

Yaşadıkça Eğitim

Mart / Nisan 1997
225 000 TL (KDV Dahil)

Etkili Öğretim

**Okulöncesi Eğitimde
Okul-Aile İşbirliği**

Vakum !

**Demokrasi ve İnsan Hakları
Dersinin Amaçları
Ne Olmalıdır?**

**Yaşadıkça Eğitim-15
Yerel Eğitim Yöneticilerinin
Sorumluluğu**

Oyun, Çocuğun Özgürlüğüdür

**Fen Eğitimin'de Anoloji
(Benzetme)lerin Önemi**

HIV-AIDS Üzerine

Okul Yöneticileri ve Bilgisayar

1986

51
sayı

1997

İÇİNDEKİLER

Etkili Öğretim

Prof. Dr. İsmail ÖZÇELİK
Arş. Gör. Mustafa KOÇ
K.T.Ü. Fatih Eğt. Fak. Eğt.
Bilimleri Bölümü

2



"Bilgi ve eğitim, organizasyon ve açıklık, sıcaklık ve arkadaşlık kavramları etkili öğretimin temel taşlarıdır"



Bireyin nitelikli olarak eğitilmesi, toplumun gelişmesini sağlayacaktır.

Benzetme, yabancılık çekilen bir olgunun, yabancılık çekilmeyen bir olguya benzetilerek açıklanmasıdır.



Okulöncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği

5



Prof. Dr. Nezahