğer öğrenme güçlüğü zamanında tanımlanıp önlem alınmazsa, çocuklukta yaşanan bu sorunlar yaş ilerledikçe çeşitlenecek, düzeltilmesi ise giderek zorlaşacaktır. O yüzden, bu konuda mümkün olduğunca erken harekete geçilmesi çok önemlidir. Öğrenme güçlüğü olan çocukları, normal eğitim sisteminde ayırmadan, ancak zorlandıkları konularda *farklı bir eğitim* vererek onlara destek olmak gerekmektedir. Bu farklı eğitimin ise öğrenme güçlüğü konusunda uzmanlaşmış kişiler tarafından verilmesi zorunludur.

KAYNAKÇA

1- Brown, Dale, Steps to Independence for People with Learning Disabilities, Goodwill Industries of America, Inc., 1985.

2- Hayden, H.A., Smith, K.R., Hippel, C., Baer, S.A., Mainstreaming Preschoolers: Children with Learning Disabilities. U.S. Department of Health and Human Services, 1986.

3- Lawrence, P., Understanding Child Intelligence, Robinson Pub. London, 1988.

Eğitimde ve Değerlendirmede Oyun Yöntemi

Z. Sinem KAVSAOĞLU

(AÜ. Eğt. Bil. Fak. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü Araştırma Görevlisi)

Eğitim sırasında yararlanılan oyunlarda dahi öğreticinin çocuktan daha aktif olması, çocuğu engellediği için önerilmeyen bir ilkedir. O halde değerlendirmelerde bu ilkeye dikkat edilmelidir.

Çağlar boyunca, Froebel, Montessori gibi eğitimcilerden ve Gazali, Lockett, Schiller gibi düşünürlerden günümüze önemini koruyarak gelen "Eğitimde Oyun" yaklaşımı; son yıllarda ülkemizde düzenlenen "Eğitimde Oyun ve Dramatizasyon" seminerleriyle yeniden ele alınmıştır.^{1,2,3} Bu seminerlere çeşitli üniversitelerden çocuk gelişimi uzmanları, eğitim uzmanları ve sanatçılar ile öğretmenler katılmışlardır. "Eğitimde Oyun ve Dramatizasyon"; çocuk oyunları gözlenerek ve "Çocuklara oyun içinde kavramları nasıl öğretebiliriz?" sorusu uygulamalı tartışmalarla işlenmiştir. Ülkemizde, 6 yaşındaki çocuklar için birinci sınıf uygulaması, Milli Eğitim Şuralarında görüşüldükten sonra, 12. Şura kararlarında 6

Yaş Müfredat Programının 'Oyun' içerikli olması önerilmiştir.⁴ Ancak, çocuğun doğal araştırma ve öğrenme güdülerini eğitimde temel alan "Oyunla Eğitim" yaklaşımı, 6 yaşın yukarısı için henüz düşünülmemektedir.

Almanya, eğitimde oyun yaklaşımını uygulamada geliştiren ülkelerden biridir. Hatta, özel eğitim alanında, özürlü ya da öğrenmede destekleyici yardıma gereksinimi olan öğrenciler için yeni bir alan yaratılmış olup diğer normal eğitim kurumları için de önerilmektedir: "Eğitim Terapisi". Bu yeni uzmanlık alanında, "oyun terapisi" ve "öğretmenlik" birleştirilmektedir. Çocuğun oyun içindeki doğal davranışlardan, biliş, duygu ve sosyal gelişimindeki gereksinimleri belirlenmekte, aynı zamanda çocu-

ğun kendisini doğru olarak tanıyıp, sorunlarından kurtulmasına yardımcı olunmaktadır. Böylece çocuğun ve öğreticinin öğretime hazır olmasını sağlayan oyunlara ders konuları veya kavramlar serpiştirilerek oyunlar, eğitimi sağlayacak şekilde gelişmektedir.⁵

İngiltere'de 18. yüzyıl sonlarında bir köy öğretmeni olan H.L. Johnson'ın geliştirdiği oyunlarla öğretmek, 20. yüzyılda Dorothy Headcook'un uygulama ve eserleriyle sürmektedir.⁶

Gelişim psikolojisi araştırmalarında, Piaget'nin kuramları oyun içeren yöntemlerle öğretildiği ve sınındığı zaman, daha başarılı çocuk grupları elde edilmiştir. Örneğin, Golomb ve arkadaşları (1982), Piaget'nin korum ilkelerini, iki deney ko-

şulundaki gruplara vermişlerdir. "Oyun İçinde" ve "Sözlü Sunu". Oyun ile kendi kendilerine keşfeden ve daha çok inceleme olanağı bulan çocuklar daha başarılı olmuşlar; hatta öğrenmedeki başarı oranı, çocuğun başlattığı oyun durumunda, araştırmacının başlattığı oyun durumuna göre daha yüksek bulunmuştur.⁷

Walkerdine ve Sinha, 2-3 yaş çocukları ile şöyle bir araştırma yapmışlardır: Piaget'nin klasik deneylerine göre sayı korunumunu henüz kazanmamış olan bu çocuklara bir sıra bilye gösterilmiş, sonra bu bilyelere "Sevimli Ayıcık" kuklası çarpmıştır. Çocukların ilgisini çeken bu kukla, çocuklar açısından klasik soruyu daha anlamlı kılmıştır: Acaba, Sevimli Ayıcık çarptuktan sonra, sırada yine aynı sayıda mı bilye vardır? Araştırmacıların sonuçlarına göre, 2-3 yaş çocukları, "uzunluğu değişse de sayıca aynı olmayı" kavramışlar ve doğru cevap vermişlerdir. Bazı çocuklar, "Acaba yere düşen oldu mu?" diye yere bakarak, alışkın oldukları bir oyun davranışı ile doğru cevaba ulaşmışlardır. Öyleyse; oyun ve oyuncak, bilişsel değerlendirmede çocuğun potansiyeline yaklaşımı sağlayan öğelerdir.

Yukardaki örneklere göre; çocuklar için geliştirilen testlerde, çocuğa sorulan soruların ve ölçülmek istenen davranış ya da kavramın çocuk için anlamlı olması önerilmektedir. Çocuğun doğal merak ve yaratıcı düş gücünden yararlanan "oyun yöntemi", "çocuk için anlamlılığı" sağlamaktadır. Hoşlanarak katıldığı bir testte (oyunda) çocuğun verdiği yanıtlar

ise test uygulayıcısı, araştırmacı ve eğitici için anlamlıdır.

Çocuğun doğal merak ve yaratıcı düş gücünden yararlanan "oyun yöntemi", "çocuk için anlamlılığı" sağlamaktadır.

Özel eğitimcilerden Howard ve Orlansky, zekâ testlerinin büyük bir özenle standartlaştırılmış olmasına karşın, çocuk için önemli bir öğeden yoksun olduklarını belirtmektedirler. Bu öğe, "Motivasyon (güdü)"dür.⁹ Motivasyon, çocuğun bilişsel, sosyal ve duyu ile benlik gelişimine uygun bir ortamda, çocuğun serbest etkinliklerinde gözlenebilir. Gelişimine uygun bir ortamda özgürce araştırma, deneme yapma olanağı bulan çocuk, bunları yönlendiren yetişkinlerle de sosyal etkileşim içindeyse; doğal merak ve öğrenme güdülerini işliyor demektir. Eğer testlerde de çocuklara aynı olanaklar tanınırsa, çocuk daha rahat ve mutlu olacak; dolayısıyla verdiği yanıtlar da onun doğal başarımına daha yakın olacaktır.

Psikoloji, eğitim, yetenek, zekâ vb. gibi alanlardaki testlerde rapport (Test uygulayıcısı ile test verilen kişi arasındaki *dostça ilişki*) kavramı üzerinde önemle durulur. Teste başlamadan önce ve test süresince, karşılıklı güven ve rahat bir ortam sağlanmalıdır.¹⁰ Ancak, çocuklar için hazırlanan testlerde, bu kavrama, daha özenli ve

değişik bir açıdan bakılmamalıdır. Çocuğa teste başlamadan önce sıcak ilgi gösteren, onunla oyun oynayan test uygulayıcısı, eğer test süresince arka arkaya soru soran, ne yapılması gerektiğini söyleyen aktif bir kişi ise, çocuğun doğal öğrenme ve davranışını sınırlıyor demektir. Oyun havasından sonra, genellikle birdenbire sınama durumu yaratılmaktadır. Bu durum ise çocukları geri çekmektedir. Bazı çocuklar test odasından uzaklaşmak istemekte, bazıları ise kendi merak ve hayal güçlerini özgürce aktifliğe geçirmek için "Bak, gel şimdi bunlardan (küpler) ev yapacakmışız," diyebilmektedir. Test uygulayıcısı ise standart işlem yönergeleri ve sırasına göre, genellikle çocuğu bir sonraki soru için kandırmaya (ikna etmeye) çalışır. Sık sık tekrarlanan böyle engellemeler, sonunda çocuğu sıkıldığı için kaçamak yanıtlar vermeye itebilir veya çocuklar, uzun dönemde test uygulayıcısının ne istediğine göre yanıt şeklini öğrenen, yaratıcılıklarını problem çözmeye getiremeyen kişiler olurlar. Çünkü testlerde verdikleri uygun tepkilerle çocuklar, yüreklen-dirici övgüler duymaktadırlar.

Çocuğun doğal merak, araştırma ve kendi düşlerindeki, biliş dünyasındaki imgelere/kavramlara göre test materyalleriyle aktif olması, onun için "dostça ilişki" ilkesini sağlayabilecektir. Eğitim sırasında yararlanan oyunlarda dahi eğiticinin aktiflikte öne geçmesi, çocuğu engellediği için önerilmeyen bir ilkedir.¹¹ Değerlendirmelerde de bu ilkeye dikkat edilmelidir.

Çocuklara uygulanan testlerde, "çocuk için anlamlılık"

ve "dostça ilişki" ilkelerini amaçlayan "oyun yöntemi"nde, şu özellikler rehber olmaktadır:

✓Oyun, çocuğun davranış şeklidir.

✓Oyun, doğal merak-inceleme-araştırma yapma-yaratıcılık ve tekrar merak içeren bir çemberdir.

✓Oyun, gelişim amaçlarına hizmet eder: Fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim. Bu nedenle de hem aynı yaş veya gelişim düzeyindeki çocuklar için "genel özellikler" hem de her çocuğun kendisine özgü yaşantısından, duygu ve düşüncelerinden kaynaklanan "bireysel özellikler" taşımaktadır.

✓Gelişim düzeylerine özgü genel oyun özellikleri, henüz araştırmalara ihtiyaç duyan bir alandır.

✓Çocuğun kendisine özgü merak - inceleme - araştırma -yaratıcılık çemberini, ölçülme istenen davranışlar veya kavramlar doğrultusunda yönlendirmede kullanılan dramatizasyon, oyun geliştirme gibi yöntemler, henüz araştırmalara açık alanlardır.

Yukardaki özellikler göz önünde bulundurularak, 1,5-2 ve 4,5-5 yaş çocukları için bir "Uzaysal Kavramlar (Büyük-küçük, uzun-kısa)" testi çalışması yapılmıştır.¹² Bu araştırmada, ölçülmek istenen kavramlar çok sınırlı tutulmuştur. Çünkü kavram gelişimindeki bazı sorunları cevaplamanın yanı sıra, çocukların serbest oyunlarından işlev, dilde anlama ve dilde kullanma düzeylerinde kavram bilgilerini ölçebilecek oyuncaklar ve oyun yöntemi geliştirilmeye çalışılmıştır. Sonuçlardan, ilginç bir özellik şöyledir: 1,5-2 yaş çocukları, hazırlanan 16 oyuncak-

tan dokuzunda, aktif olarak oyun kurmuşlar; dolayısıyla da kavram değerlendirmeleri bu oyuncaklarda yapılmıştır. Oyun yönteminin sağladığı bir özellik ise 1,5-2 yaş çocuklarının dahi, ilk defa tanıştıkları bir test uygulayıcısıyla 1-1,5 saat sıkılmadan aynı odada kalabilmeleridir. Araştırmanın genel değerlendirmesinde, 1,5-2 yaşın oyun yöntemi ile test edilmesinde oyuncakların ve test uygulayıcısının oyun kurmada kullandığı ses, hareket gibi dramatizasyon öğelerinin önemli olduğu; 4,5-5 yaşın oyun yöntemi ile değerlendirilmesinde ise zaten kazanmış oldukları kavramlarda test edilmenin sıkıcılığı, ortaklaşa geliştirilen, ancak temeli çocuğun araştırma ve imgelemine dayalı öykü-dramatizasyonlar sayesinde gözlenmiştir.

Oyun yönteminin sağladığı bir özellik ise 1,5-2 yaş çocuklarının dahi ilk defa tanıştıkları bir test uygulayıcısıyla 1-1,5 saat sıkılmadan aynı odada kalabilmeleridir.

Kavram gelişimindeki sorunlara yanıt aranırken, ilginç oyuncaklar ve çocuğun oyun özelliklerine dayalı oyun geliştirme ile çocuklarla "dostça ilişki" ilkesinin sürekliliği sağlanmıştır. Hatta, küçük yaş grubu kendi sıraları bitse de oynamaya devam etmek istedikleri bir oyuncak ertesi gün oraya gelip almışlar;

büyük yaş grubu ise "Ben de oynayabilir miyim?" diyerek bir başka çocukla odaya girmek istemişlerdir. Böylece psikoloji araştırmaları, testler vb. gibi yetişkinlere özgü işlerde çocukların doğal merak-araştırma ve yaratıcılıkları engellenmemiş (bir ölçüde) ve zamanları yetişkinlerin amaçları uğruna harcanmamıştır.

KAYNAKÇA

1- Roopnarine, J. L; JOHNSON, J.E. **Approaches to Early Childhood Education**, Merril, Pub. Comp. 1987.

2- SEL, R. **Çocuk Oyunları ve Şarkıları**. Çocuk Kitapları Dizisi: 101 Kültür Bakanlığı Yayınları, 1989.

3- Alman Kültür Merkezi. "Çocuklarla Oyun, Çocuklara Oyun" Uygulamalı Dramatizasyon Semineri, Nisan 1989.

4- MEB Onikinci (XII.) Millî Eğitim Şurası (18-22 / 7/ 1988).

5- Kreuzer, K.J. (Editör) **Handbuch Der Spielpädagogik: Spiel im Therapeutischen und Sonderpädagogischen Bereich**. Schwann Handbuch, Düsseldorf, 1984.

6- SAN, I. "Eğitimde Yaratıcı Drama" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Seminerleri, 26-28 Nisan 1989.

7- Golomb, C; Gowling, E.D.G; Friedman, L. "Play and Cognition: Studies of Pretense Play and Conservation of Quantity". **Journal of Experimental Child Psychology**. 1982, 33, say. 257-279.

8- Walkerdine, V.; Sinha, C. "Developing Linguistic Strategies in Young School Children" in G. Wells (Ed.) **Learning Through Interaction: The Study of Language Development** Cambridge Univ. Press, 1981.

9- Heward, L.; Orlansky, M.D. **Exceptional Children**.

10- Anastazi, A. **Psychological Testing**. (5. baskı) Coller Macmillan Pub. Company, 1982.

11- Callies, E; Kraussl, L; Döpp, W; Luttermöller, E. **Spiel und Lernen für Vorschulkinder** Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1977.

12- Kavsaoglu, Z. S. "Oyun Yöntemi ile Büyük-küçük ve Uzun-kısa Kavramlarının İşlev ve Dil Düzeylerinin Değerlendirilmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H.Ö. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü, 1990.

Okulöncesi Dönemde Çocuğun Fen Eğitiminde Ailenin Yeri ve Bazı Öneriler

Yard. Doç. Dr. Adil ÇAĞLAR
(Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi)

Ev, çocuğun ilgileri ve yeteneklerinin geliştirilip zenginleştirildiği gerçek bir fen laboratuvarı ve teknoloji merkezidir.

Çocukları dikkatle gözlemiş olan herkesin çok iyi bildiği gibi, çocuk, evrende örneği bulunmayan bir enerji sistemine benzer. Sanki öğrenmek için dünyaya gelmiştir. Buna paralel olarak da sanki dünya da öğrenilmek için var olmuştur. Işıklar, taşlar, sular, bulutlar, yeryüzü, gökyüzü, canlı cansız bütün varlıklar her şey ona heyecan verir, şaşırtır, önü alınmaz bir öğrenme isteği uyandırır onda. Hiç kararsızlığa düşmeden söylenebilir ki, bu heyecan ve istek; insan ömrünün hiçbir döneminde, beyin gelişiminin en hızlı olduğu 3-6 yaş döneminde olduğu kadar canlı ve dinamik değildir. Bu potansiyelin çağdaş pedagojinin verileri ışığında değerlendirilmesi, iki bin yılının bilgi ve bilim toplumu olmayı hedefleyen ülkemiz ve insanımız açısından çok önemlidir.

Ailenin bu bağlamdaki yeri; çocuğu okulöncesi bir eğitim kurumuna devam etsin ya da etmesin, tam merkezdedir. Hele okulöncesi okullaşma oranının kalkınma planlarında, hükümet programlarında bu konuya ağırlık verilmesine karşın, 5-6 yaş için bile % 4'e ulaşmadığı,

Çocuğun nasıl suya ihtiyacı varsa bilime, öğrenmeye de ihtiyacı vardır.

49.608 ilkokuldan 11.167' sinde ikili öğretimin yapıldığı, % 33'ünde birleştirilmiş sınıflar programının uygulandığı, çeşitli ilkokul ve anaokullarda öğretmen eksikliği yanında ilkokullarda bir öğretmene 44,4 öğrencinin düştüğü ve bunlar gibi problemlerin yaşandığı ülkemiz-

de, ailenin bu konudaki yeri gerçek anlamda tam merkezdedir. (12. Şura Hazırlık Dökümanı s.18, V. Beş Yıllık Kalkınma Planı 157.) (*)

İnsanoğlunun çevresini, kendisini tanıma ve denetleme çabasının ürünü olan bilimsel faaliyetlerle çocuğun yukarıda belirtilen öğrenme ve tanıma ihtiyacı, yine çocuğun yakın çevre ortamında birbiriyle örtüşür (Shane, 312). Bu anlamda fen eğitimi, çocuğun gerçek ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılayan, çocuğun somut yaşantıları üzerinde temellenen bir eğitimidir. Bir başka deyişle fen eğitimi; çocuğun yedikleri, içtikleri, dokunduklarıdır. Yani çocuğun

(*) Bu oran Fransa'da üç yaş çocuklarında % 61, dört yaş çocuklarında % 87, beş yaş çocuklarında % 100, Japonya'da beş yaş çocuklarında % 80'dir. İngiltere'de temel eğitim beş, ABD'de altı yaşında başlamaktadır. (12. Şura Hazırlık Dök.)

nasıl suya ihtiyacı varsa bilime, öğrenmeye de ihtiyacı vardır. Bu yönüyle, soyutlamalara dayanan matematik ve fen öğrenme üniteleri, mevcut işlenişle bir sosyal normlar silsilesi olarak verilen sosyal bilgiler öğrenme ünitelerinden daha kolay ve çocuğa yakın bir yapıya sahiptir. Çocuğun diline gelince: O da tıpkı ihtiyaçları gibi çevresindedir. Zaten çocuğun ilgileriyle ilgili yapılan araştırmalarda da çocuğun öbür alanlarına kıyasla fen konularına daha çok ilgi duyduğu tespit edilmiştir. (Burnett, 10, 58.)

FEN EĞİTİMİ AÇISINDAN ÇOCUK

Eğitimde bireysel farklılıklar önemlidir ve özellikle 3-6 yaş dönemi, bireysel farklılıkların çok açık görüldüğü bir dönemdir. Yine de büyük oran göz önüne alınırsa, bu yaş grubu çocukların sahip oldukları bazı özellikler tespit edilebilir. The British Schools Council'ün (38-41, 171-182) fen eğitimiyle ilgili olarak, 3-6 yaş dönemi çocuklarında çeşitli alanlara ilişkin tespit ettiği özellikler şu şekilde sıralanabilir:

A) Tutumlar, ilgiler ve estetik duygular açısından çocuk:

1- Soru sormaya isteklidir.

2- Canlı ve cansız varlıklara dokunmaya isteklidir.

3- Canlıların bakımı için özel bir çaba harcar.

4- Duygularını açığa vurmaktan zevk alır.

5- Araştırmak ve incelemek için çeşitli materyalleri toplamaya isteklidir.

B) Gözlem, inceleme yapma ve gözlem verilerini sınıflama açısından:

1- Çevresindeki canlı ve cansız varlıkların çok farklı çeşitleri olduğunu kavrar.

2- Çevresinde meydana gelen zamana bağlı değişimleri kavrar.

3- Üçgen, kare, daire vb. şekilleri kavrar.

4- Çok yakın çevredeki düzenlilikleri kavrar.

5- Nesnelere, seçilmiş ya da verilmiş bir ölçüte göre gruplandırabilir.

C) Temel kavramlar ve mantıksal düşünme açısından:



1- Özellikleri simgeleyen kelimelerin anlamlarını kavrar.

2- Çeşitli nesnelere ortak özelliklerini kavrar.

Ç) Soru sorma ve sorulara cevap bulmak için araştırma ve inceleme yapma açısından:

1- Basit problemlere araştırma yaparak cevap bulabilir.

2- Bir değişken ya da bir özellik ile ilgili karşılaştırmaları yapabilir.

Araştırmalar, aile ortamlarının niteliklerinin çocuğun başarısında çok yönlü ve belirleyici rollere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

D) Bilgi ve öğrenme becerileri kazanma açısından:

1- Nesnelere arasındaki farkları tasvir edebilir.

2- Canlıların özellikleri hakkında bilgilere sahiptir.

3- Nesnelere çeşitli özelliklerinin farkındadır.

E) İletişim açısından:

1- Yeni sözcükleri doğru olarak kullanabilir.

2- Kayıtları sırasına göre dizebilir.

3- Çevresindeki canlı-cansız varlıklarla ilgili bilgiler ve kayıtlar üzerinde yapılan konuşmaları değerlendirebilir.

4- Bilgilerle ilgili kâğıtlarda temsili semboller kullanabilir.

F) Yapıları ve fonksiyonları değerlendirme açısından:

Sebep-sonuç ilişkilerinin farkındadır.

G) Bulguları eleştirici yorumlama açısından:

Nesnelerin büyüklük, biçim ve ilişkilerinin bakanın pozisyonuna bağlı olduğunu kavrar.

ÇOCUK VE AİLE

Coleman (1966), Plowden (1967), Thorudike (1973), Comber ve Keeven (1973) ve Purves (1973)'in araştırmalarına göre, çocuğun akademik başarısında rol oynayan faktörlerin önemli bir kısmı, aile ortamının niteliği ile ilgilidir (Bloom, 2). Yine, Dave (1963), Bloom (1964), Woef (1966) Marjoribanks (1974) ve Williams (1974)'in araştırmalarına göre, bu başarının oluşmasında ailenin ekonomik durumundan çok, çocuklarıyla etkileşimleri sırasında "ne yapmakta" oldukları belirleyici bir etkide bulunmaktadır (Bloom, 2, 106).

Örnekleri daha da çoğaltılabilecek bu araştırmaların gösterdiği en önemli gerçek; aile ortamlarının niteliklerinin çocuğun başarısında çok yönlü ve belirleyici rollere

Aile, çocuğun eğitimsel geleceğinde hiçbir kurumun sahip olmadığı kadar önemli bir yere sahiptir

sahip olduğu, çocuğun öğrenmelerle ilgili özgeçmişini oluşturduğu olgusudur (Oktaç, 16). Bu nitelikleriyle bile başta da belirtildiği gibi, aile, çocuğun eğitimsel geleceğinde hiçbir kurumun sahip olmadığı kadar önemli bir yere sahiptir (Bloom, 213,214).



Oysa günümüz Türkiye'sinde aileler, genellikle, değil bu potansiyelleri değerlendirmek, bu potansiyelin farkında bile değildirler. Kendilerini, sadece çocuğun temizlik ve ahlak, biraz da okumaya ve matematiğe hazırlama eğitimiyle yükümlü görmektedirler. Bu anlayışın çocuğun ilgilerine ve düzeyine uygun fen konularıyla zenginleştirilmesi gerekir. Çünkü fen eğitimi kolaydır, somuttur; çocuğa yaratıcı düşünme yeterliliklerini sağlar. Çünkü çocuk öğrenmeye hazırdır; ev, çok elverişli imkânlar sağlayan sürekli faaliyet halinde gerçek bir fen laboratuvarıdır. Yetişkin aile bireyleri, bilgiyi sevgiyle birlikte verebilecek en çok seven, öğretmenlerdir.

Fen konuları, çocuğun gerçek ilgileriyle iç içedir. Kısaca ev ve aile ortamı; tabelâsı olmayan, çok boyutlu imkânlarla sahip, bereketli bir eğitim yeridir. Niye bu imkânlar değerlendirilmesin?

Niye çocuk geleceğe ve okula daha bilinçli ve hazırlıklı başlamasın? Niye fen ilgileri ve öğrenmeleri yoluyla çocukta daha işlemsel bir sayı ilişkileri ve dil gelişimi oluşmasın? Niye aile ile çocuk arasında sağlam bir içeriğe dayalı iletişim kanalları açılmasın?

Bu yazıda bir boşluk olarak gördüğümüz ve bugüne kadar üzerinde fazlaca durulmamış bu sorularla ilgili ve genel nitelikte bazı görüşler ortaya koymaya çalışacağız.

Fen eğitimi, her şeyden önce açık iletişimin, karşılıklı güven ve saygının hâkim olduğu bir ortamda amaçlarına ulaşabilir (Burnett, 7,8, 23-24; Craig, 6). Bu bakımdan ailenin sahip olduğu dünya görüşünün niteliği son derece önemlidir. Demokratik görüşü benimseyen ailelerde, saygıya dayalı bir disiplin anlayışı hâkimdir. Görev, hak ve sorumluluklar arasında bir denge vardır. Kendini yönetme, bir kişilik değeridir. Bu ailelerde yumuşak ve destekleyici bir tutum vardır. Burada çocuğun tercih ve istekleri değerlidir, çocuk neden-sonuç ilişkilerini belirleyen sözel iletişimi tercih eder. Hess ve Shipman, bu aile tipine, 'kişiye yönelimli aile' adını verir (Tezcan, 1988, s. 179).

Bu aile ortamında yetişen çocuğun geniş bir ilgi alanına, yaşantı zenginliğine, zengin bir kelime hazinesine, büyüklerini taklit yoluyla karmaşık bir konuşma becerisine sahip olma şansı oldukça fazladır. Bernstein, bu çocuk tipini 'özlenilmiş biçim (elaborated code)' kavramıyla ifade eder (Tezcan, 179).

Otokratik ailelerde ise yetişkinlerin lehine olarak sorumluluk hak ve görev dengesizliği vardır. Çocuk aşırı

baskı ile yaşantı yoksunluğu arasına sıkışıp kalmıştır. Çocuk verilen rollerle denetlenir, kurallar emir biçiminde sunulur. Hess ve Shipman bu aile tipine ise 'statü yönelimli aile' adını verir. Bu aile ortamında yetişen çocukta yeni şeyleri öğrenme, bilgilerini yeni durumlara uyarlama istek ve becerisi yeterince gelişmez, çocuğun bağımsızlık gücü azalır, inisiyatifsizlik, duygusallık eğilimi güçlenir. Kalıp yargılı ifadeler kullanmaya yatkın olan çocuğun, sözcük hazinesi kısıtlıdır. Soyut düşünceleri anlatmakta güçlük çeker, duygu ve düşüncelerini vücut hareketleriyle anlatmaya çalışır. Bernstein bu çocuk tipini 'sınırlandırılmış biçim (restricted code)' kavramıyla ifade eder (Tezcan, 179-180).

Orhan Öztürk'ün araştırmasına göre ülkemizde hâkim aile tipi, statü yönelimli aile tipidir (Tezcan, 182). Nitekim Şemin'in yaptığı bir araştırmaya göre, ülkemizde de demokratik aile ortamında yetişen çocukların okullarda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu açıdan ailenin huzura, sevgi saygı anlayışına dayalı bir ortam yaratması, çocuğun ruh sağlığı açısından olduğu kadar, akademik başarısı açısından da en başta gelen bir gerekliliktir.

İki yaş dolaylarında başlayan, dört yaşında doruğa ulaşan sorgu çağı, çocuğun çevresine olan olağanüstü ilgisinin, öğrenme isteğinin en somut göstergesidir (Yavuzer, 38). Bu sorular genel olarak analiz edildiğinde, büyük çoğunluğunun fen konularıyla ilişkili olduğu görülür (Burnett, 15; Henrick ve ark., 216). Zaten fen eğitiminin temel dinamiği de bu istek ve ilgiler-

dir (Çilenti, 1987, 1-40). Örneğin Emily V. Baker'in araştırmasına göre çocukların soruları sınıflandırıldığında % 33,3'ü hayvanlar, % 24,23'ü bir sosyal varlık olarak insanlar, % 23,97'si endüstri ve ticaret ürünleri, % 22,40'ı kominikasyon, % 20,84'ü taşıma ve seyahat, % 20,18'i dünya, % 17,11'i bitkiler, % 14,50'si hava ve iklim, % 13,91'i enerji, % 13,19'u



insan vücudu alanlarına dağılmıştır (Burnett, 10). Yine Mary Lozar'ın çocukların ilgi duyduğu kuramsal türleri ile ilgili araştırmasında polisiye ve heyecan kitapları % 29,2 ile ilk, bilim ve mekanik kitapları % 23,2'lik bir oranla ikinci sırayı almıştır (Burnett 18). Fakat çocuk bu sorularına tek başına cevap bulacak güçte değildir, onun yetişkine ihtiyacı vardır. İşte bu noktada yetişkin aile bireylerine, fen eğitimi açısından çok önemli görevler düşer. Bu kişiler her şeyden önce çocuklarını tanımak durumundadırlar (Oktay, 1983, 14,198).

Bunun en basit yolu ise çocuğun kendi kendine kaldığı zaman yaptığı hareketleri; çevreye karşı geliştirdiği süreklilik gösteren tutum, davranış ve alışkanlıkları; fizik ve sosyal çevreye duyduğu ilgilerin türü, zamanı; eşyalara karşı ilgileri vs. özellikleri gözlemektedir. Çeşitli vesilelerle yapılan konuşmalarla çocuğun gerçek ilgileriyle yapay ilgileri birbirinden ayrılabilir (Burnett, 9; Binbaşıoğlu, 168).

Çocuğun sorunlarıyla ilgili olarak yetişkin aile bireylerine düşen bir başka görev de bu soruların hepsine cevap bulmaya çalışmak değildir. Zaten bu, mümkün de değildir. Yapılması gereken, sabır ve anlayışla bu soruları dinlemek, içlerinden çocuğun gerçek ilgileriyle ilişkili olanları cevaplamaya çalışmak ya da cevabı bulabilmesi için çocuğa destek olmaktır. Bu aşamada çocuğa hangi bilgileri verelim? Hangi bilgiler yararlıdır? sorularından çocuğa nasıl yardımcı olalım? sorusu üzerinde durulmalıdır. Bu çerçevede "Nasıl?" sorusu, "Kim?", "Hangi?" sorularından daha değerlidir.

Sorularla ilgili olarak, çocuğun öğrenmeye en istekli, yeterli ve hazır olduğu "öğretilebilen an", soru sorduğu andır. "Burada ve şimdi" ilkesi, bu bağlamda en geçerli ilkedir. Sorularla ilgili cevaplar verilirken betimleme yöntemi, açıklama yönteminden daha yararlı sonuçlar verir. Çünkü bu yaş döneminde amaç, çocuğa belli bir konuda birtakım sınıflamalar, tespitler, kavramlar vermek değil; olayın kendini tanıtmaktır. Çocuk bir böcek ile ilgili bir soru sormuşsa, yapılacak iş; böceklerin türlerini saymak, gelişimini vb. anlatmak



değil, o böceği, mümkün olan en somut biçimiyle yakından bütün nitelikleriyle çocuğa göstermektir. Böyle bir yaklaşım, okulöncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri olan çocuğun çevresine karşı duyduğu olağanüstü ilgiyi zenginleştirecek ve pekiştirecektir.

Çocuk çeşitli soruları fantezilerle cevaplar: "Güneş evine gider, ay bütün gün evinde yıkanır" vb. Bunun nedeni, çocuğun bu konudaki bilgilerinin yetersizliğinden çok, gelişim özelliğidir. Bu noktada yetişkin aile bireylerine düşen görev, bu fantezileri ciddiye almak, onlardaki orijinallikten, tazelikten zevk almak, aynı zamanda çocuğun kendi yaşantıları yoluyla daha doğru bilgiler kazanmasına yardımcı olmaktır. Yoksa bu fantezileri mizah konusu yapıp birilerine anlatıp gülmek değildir.

Bu yazının çeşitli bölümlerinde yeri geldikçe belirtildiği gibi, ev, çocuğun ilgileri ve yeteneklerinin geliştirilip zenginleştirileceği gerçek bir

fen laboratuvarı, teknoloji merkezidir. Çocuk burada bir ses, ısı, ışık, madde dünyasında yaşar. Burası çocuğun teknolojinin temel özelliklerini öğrenebileceği bir yer olduğu kadar, doğanın yapısını, işleyişini öğrenip yorum-

Fen eğitimi, her şeyden önce açık iletişimin, karşılıklı güven ve saygının hâkim olduğu bir ortamda amaçlarına ulaşabilir.

layarak düşünme ve değerlendirme yeteneği geliştirebileceği bir yerdir. Burada canlı cansız varlıkların birbirine bağımlı olduğu; toprak, su, bitki ve canlıların farklı türden hava, yiyeceklere ihtiyaç duyduğu; bitkilerin hava, su, toprak ve ışık yardımıyla çeşitli maddeler ürettiği; birçok canlının mevsimlere göre yeni hayat biçimleri oluşturduk-

ları; suyun yaşamın temel kaynağı olduğu; her canlının kuşaktan kuşağa, kendi türünün yaşama seyrini izlediği; yavruların yetişkinleri tarafından bakılmaya ihtiyaçları olduğu; her canlının çeşitli biçimde üredikleri ve yaşamak için çeşitli maddeler ürettikleri; araçların çalışmaları; enerji, beslenme, ısı, ışık; maddelerin çeşitli halleri, ses, çekim, iniş-çıkış, durgunluk hız; kimyasal reaksiyonlar; değişme, ilişki, hayvan-bitki bakımı; farklı insan ve hayvan davranışları; elektrik, zehirlenme, hastalıklar; çeşitli kaza ve tehlikelerden korunma vb. binlerce kadar çoğaltılabilecek fen konularıyla ilgili örnekler, ev faaliyetleri içinde somut olarak verilebilir.

Mutfak, banyo, balkon, radyo, televizyon, video bu alanlarda her gün onlara malzemedir ya da malzeme hazırlayan mekânlardır. Örneğin, soğanın, patatesin çapalanması, tahta kaşığın neden ısı geçirmediği, tencere saplarına konan maddeler, yemeklerin pişmesi, yiyeceklerin bozulması, buzdolabında saklanması, yemek buharı, ütü, küflenme, pişirilen tavuğun parçaları, oyuncakların yapısı, yüzme, batma, saksılar, ev hayvanları vs. yüzlerce faaliyetler bu gibi öğrenmelere istek uyandırır; ortam hazırlar ve fırsat sağlar.

Bunlara örnek olarak ev olanaklarıyla günlük faaliyetlerin ve ev ilişkilerinin akışı bozulmadan çocukla birlikte yapılabilecek bazı etkinlikler şöyle sıralanabilir:

Akşam ışıkları söndürüp mum ışığında gölge büyütme, küçültme; mum ışığında gece-gündüz oyunu; ocaktan indirilmiş kaynayan çay-

danlıktan çıkan buhara tutulan kâğıdın yumuşaması; aynı buharın kâğıdı itmesi (buharın gücü);

Karanlıkta elektrik fenerinin bir yere eğik-dik tutulması (Güneş ışınlarının yüzüne geliş açıları);

Çaydanlığın dibinde oluşan maddelerin incelenmesi (suyun yapısı);

Yarıya kadar su dolu bardağa atılan topraktan çıkan kabarcıklar (toprağın yapısı);

Su dolu bir kaba dik olarak daldırılan boş bir bardağa su girmemesi, eğince çıkan kabarcıklar (havanın hacmi);

Kışın odanın tavanının daha sıcak olması (ısınan havanın hafiflediği ve yükseldiği);

Sıcak bir ortamda şişeye soğuk su doldurmak (havanın yapısı, havadaki su);

Yayvan tabağa ve derin bardağa eşit miktarda sıcak su koyup hangisinin önce buharlaştığına bakmak;

Bardağın içinde mum yakmak (yanma);

Evdeki maddelerin renk, ağırlık ve biçimlerinin gözlenmesi (maddelerin fiziksel özellikleri);

Mutfakta aynı anda suyun üç halini görebilmek (çaydanlıkta buhar, muslukta sıvı, dolapta buz);

Mutfakta soyulan soğanın kokusunun ve acısının yayılması (hava zerrecikleri);

Kolonya kokusunun yayılması;

Fen eğitimi **kolaydır, somuttur;** **çocuğa yaratıcı** **düşünme** **yeterlilikleri sağlar.**

Sesin meydana gelişi, kaynakları, şişeye üfleyince, tencerenin kapağına, tabanına, çeperine vurunca farklı seslerin çıkması (havanın titreşimi);

Masaya vurup kulak da-

yamak (sesin katı maddelerde yayılışı);

Buharın tencere kapağını oynatması (buharın gücü);

Sürtünme ile ilgili gözlemler (yuvarlak, köşeli, pürüklü, ağır, hafif cisimlerin sürtünme ilişkileri);

Isıtılan fasulye, bakla, bezelye, meyve ve sebze gibi yiyeceklerin içlerinin incelenmesi, yapıları;

Saksıda tohumun çimlenmesi;

Bir saksının bir dalına naylon torba bağlama (yaprakların terlemesi);

Saksılarda bitkilerin susuz ve topraksız yaşayamayacağı; kökleri, dalları, yaprakları, gün ışığında yetiştiklerinde yeşil, karanlıkta yetiştirildiklerinde sarı olmaları;

Bardağa mürekkep damlatmak mürekkebin dağılışını izlemek (suda zerreciklerin dağılması);

Tarakla elektrik üretmek; Isının her cisimde aynı hızla ilerlemediği;

Isınan cisimlerin uzadığı; Isınan suyun genleştiği;

Işık düz bir yol izlediği (karanlıkta elektrik fenerinin ışığı);

Su dolu kaba gün ışığında ayna koymak (prizma);

Elektrik fenerine renk renk selofan kâğıtları bağlamak, feneri yakıp çevreye bakmak;

Beslenme, temizlik, ilaç kullanma, çalışma alışkanlıkları.

Çocuk eğitiminde tehlikelerden korunma eğitiminin, özellikle evlerde, onlara tehlike oluşturabilecek alanlar açısından bakıldığında yaşı, yeri ve zamanı yoktur. Elektrik, ateş, ilaçlar, çeşitli kaza, enfeksiyon olasılıklarında ihmalin diyeti çok ağır ve telaşsız olabilir. Bu alanda çıkan





her fırsat değerlendirilmelidir. Onun için bu gibi faaliyetler bir yandan çocuğa çeşitli fen öğrenmeleri sağlarken, bir yandan da çocuğun hayatı boyunca karşı karşıya olacağı ev içi tehlikelere karşı tedbirli olma alışkanlığı da kazandırmalıdır.

SONUÇ

Eğitim-öğretim denince çoğumuzun aklına hemen sınıfta ders yapmak ya da öğüt vermek gelir. Biz burada ailede fen eğitimi konusundan söz ederken, yetişkin aile bireylerinin "fen öğretmeni kesilip" oturma odasını sınıf yaparak, evi planlı, programlı, minyatür bir okul olarak görmelerini kastetmiyoruz. Bizim burada belirtmek istediğimiz, yetişkin aile bireylerinin ailenin günlük yaşantısı içinde değerlendirme olanağı bulabilecekleri fen konularını, yine "öğretmen kesilmeden", ilişkilerin doğal akışı içinde temel bilgi beceri, tutum ve anlayış geliştirme açısından da değerlendirmeleridir. Amaç çocuğa

dünyayı, hayatı tanıtmak, sevdirmek, çocukla doğa arasında ilerde oluşabilecek yapay perdeleri daha başlangıcında bir daha oluşmamak üzere yok etmek, çocukta entelektüel ilgi, heyecan ve kapasite yaratmak, böylece çevrenin belirli bir düzenlilik içinde çalıştığını bu düzenin, düzenliliğin öğrenmeye, sevmeye değer olduğunu sezdirmektir.

Bu yaş çocuklarının, ana-babalarından ne denli sevgi ve ilgi beklediği bilinir. Bu çalışmalar, bu sevgi ve ilginin en dolaysız öznesi olabilir. Bu çalışmaların çocuğun ve ailenin ruh sağlığına çok önemli katkıları olacağı da şüphesizdir; aynı zamanda çocuğun programlı eğitimine hazırlayıcı ve destekleyici bir katkısı olacaktır. Öğretmen çocuğa ne kadar ilgili olursa olsun, ortalama 40 öğrencinin herbirine, ana-babasının göstereceği ilgiyi gösteremez; onların sağlayabileceği imkânları sağlayamaz. Bildiğimiz gibi sınıflarımız genellikle sıralar, yazı tahtası ve birkaç şerit ve afişten ibarettir. Bu açıdan bu çalışmalar çok önemlidir ve çocuğun okul yıllarında da sürmelidir.

Akıllara, "bütün bunları hangi anne-baba yapabilir? Bunları yapabilmesi için öğretmen, üniversite mezunu ya da kol zamanlı olmak gerekmez mi?" gibi bazı sorular gelebilir. Çocuğuna ilgi duyan onunla bir arada bulunmaktan zevk alan, çevresindeki olayları, eşyaları işleyişleri temel nitelikleriyle gözleyebilen, bu gözlem verileri üzerine akıl yürütebilen her yetişkin; tahsili, mesleği, yaşadığı yeri ne olursa olsun bu faaliyetleri kotarabilir. Yeter ki bu çalışmaların önemini kavrasın.

KAYNAKÇA

- 1- Beck, Robert ve ark Curriculum In the Modern Elementary School 2. Bas. II. ed. Prentice-hall inc. Englewood Cliffs N.J. New York, 1964.
- 2- Bloom, Benjamin S; (D. Ali Özçelik) İnsanın Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, MEB. Y.ları Ankara, 1979.
- 3- The British Schools Council: Primary Practice a sequel to "The Proctical curriculum" Methuen Educational London, 1984.
- 4- Burner, R. Will; Teaching Science In The Elementary School, Rinehart Co. Inc IV. ed. New York, 1956.
- 5- Çilenti, Kamuran; Fen Bilgisi Öğretimi An.Ün. Açık Öğr. Fak. Y. 194, 1987.
- 6- Çilenti, Kamuran; İlkokullar İçin Fen Bil. 4,5 MEGSB y. 11. B. 1987.
- 7- DPT. Ü. Beş Yıllık Kalkınma Planı 1975-1989 Ank., 1987.
- 8- Graig Gerald S; Science for the Elementary School Teacher Ginn and Com. New York, 1962.
- 9- Herrick, Virgil, E. ve ark. The Elementary School, Englewood Chff N.J. Prentice-Hol inc. 1962.
- 10- MEB İlkokul Programı Kocaelik Y.ları İst. 17 Bsk., 1988.
- 11- MEB 10. Milli Eğitim Şurası; Öneriler, Konuşmalar, Kararlar, M.E. Bsv. Ank., 1981.
- 12- MEGSB XII. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dökümanı Ank., 1988.
- 13- Oktay, Ayla; Okul Olgunluğu, I.Ü. Ed. Fak. Y. İst., 1983.
- 14- Regan, Willam B, Standler, Burns: Modern Elementary Curriculum, Holt, Rinehart and Wiston Inc. New York, 1963.
- 15- Sandstrom C.I. (Refia Uğurer Şemin) Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi I.Ü. Ed. Fak. Y.ları 1614 İst., 1982.
- 16- Shane, Herald, G. Evduation and the Elementary Curriculum, Henry Hold and Comp. New York, 1958.
- 17- Şemin, Refia; Okulda Başarısızlık-Sosyo-Kültürel Açından Sansız Çocuklar I.Ü. Ed. Fak Y.ları, İst., 1975.
- 18- Tezcan, Mahmut; Eğitim Sosyolojisi, Bilim K.evi 5. Baskı Ank., 1988.
- 19- Ülgen, Gülten; Eğitim Psikolojisinde Kavram Geliştirme Uygulama ve Kuramlar, Ank., 1988.
- 20- Yavuzer, Haluk; Çocuk Psikolojisi I: Duygusal ve Toplumsal Gelişim I.Ü. Ed. Fak. Yay. 2927 İst., 1982.

Bugün dünyadaki çeşitli toplumlarda pek çok sorun yaşanmakta ve sorunları çözümleyici amaçlı eğitsel kampanyalar, çalışmalar yapılmakta. Şu anda, özellikle gelişmiş ya da tüketici toplumlarda sıklıkla ya da görünen biçimde yaşanan ve önüne geçilmeye çalışılan sorunlardan biri de 'çocuklara ruhsal ve bedensel yönden zarar veren' karşılaşılabileceği ya da karşılaştığı olumsuz ve çirkin cinsel deneyimlerdir. Çocuklar cinsel yönden hasta ya da anormal kişiler tarafından sömürülmektedirler. Burada sözü edilen; çocuğun yaşça kendisinden büyük bir kişi tarafından cinsel uyarılma ve doyum aracı olarak kullanılması, sömürülmesidir. Bu tür sömürücü davranışlar, suça yönelik davranışlardır. Toplumumuzda da yaşanan, ancak basına özellikle renkli basına haber olmaktan öteye pek de gidemeyen önemli ve güncel bir sorundur.

Çocuğu, karşılaşılabileceği 'olumsuz, çirkin ve onu incitici cinsel deneyimlerden koruyucu' amaçlı cinsel eğitim de verilmelidir. Bu amaca yönelik 'cinsel eğitim' ile ilgili olarak Sayın Dr. Mualla Ulusavaş'ın bir yazısını sunuyoruz.

Çocuğu Çirkin ve Örseleyici, Olumsuz Cinsel Deneyimlerden Koruyucu Cinsel Eğitim

Dr. Mualla ULUSAVAŞ
(Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi)

Örseleyici, olumsuz cinsel deneyimlerin yaşandığı bir toplumda 'koruyucu eğitim' hakkına en çok çocuklar ve gençler sahiptir

Bugün dünyada pek çok çocuk kendinden yaşça büyük kişiler tarafından cinsel uyarılma ve doyum aracı olarak kullanılarak da örselenip, sömürülmektedir. Suça yönelik davranışlardan cinsellikle ilgili olan çocuğun cinsel yönden örselenmesi, sömürülmesi çok önemli ve güncel bir sorundur. Suçu işleyen kişinin yaşının, kurban durumundaki çocukta daha büyük ya da gücünün daha fazla olması halinde, 18 yaşın altındaki bir gencin de bir çocuğu cinsel yönden örseleyici, sömürücü suç işlediği görülebilmektedir. (U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1978).

Amerika'da yılda üç yüz otuz altı bin çocuğun (% 9 oranında), cinsel yönden kötü amaçlı kullanıldığı saptanmıştır. Acaba ülkemizde durum nasıl? Çocukların, kişisel güvenlikleri için, cinsel örselenmeler, sömürüler konusunu da öğrenme gereksinimleri vardır. Bu tür sorunların yaşandığı bir ortamda bu konuda bilgi edinme hakkına, en çok onlar sahiptirler.

Büyüklerin, böyle konularda çocuklara bilgi verilmesini sakıncalı bulmalarına karşın, cinsel sömürü kurbanı olan pek çok çocuk, böyle bir olasılıktan kendilerine daha önce hiç söz edilmediğini, ne yapacaklarını bilmedikleri için çok korktuklarını ifade etmişlerdir (Herman, s. 170, 1985).

Cinsel sömürü konusunda çocukları aydınlatma, öğretmenin görevi ve sorumluluğu olarak görülmekte ve aşağıdaki yol gösterici ilkeler belirtilmektedir (s.171-172, 1985).

1- Bu konudaki olayları,

kanun ve yönetmelikleri öğrenin.

2- Konuyu çocuklarla birlikte tartışabilmek için uygun bir ortam yaratın.

Çocuğun, masalların yanısıra yaşamın gerçeklerini öğrenme gereksinimi de vardır.

3- Konuyu açık bir dille ve gerçek bir mesele biçiminde tanıtır, yorum yapmaktan kaçınır. Örneğin 'Bugün, iyi dokunma türleri ve kötü dokunma türleri ve bunlar arasındaki farkların nasıl anlatıldığı hakkında konuşacağız' gibi bir ifade, konunun bir öğrenme yaşantısı olduğuna işaret eder (Kent, 1979).

4- Çocukların yüzlerinin kızarmasıyla hemen ilgilenin. Küçük öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, büyük öğrencilerdeki kadar fazla yüz kızarma hali ile karşılaşmaz. Öğrencilere konunun zor konuşulan bir türden olduğunu ve yüzlerinin kızarmasının, sıkılmalarının normal olduğunu söyleyin. Hatta, eğer sınıfta samimi bir hava görüyorsanız, hiç suçlayıcı olmayan bir şekilde öğrenciye 'Niçin utandın, canım?' diye sorabilirsiniz.

5- Konuya ilişkin terimlerin hepsini, öğrencilerin anlayabileceği bir şekilde ayrı ayrı tanımlayın.

6- Çocuklara terimlerle ilgili sorular sorun.

7- Çocukların sorduğu sorulara ise olabildiğince açık ve yalın cevaplar verin.

8- Olumlu ve olumsuz

uçları dengelemeyi ihmal etmeyin. Bu nokta oldukça önemlidir. Olumsuz ya da sömürücü dokunma ile ilgili herhangi bir tartışmanın ardından, olumlu dokunma örnekleri üzerine bir tartışma yaparak denge sağlamaya çalışmak gerekir, yoksa öğrencilerde dokunma konusunda tek yönlü, olumsuz önyargı gelişebilir.

9- Konu için yeterli zaman tanıyın. Bu, öğrencinin düzeyine göre değişebilir: Anaokulu için 15 dakikalık iki ders; 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri için 30 dakikalık iki ders; 4. ve 5. sınıflar için 45 dakikalık iki ders olarak önerilmektedir (Kent, 1979).

10- Konuyu anlamakta güçlük çeken öğrenciler için başka ifadelerle bir kez daha tekrarlayıp özetleyin.

11- Öğrencilerin tepkilerini, onlara sezdirmeden not edin. Bu tepkiler, bir çocuğun cinsel açıdan sömürüldüğünün göstergeleri ya da bu konudan başka sorunların göstergesi olabilirler.

Cinsel sömürülme konusunu çocuklarla tartışmaya başlamak, kolay bir iş değildir. Derse, çoğu zaman bu konuya ilişkin bir kitabın kullanılması ile başlamak ve kitapta geçen olaylar üzerinde konuşmak önerilir.

Çeşitli yöntemlerle şu düşünceler vurgulanmalıdır:

✓Hiç kimse, bizim istediğimiz dışında, bedenimiz üzerinde bir hakka sahip değildir.

✓Birinin dokunmasından rahatsız oluyorsak, ona "Hayır, bana dokunmanı istemiyorum," demeli, rahatsızlık veren bu davranışa karşı çıkmalıyız.

✓Kendi duygularımız önemlidir. Duygularımızı dinlemeli ve ona göre hareket et-

melimiz. Duyularımıza ters düşen davranışlara izin vermemeliyiz.

Cinsel yönden örselenme, toplumumuzda da yaşanan, ancak basına haber olmaktan öteye pek de gidemeyen önemli ve güncel bir sorundur.

Çocukların bu konudaki sırlarını anlatabilmeleri için örnekler çoğaltılabilir, kukla ya da bebekler kullanarak anlatım yöntemleri uygulanabilir. Eğer çocuk, herhangi bir şekilde, kendisinin cinsel olarak sömürülmesine ilişkin bir olaydan söz ederse, mutlaka inanmalısınız, çünkü çocuklar böyle bir konuda, belki bazı eklemeler yapabilirler, ancak yalan söylemezler. Onu dikkatle dinleyip, sakinleştirdikten sonra, olayın üzerine gidilmeli ve suçlunun başka kurbanlar seçmesine engel olunmalıdır.

Çocuklarımıza, kendi kişisel güvenliklerini nasıl koruyacaklarını öğretmek sorumluluğu, bize aittir; yani ailelere ve öğretmenlere.

ÇOCUĞUN CİNSEL SÖMÜRÜYE UĞRADIĞI NASIL ANLAŞILIR?

Onunla yakından ilgilenerek, aşağıdaki davranışları gösterip göstermediği gözlemlenebilir. Bu göstergeler şöyle belirlenmiştir:

- ✓ Kişilik değişmesi,
- ✓ Dışa dönüklükten vazgeçip içekapanık olma eği-

limi gösterme,

✓ Tuvalet eğitimi alışkanlıklarında gerileme,

✓ Huzursuz, rahatsız olma belirtileri,

✓ Kendi benliğine çekilme,

✓ Yaşından beklenmeyen derecede cinsel bilgiye yönelme,

✓ Karamsarlık, aşırı ağlama,

✓ Yeme, uyku gibi alışkanlıklarında değişmeler,

✓ Hareketliliğin artması,

✓ Davranış problemleri,

✓ Olağandışı utangaçlık halleri,

✓ Birden bire korkma, ani korkuya kapılma,

✓ Daha önce alışılmamış biçimde, kendinden emin olma gereksinimi gösterme,

✓ Kendisinin ve başkalarının genital organlarına aşırı ilgi,

✓ Yaşıtlarıyla zayıf ilişkiler ya da arkadaş yokluğu,

✓ Cinsel rol karışması,

✓ Sürekli olarak okula ya çok erken ya da çok geç gitme,

✓ Uygun olmayan bir cinsel benlik bilinci geliştirme (Hermen, s. 174, 1985).

Bu göstergelerden birkaçı ya da daha fazlası aynı anda görülürse, çocuğun durumu araştırılmalı ve içinde bulunduğu çıkmazdan uzman yardımıyla kurtarılmaya çalışılmalıdır.

Son olarak "Çocuğun masalların yanı sıra, yaşamın gerçeklerini öğrenme gereksinimi de vardır."

KAYNAKÇA

1- Herman, P., "Educating Children about Sexual Abuse" "Childhood Education", January and February, No:1, 1985.

2- Kent, C.A., Child Sexual Abuse Prevention Project, Hennepin Attorney's, 1979.

3- Günçe, G., "Cinsel Eğitim", Eğitim ve Bilim, cilt 3, sayı: 15, Eylül, 1978.

4- ABD Çocuk Araştırmaları Mrk. 'Çocuğun Cinsel Sorunları' Çev: M. Sürmeli, İstanbul, Remzi Kitapevi, 1971.

5- A Report of U.S. Department of Health Education and Welfare, Action for Children, sayı: 4, 1978.



Sakatlar ve Sakatlıklar Söz Konusu Olunca...

Sakatlara daha onurlu, saygın ve olanaklarla dolu bir yaşam sağlamak için, geleceğin büyükleri olan çocuklarımızda onlara karşı daha olumlu bir tutum oluşturmak başlıca amacımız olmalıdır.



Oğlum dört yaşında idi. Birgün, evimizin yakınında tekerlekli sandalyesi ile dolaşan bir kadın görmüştü. Büyük bir edayla hemen kadının yanına gidip, karşısın-

da hoplayıp zıplamaya başladı. Bir yandan da "Bak ben bunu yapabiliyorum," diyordu. Evimizin önünde onu seyreden babası ise ne yapması gerektiğini kestiremi-

yordu. Eşim ne yapacağını düşünürken oğlumuz "Ben yürüyorum ama sen yürümezsin" deyiverdi. Babası artık harekete geçecekken tekerlekli sandalyedeki kadın,

oğluma, "Peki öyleyse. Bak, ben de bunu yapabilirim," dedi. Büyük bir ustalıkla sandalyesinin arkasına yaslandı. Onu arka arka tekerlekleri üstünde bir kez döndürdükten sonra, ani bir manevra ile sola dönüp hızlandı aynı biçimde gülerek oğluma baktı ve geri döndü. Oğlum ağzı ve gözleri şaşkınlıktan açık bir şekilde kadının bu ustalığına hayran kalmıştı. Daha sonra, kadının birlikte dolaşma önerisini, alçakgönüllülikle kabul etmiş ve birlikte bir süre dolaşmışlardı.

Soruları
yanıtlamak için en
uygun zaman,
sorunun sorulduğu
andır. Çocuklar,
genellikle daha
"uygun" zamanlara
ertelenerek yapılan
ciddi tartışmalardan
pek hoşlanmazlar.

Çocukların çoğunun sakat kişilerle karşılaşması, ne yazık ki her zaman böyle kahkahalarla süslenip karşılıklı anlayış ve saygıyla sonuçlanmıyor. Çocuklarına, sakatlığın, konuşulması doğru olmayan bir konu olduğu ve sakatlara özel davranışta bulunmak gerektiğini öğreten iyi niyetli ana-babalar, ya onlara öyle bakmamalarını söyler ve onları susturur, ya da yorumlarını kendilerine saklamaları konusunda uyarırlar.

İLKÖNCE KENDİ **KORKULARIMIZI** **ANLAYALIM**

Ana-babaların sakat kişi ya da sakatlıklarla karşılaş-



tıklarında, çocuklarının duyduğu tedirginliği giderebilmeleri için önce bu konudaki kişisel korku ve kaygılarından arınmış olmaları gerekir. Ancak bu şekilde, sakatlar ya da sakatlıklar konusunda doğru bilgileri, çocuklarına aktarabilecek ve inandırıcı olabileceklerdir.

Neden sakatlar ve sakatlıklar bizi bu denli irkiltir? Bu irkilmenin ilk nedeni, genelde farklı olan kişi, durum ve olaydan genelde bize zarar geleceği kaygısıdır. Yani, anlayamadığımız bir şey, zarar verebilir. Tanımadığımız biriyle karşılaştığımızda, genellikle onu, belli bir sınıfa sokmaya çalışırız: Örneğin, çingene, mahkûm ya da çocuk gibi etiketlemeler yaparız. Ondan beklentilerimizi ve aramızdaki ilişkinin niteliğini belirleyen, onun ait olduğu sınıf hakkındaki düşüncemizdir. Tanıdık, yabancı, dost, düşman gibi bölümlenmeler, sosyal yaşantımızın

önemli bir parçasıdır. Bu bölümlenmelerin bazıları daha değersiz görülür ve haklarında yersiz kısıtlamalar yapılır.

Üstelik, deri rengi gibi, bedensel sakatlık da ilk bakışta göze çarpan ve en sıradan ilişkileri bile sıkıntıya sokan bir özelliktir. Bir kadının ayaklarının ya da ellerinin olup olmadığını hemen fark ederiz, ancak onun aynı zamanda öğretmen ve anne; dost canlısı, azimli ve sabırsız biri olduğunu bilebilmek için onu tanımamız gerekir.

Sakat kişiler, bize, hiç de hoş olmayan bir biçimde hastalıklara, sakatlıklara ve yaşlılığa karşı ne denli hassas olduğumuzu hatırlatırlar. Her an benzeri duruma düşebileceğimiz, onlar gibi olacağımız kaygısı bizi tedirgin eder. Genellikle sakatlığın bir insanın hayatını nasıl etkilediğini görmek istemediğimizden, her an sakat kalabileceğimiz gerçeğini bize bir tek söz dahi söylemeden hatırlatan bu kişilerden mümkün olduğu kadar uzak kalmaya çalışırız.

On yaşındaki bir çocuk, insanların sakatlardan uzak kalmalarını şöyle yorumluyor: Normal insanların sakat kişiler hakkında yaygın bir sanı vardır: sakatlar genellikle umutsuz, çok çabuk alınan, sinirli ve yaşama küsmüş insanlardır. Çünkü normal insana göre sakat kişi, çok değerli bir organ ya da işlevinden yoksundur. O halde bu kötü yazgısına baş kaldırmalı, kendisi gibi olmayanları dışlamalı, onlara karşı kızgın olmalıdır.

ÇOCUKLARIN **SORULARINI NASIL** **YANITLAMALIYIZ?**

Çocuklar, doğal güdülerinden olan bilinmeyeni

araştırma güdüsünü denetleyip, toplumsal olan "bazı kişi ve nesnelere görmezlikten gelmeyi", "bazı durumlarda konuşmamayı ve soru sormamayı" beceremezler. Bu düzeydeki çocuklarına sakatlara karşı daha özenli ve duyarlı olma konusunda yardım etmek isteyen ana-babalar için sakatlar ve sakatlıklar hakkındaki kişisel rahatsızlıkları aşılabilir bir engel olmamalıdır. Toplumda yaygın olan "çocuklar acımasızdır," sanısı hakkında pek çok sakat kişi ile konuşulmuş ve onlar "çocuklar acımasız değil yalnızca meraklılar, asıl acımasız olan yetişkinlerdir", yanıtı ile bu toplumsal sanıyı reddetmişlerdir. Çocuklarından üçüncüsü yarık dudaklı doğan bir annenin diğer iki çocuğunun, kardeşleri hakkındaki tanıtıcı konuşmaları



Soruları yanıtlamak için en uygun zaman, sorunun sorulduğu andır. Çocuklar, genellikle daha "uygun" zamanlara ertelenerek yapılan ciddi tartışmalardan pek hoşlanmazlar. Pek çok ana-baba, sakat kişiyi incitebileceği korkusuyla soruları yanıtlamaktan kaçınırlar. Ancak, soruları yanıtlamamak ya da sanki arada hiçbir farklılık yokmuş gibi davranmak, daha inciticidir. Böyle bir davranışın mesajı şudur: Bu sorun konuşulmayacak kadar korkunçtur. En iyisi çocukla onun merakını uyandıran sakat kişiyi, doğrudan konuşmaya yönlendirmektir. Eğer onu tanıyorsanız, konuşmayı şöyle başlatabilirsiniz. "..... Bey, bu oğlum Sanırım ayağınızın durumuyla ilgili biraz bilgi almak istiyorum."

Doğal olarak tanıdık olmayanlarla konuşmak daha zor olabilir. Ancak, ister sakat, ister normal, pek çok kişi, hakkında konuşulmasından çok, doğrudan kendisiyle konuşulmasından hoşlanır. Sakatların sanki insan değilmiş gibi muamele gördükleri en incitici durumlardan biri de sanki yürümemesi ya da görememesi; duymaması ve konuşmamasını da gerektiriyormuş gibi onunla değil de yanındaki kişiyle konuşmaktır. Ayrıca, sakat kişi-

yi korumak amacıyla çocuğu susturarak ya da kolundan tutup uzaklaştırmak kişinin başka yeteneklerini kullanarak normal bir ilişki kurmaya çalışmasını da engellemiş olur.

Yetişkinlerden, kişiye yönelik açık soruları sormadan önce gerekli sosyal ilişkileri kurmada daha becerikli olmaları beklendiğinden, sakatlar, çocuklardan gelen "Neden bu bastonu kullanıyorsun?" ya da "Sana ne oldu böyle?" türü sorulara karşı daha hoşgörülüdürler. Eğer çocuğunun sorusunun nasıl karşılandığından emin değilseniz, küçük bir test yapın. Bazen yetişkinler arasındaki göz göze gelme, sakat kişinin durumu nasıl karşıladığını ve müdahaleye gerek olup olmadığını göstermek için yeterli olur; olmadığı takdirde, "Kızımın size bu tür sorular sormasından rahatsız oluyor musunuz?" gibi bir soru sorabilirsiniz.

Yeni sakat kalmış biri için durum çok üzücüdür. Bu kayba karşı mücadelesi ve kendine acıması nedeniyle, çocukların meraklı bakışlarından hoşlanmayabilir. Bu insanlar kazadan ya da hastalıktan sonra durumlarını kabul ederlerse, başkalarının kendilerini daha rahat hissetmesi ve anlayışlarının artması için çaba gösterebilirler. Sa-

Çocukların sorularını yanıtlarken, her kim olursa olsun, onların büyüklerden farklı düşündüğünü unutmamalıdır.

bunun en güzel örneği olsa gerek. Anne, ilk iki çocuğunun yarık dudaklı kardeşlerini herkesle rahatlıkla tanıştırdı, onun hakkında yaptıkları bilgilendirici konuşmaları duyunca çok şaşırmış. İki kardeş küçük kardeşleri için; kardeşimiz ağzında bir "yara" ile doğdu. Kısa sürede doktorlar bunu düzeltecekler, derken komşu çocuklarının "Oh, ne kadar güzel bir bebek," demeleri anneyi daha da şaşırtmış.

kat bir öğretmen, bir gün sınıfa girdiğinde çocukların meraklarını gidermek üzere soru sormalarını kolaylaştırmak için "Eminim bana ne olduğunu merak ediyorsunuzdur. Size anlatmamı ister misiniz?" dediğini söylüyor. Sonradan, o bölgedeki özür-lülerin eğitimi işinin yöneticisi olan Dr. Nancy Kaye, bir seferinde de bir sınıfa girip "Bakalım hanginiz koltuk değneklerim hakkında bir şeyler öğrenmek istiyor," dediğini ve sekiz yaşındaki meraklı bakışlı bir kızla lafı açmak için de "Oh, ne kadar güzel ayakkabıların var öyle.

Keşke ben de böyle bir ayakkabı giyebilseydim," dediğini söylüyor.

Ancak en cana yakın insanlar bile normal kimselere karşı bu kadar anlayışlı olamaz ve kimse bu kadar hazırlıklı olamaz. Sakat kişi, ara sıra herkesle hoşça vakit geçirip "sakatlığı" o an için unutmış gibi görünse bile, rastgele yapılan bir davranış ya da kullanılan söz ile sakatlığı arasında ilişki kurup, içerleyebilir. Sakat kişilere yöneltilen sakatlıkları ile ilgili sorulara, çok farklı yanıtlar alınabilir. Alınabilecek olumsuz yanıtlar, gelecekteki ile-

tişim şansını bozucu, engelleyici olabilir. Bu nedenle çok özenli davranılmalı ve konuşulmalıdır.

SORULARIN ARDINDAKİ KAYGILAR

Çocukların sorularını yanıtlarken, her kim olursa olsun, onların büyüklerden farklı düşündüğünü unutmamalıdır. Tersini kanıtlayan pek çok durumla karşılaşmaya dek, her çocuk kendi deneyiminin evrensel olduğunu sanır ve yeni deneyimlerini de daha önce yaşadıklarına benzeterek anlamaya çalışır. Abisinin ayakları sakat olan iki yaşındaki bir kız, oyun arkadaşının bir erkek olduğuna inanmamış, "O yürüyebiliyor ama erkek çocuklar yürüyemez ki," demişti. Ancak, erkek çocukların yürüyebildiklerini anladıktan



Çocukların sakatlarla alay etmeleri ya da onlara isim takmaları, bu konuya duyarlı büyükler tarafından önlenmelidir.

sonra, abisinin neden yürümediğini merak etmeye başlamıştı. Ayrıca, tekerlekli sandalyedeki kadına inmesini, kendisinin bineceğini söyleyen üç-dört yaşındaki bir küçük çocuk acımasız değildir; sadece bu tekerlekli sandalye, onun evdeki büyük oyuncak arabasına benzetmektedir. Bazı çocuklar, sakatların hareket etmek için kullandıkları mekanik parçaları anlamakta güçlük çekerken, bazıları da tekerlekli

sandalyede oturan birini "bir canavarın eline geçmiş yarı motorlu" biri olarak, bir insan yerine bir robot olarak ya da onu ezebilecek bir araba olarak görebilirler.

Çocuğa bilgi verirken ya da soruları yanıtlanırken onun gelişim düzeyi, göz önüne alınmalı, yerinde, zamanında ve yeterince bilgilendirilmelidir. Bu kurala sakat ve sakatlık konusunda da uyulmalıdır.

Okulöncesi çağdaki bir çocuk, genel olarak bedenin bütünlüğü ile çok ilgilidir. Çişini ve kakasını tutmasını ve cinsel arzularını bastırmasını yeni öğrenen çocuklarda, bedenin bir parçasından yoksun kalma korkusu oldukça yaygındır. Bedenlerinin bazı kısımları olmayan insanlarla karşılaşmak, bu çocuklarda mutlaka yatıştırılması gereken bir kaygıya yol açabilir.

"O nasıl bu hale geldi?" sorusu, yanıtlanması gereken esas sorudur. Çocuğa "Karmaşık bir beyin özüründen dolayı," gibi bir yanıt yerine, "O böyle doğmuş. Nasıl bazı şeyleri yapmak senin için zorsa, onun için de başka şeyleri yapmak zor," türünden bir açıklama daha yararlı olacaktır. Çocuğunuzda, kendi yaramazlığının tehlikeli olabileceğine ya da onun da böyle bir sakatlığı olabileceğine dair korkuların oluşmasına meydan vermemek için sakat kalmanın kimsenin hatası olmadığını, kimsenin 'kötü' bir şey yapmadığını vurgulamak oldukça büyük bir önem taşır.

Doğuştan özürlü çocukların ana-babaları bu konuda kendilerini suçlu görebilirler. Hatta çocuklar, her konuda olan biten her şeyin sorumluluğunu üstlenmeye daha yatkındırlar. Sakat ya da beyin

özürlü bir kardeşi olan bir kız, benzer bir kaderi paylaşmamak için 'iyi kız' olmaya çalışabilir ya da kendini bir biçimde sorumlu görüyorsa, kardeşinin iyileşebilmesi için canı pahasına da olsa bazı hayaller kurabilir.

Ayrıca, çocukların, sıradan hastalıkların sakatlığa yol açmayacağını ve ne kadar yaklaşırlarsa yaklaşınsınlar, sakatlığın 'bulaşmayacağını'

ğu sopaları koltuk değneği gibi kullanmaya çalışarak "Bak, yürüyemiyorum. Ben de sakatım," diyen çocuk, konuşma ihtiyacını dile getiriyordur. Yetişkin ise çocuğun bu merakını ve isteğini desteklemek için "Herhalde'nın durumunu, onun bacağına nasıl olup da normal işlerini görmediğini merak ediyorsun," diyebilir. Çocuğa elinde olsaydı'nın da

Sakat kişilerin yapabildikleri ve yapamadıkları işlevleri daha kolay ve iyi anlamalarında çocuklara yardımcı olmak için, kendilerine zor ya da kolay gelen işlevler hakkında konuşmak yararlı ve etkili bir yoldur.

anlayabilmeleri için onlara hastalık ve sakatlık arasındaki ayrımı göstermek son derece önemlidir. Örneğin, kardeşinin ana karnında geçirdiği bir hastalık sonunda kör olduğunu öğrenen bir çocuk, her ateşlendiğinde kaygılanabilir. Sakatlıkların 'yaranmalar' sonucu olduğunu öğrenen bir başka çocuk, bir yerleri her ağrıdığı anda tasalanabilir. Doğru, ayırmedici ve yeterli bilgilendirme ile bunlar gibi pek çok yanlış fikrin ve kaygının önüne geçilebilir.

KENDİNİ BAŞKALARININ YERİNE KOYMA

Ayakları sakat olan birinin duruşunu ya da yürüyüşünü taklit eden bir çocuğun amacı onunla eğlenmek olmaz; sakat birini taklit eden çocuğun amacı ya onunla bir ilişki kurmaya çalışmak ya da onun durumuyla ilgili anlamadığı bir noktayı anlamaya çalışmaktır. Örneğin, buldu-

koltuk değnekleri olmadan yürüyeceğini ama bunun onun için çok zor bir iş olduğu ve belki de onun bu halinin taklit edilmesinin, onu incittiği anlatılabilir. Çocuklara, herhangi bir sakatın olmadığı bir başka zaman ve yerde onları taklit edip, nasıl olduklarını anlamalarına izin verilmesi daha uygun olacaktır.

Çocukların sakatlarla alay etmeleri ya da onlara isim takmaları, bu konuya duyarlı büyükler tarafından önlenbilir. Çocuğun sakatın durumunu anlayabilmesi için bütün yapılması gereken, alaycıyı bir kenara çekip, ona kendisini onun yerine, onu da kendisinin yerine koymasını istemektir.

Lottie Rosen, California'daki bir bölgenin okullarında uygulanan özel eğitim programlarının yöneticilerindedir. Çocuklara sakatların kullandığı askı, koltuk değneği, gözlük, işitme cihazı

gibi araçları tanımanın ve bu konuyla ilgili endişelerini, oyuncaklarla ve kuklalarla oynayarak dışarı vurmaları fırsatı sağlamanın, sakat insanların çocuk üzerinde yaratacağı şoku azaltabileceğini belirtiyor. Gerçekten de sakat ve normal çocukların karma eğitim gördükleri okullardaki öğretmenler, çocukların birbirlerine karşı daha duyarlı ve özenli davrandıklarını gözlemişlerdir.



BASMAKALIP DÜŞÜNCELERİ AŞMA

Çocuklar, çeşitli sakatlıkları olan kimselerin ne her zaman üzgün ve kızgın ne de açık yürekli ve dost canlısı olmadıklarını anladıkları takdirde, sakatlığı sadece acı veren ve beden bir kısmının olmaması olarak görmeyi bırakıp sakatların da yer aldığı ortak bir yaşamın koşullarını düşünmeye başlayabilirler. Örneğin, karmaşık büyük şehirlerde sakatların ulaşımında karşılaştıkları zorluklar bunlardan biridir.

Ancak, sakatlarla sakat olmayanlar arasında ilişki kurulması, birtakım önyargıları aşmak için tek başına yeterli değildir. Çocukların sakatlığı olan insanların da kendileri gibi insan olduklarını anlamaları gerekir. Örneğin, onların da anne ve babaları olduğu, dama oynadıkları, macera filmlerinden hoşlandıkları ve ata binebildiklerini bilmelidirler. Çocuklara sakatlardan söz ederken, tartışmanın sadece onların neler ya-

pamadıklarına yönelik olmasını önlemek için, onların yapabildiklerinin vurgulanması önem taşır. Yetenekler, farklılıklar kadar benzerliklere de dayandırılabilir. Örneğin, görmeyen kimselerde duyma ve dokunma duyusunun daha gelişmiş olduğu, koltuk değneği kullananların kollarının daha güçlü olduğu gibi. Çocuklarla kendilerinin yapmayı zor ya da kolay buldukları şeyleri konuşarak, sakat kimselerin neler yapıp yapamadıklarını daha iyi anlamalarında onlara yardımcı olunabilir; bu arada, bazı güçlüklerin diğerlerine oranla daha zor ve üzücü olduğunu inkâr etmemek koşuluyla.

Ancak, sakatlıklardan söz ederken olumlu yönleri aşırı vurgulamak hatalı bir davranış olacaktır. Çocukların kafasında oluşacak yığınla tuhaflığa karşın, güçlüklerin üstesinden gelen bir insan imajı, çocuk için bir övgüden çok yük olabilir. Sakat insanların zaten yeterince sorunları

vardır. Onların bir de bir şeyin simgesi gibi gösterilmesi gerekmez. Örneğin "İşte bakın, yakındıkları hiçbir konu yok. Bay/bayan güçlüklerin nasıl da üstesinden geliyor," denmemelidir. Toplum dışı kişi ya da bir garip yaratık yakıştırmaları kadar, bir aziz ya da yiğit pohpohlamaları da insanlık dışıdır. Herkesin istediği diğerleri tarafından dinlenmek ve biraz anlaşılacak değil midir?

FARKLILIKLARI KABUL EDİP BENZERLİKLERİ GÖRME

Sakatlara daha onurlu, saygın ve olanaklarla dolu bir yaşam sağlamak, geleceğin büyükleri olan çocuklarımızda onlara karşı daha olumlu bir tutum oluşturmak başlıca amacımız olmalıdır. Üstelik bu durumdan kazançlı çıkacaklar sadece sakatlar değildir. Çocuklarımıza sakatlıkla ilgili bilgiler vererek onların insanların birbirlerinden farklı olabileceklerini kabul etmelerine, cinsiyet, ırk, din ve bedensel özelliklere bakılmaksızın temelde olan benzer yönleri görmelerine yardımcı olmalıyız. Üstelik hiçbirimiz kusursuz değiliz; kimimiz uzun, kısa, zayıf ya da şişmanken, kimimizin de alerjisi, konuşma bozukluğu, işitme güçlüğü ya da 'mükemmelliğimiz'i bozan bir başka kusuru mutlaka vardır. Çocuklarımızın sakat kimselere karşı olan hoşgörülerini arttırırken, aynı zamanda kendilerinin kaçınılmaz bireysel kısıtlılıklarını anlamalarını, kabul etmelerini ve varolan yeteneklerini daha iyi geliştirmelerini sağlamış oluruz.

(Parents Magazine December 1984'ten)

Çev: Hamdi ERKUNT

Gülây DOKUZOGUZ

Çocuklarda Ölüm Düşüncesi

Dr. Lee SALK

Çocuğun ölüm konusundaki merakı giderilirken, bazı zorluklar ortaya çıkabilir. Çünkü soyut bir kavram, somut bir olgu olarak anlatılmak zorundadır.



Çocuklar, ölüm kavramını, genellikle iki buçuk yaşından önce tam olarak anlayamazlar. Hatta, tanıdığı biri "aniden ortadan kaybolmadıysa", ölümün ne olduğunu dört yaşında bile bilemeyebilir. Bir çocuğun artık ölüm olayının farkında olduğu, biri öldüğünde "Doktorlar onu neden iyileştiremedi?", "Ölen kimseler nereye gider?", "O amca geri gelecek mi?" ya da "Siz ne zaman öleceksiniz?", "Ben ne zaman öleceğim?",

gibi sorular sormasından anlaşılabilir.

Çocuğun ölüm konusundaki merakını gidermek, soyut bir kavramı, somut bir biçimde anlamaya çalışmasından dolayı bazı zorluklara yol açabilir. Aslında bu, yetişkinler için de kavranması oldukça güç bir konudur ve genellikle pek tartışılmaz.

Ölüm konusunda sorular soran çocuğa verilecek en uygun yanıt, ona açıkça her şeyi anlatmaya çalışmaktır.

Örneğin, "F. Teyze öldüğü için artık hiçbir şey yapamıyor. Ölmek, bir aracın, hiç kimsenin onaramayacağı bir şekilde bozulması gibidir. Doktorlar bile onu düzeltemez," diyerek bunu bir başlangıç yapabilirsiniz. Özellikle ölen kişi, sizin ve çocuğunuzun çok yakından tanıdığı biriyse, bu anda kederinizi dile getirmek uygun olacaktır. F. teyzenin ölümünün herkesi çok üzdüğünü ve herkesin onu özleyeceğini söyleyebilirsiniz.

Araştırmaların da gösterdiği gibi, kederi (üzüntüyü) dile getirmek, hem fiziksel hem de ruhsal olarak çok sağlıklı bir olaydır. Bu konuda çalışan bir araştırmacı, büyük bir yangından sonra üzüntülerini anlatarak dile getirenlerin, daha sonraları, olaydan daha az rahatsızlık duyduklarını ortaya koymuştur.

Ölümün uykuya denk olmadığı, ne kadar vurgulansa azdır. Çünkü pek çok ana-baba, çocuklarına, ölümün "upuzun bir uyku" olduğunu

söylerler. Bu nedenle, hiçbir zaman için uyanamayacağı korkusuyla, uyumaya çekilen çocukları anlamak hiç de zor değildir.

Çocuk, bir ölüm olayıyla ilk kez karşılaştığında, büyük bir olasılıkla kendi ölümünü düşünecektir.

Çocuk, bir ölüm olayıyla ilk kez karşılaştığında, büyük bir olasılıkla kendi ölümünü düşünecektir. Çocuğa, kendisinin çok uzun bir süre daha yaşayacağını yani ölmeyeceğinin vurgulanmasında büyük yarar vardır. Bu "uzun, uzun, uzun bir zaman..." kısmını uzatarak onu yakın bir zamanda ölmeyeceğine inandırmalıdır. Çocuk, ayrıca ana-babasının ölümünü de düşünüyor olabilir. Beş yaşın altında bir çocuk, annesi ya da babası öldüğünde bunu bir ayrılık olarak görür. Hatta, bu olayda kendisinin suçu olduğunu düşünerek büyük bir suçluluk duygusuna kapılabilir. (Her çocuk zaman zaman, ana-babasının çok kötü olduğunu ve gitmesi gerektiğini de düşünebilir.) Bir ana-babanın ölümü herkes için trajiktir ama bu durum en çok çocukları etkiler. Çünkü, en çok onların ana-baba sevgisine ve korumasına gereksinimi vardır. Gerçekten de anne-baba ölümünün acısını hafifletecek pek bir şey yoktur. Bu, çocuğun hayatını biçimlendirecek acı bir gerçek olarak yaşanacaktır. Çocuk, bu olayla "terk edilmiş" olduğundan, sanki, ana-babası gerçekten

onu bırakıp gitmişler gibi onlara karşı nefret de duyabilir. Aslında, çocuklar ana-babalarının çok güçlü olduklarına ve her şeyi yapabileceklerine inanırlar. Bu yüzden annesi ya da babası onunla birlikte kalmayınca rahatsız olurlar: "Neden benimle birlikte değiller?"

Hayatta kalan anne ya da baba, kendisinin de gitmeyeceğine çocuğunu inandırabilmek için epeyce uğraşmak zorunda kalacaktır. Çocuk biraz rahatladıktan sonra, ona mutsuzluğunun sona ermesinin uzun bir zaman olacağını ve ölen kimseye olan özleminin kolay kolay dinmeyeceğini anlatmak gerekir.

Ayrıca, çocuğa anne ya da babasının yerini kimsenin dolduramayacağını da söylemek gerekir. Pek çok anne ya da baba, çocuklarına, "Baban öldü ama kısa süre sonra kendini daha iyi hissedip bu sıkıntılardan kurtulacaksın," diyerek yanlış bir yol izlerler. Aslında, çocuğun duygularını olduğu gibi açığa vurması ve bunları tartışmak, çok daha akılcı bir yol olacaktır.

Hayatta kalan kardeş, bir şekilde kardeşinin ölümüyle ilişkisi olduğunu düşünüp suçluluk duygusuna kapılabilir.

Ölen, çocuğun kardeşiyse, her çocuk artık sıranın kendisinde olduğunu düşünecektir. Çünkü, onlara göre ölüm, salgın gibi yayılan bir olaydır. Burada yapılması



gereken, çocuğu, daha çok uzun bir süre ölmeyeceğine inandırmaktır. Hayatta kalan kardeş, bir şekilde kardeşinin ölümüyle ilişkisi olduğunu düşünüp bir suçluluk duygusuna kapılabilir. Bu durumda, çocuğu, kendisinin bu olayda hiçbir etkisi olmadığına, hatta herkesin elinden geldiğince bunu önlemeye çalıştığına inandırmak, son derece önemlidir. Çocuğun üzüntüsünü ifade edebilmesi önemlidir. Bazı ana-babalar, ölen kardeşe ait her şeyi ortadan kaldırırlar. Bu, onda, ölen kardeşin hatırlanmaya değmeyecek biri olduğu izlenimi bırakabilir.

Herhalde, ortaya çıkabilecek en zor durum, çocuğun gerçekten, bir şekilde kardeşinin ölümüyle bir ilişkisi olmasıdır. Böyle bir durumda, çocuğu suçlayıp onun zaten çok derin olan acısını arttırmanın bir gereği yoktur. Yapılacak en iyi şey, sürekli olarak ona karşılıksız sevgi ve şefkatinizi sunmaktır. Çünkü çocuğun sürekli suçlanması, onun yaşam boyu kurtulamayacağı korkular geliştirmesine yol açabilir.

ÇEV: Hamdi ERKUNT

DERGİMİZDE
OCAK 1990/ARALIK 1990 ARASI
YER ALMIŞ OLAN

YAZARLAR VE YAZILAR DİZİNİ

Avni AKYOL

'Yaygın Eğitim'e İlişkin Görüşler
(Sayı: 10, Sayfa: 6)

İzzettin ALICIGÜZEL

Demokratik Sınıf Yönetimi
(Sayı: 12, Sayfa: 14)

Psk. Oya ARCA

Çocukta ve Ailede Disiplini Sağlama ve
Sürdürme Yolları (Sayı: 10, Sayfa: 28)

H. BAKWIN ve R.M. BAKWIN

Pamak Emme (Sayı: 12, Sayfa: 44)

Yard. Doç. Dr. Sevda BEKMAN

Okulöncesi Eğitim (Sayı: 10, Sayfa: 34)
Okulöncesi Eğitimde Çevre ve
Aile İşbirliği, Eğitimde Süreklilik
(Sayı: 11, Sayfa: 21)

Psk. Fulya BERGMAN

Okulöncesi Eğitimde Aile
(Sayı: 12, Sayfa: 11)

Doç. Dr. N. Nihat BİLGİN

Yeni Bir Eğitim ve Öğretim
Yılına Girerken (Sayı: 12, Sayfa: 6)

John COEY

Yaşamda Bir Şeylerin Farkına Varmak
(Sayı: 11, Sayfa: 46)

Doç. Dr. Üstün DÖKMEN

Çocukların ve Gençlerin Okuma
Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma
(Sayı: 10, Sayfa: 25)

Yard. Doç. Dr. Fatoş ERKMAN

Duygusal Ezim (Sayı: 11, Sayfa: 23)

Wir ELTERN

Çocukların Ev İçindeki Sorumlulukları
(Sayı: 11, Sayfa: 37)

Hamdi ERKUNT

Çocuklarda Davranış Sorunları
(Sayı: 12, Sayfa:42)

Pedagog İlhami FINDIKÇI

Çocuklarla İletişim Kurmanın Yolları
(Sayı: 11, Sayfa: 15)

Yetişkinlerin, Ana-Baba ve
Öğretmen Olarak Eğitim Sürecindeki
Yerleri (Sayı: 12, Sayfa: 20)

Dr. Firdevs GÜNEŞ

Başarıda Doğru Okumanın Rolü
(Sayı: 11, Sayfa: 25)

Çocuğu Okumaya Hazırlama
(Sayı: 12, Sayfa:8)

Yard. Doç. Dr. Nur GÜNER

Çocuk Eğitimi ve Yetişkin Eğitimi
(Sayı: 12, Sayfa: 26)

Dr. David HASLAM

Ana-Babalık Stresi (Sayı: 11, Sayfa: 6)

Yard. Doç. Dr. Günseli MALKOÇ

Yetişkin Eğitiminin Gerekliliği
(Sayı: 10, Sayfa: 12)

Elizabeth L. MORGAN

Ana-Baba-Öğretmen İletişimi ve
Teknikleri (Sayı: 12, Sayfa: 22)

Leyla NAVARO

Neden Olmuyor? (Sayı: 12, Sayfa: 39)

Şüheda ÖZBEN

Yurt Dışındaki İşçi Çocuklarının Yaşama
Ortamı ve Bu Ortamın Etkileri
(Sayı: 11, Sayfa: 31)

Prof. Dr. Refia ŞEMİN

Türkiye'de İlk Çocuk Kulüpleri
(Sayı: 11, Sayfa: 28)

Yard. Doç. Dr. Meral TEKİN

Türkiye'de Yetişkinlerin Okuma
Alışkanlığının Olmaması Sorunu ve
Bazı Çözüm Önerileri
(Sayı: 12, Sayfa: 29)

Dr. Cemal TÜRER

Kardeşler Arasındaki Geçimsizlik
Sorununa Bir Çözüm Önerisi
(Sayı: 12, Sayfa: 33)

Diane VAUGAN

Geciken Ayrılıklar (Sayı: 11, Sayfa: 41)

Greta WALKER

Çocuk Yetiştirmede Eşlerin Görüş
Ayrılıkları (Sayı: 10, Sayfa: 41)

Yard. Doç. Dr. Mustafa YILMAN

Gençlik ve Gelecek (Sayı: 10, Sayfa:17)

ÇAĞDAŞ TÜRKİYE'DE, ÇAĞDAŞ ÇOCUKLAR İÇİN
ÇAĞDAŞ BİR DERGİ VAR



SİZLERE,
HER SAYFASI
4 RENKLİ
PİRL PİRL
YEPYENİ BİR

BESYIL
İLKOKUL PROGRAMINA UYGUN BİLGİ, ALIŞTIRMA VE TEST DERGİSİ

DERGİSİ
SUNUYORUZ.

ÜNİTELERLE
BESYIL
İLKOKUL PROGRAMINA UYGUN BİLGİ, ALIŞTIRMA VE TEST DERGİSİ



YA/BA YAYINLARI

YAYIN BASIM EĞİTİM ARAÇ VE GEREÇLERİ AŞ.
ESKİ LONDRA ASFALTI 19 ŞİRİNEVLER/İSTANBUL TEL: 551 52 04-552 04 86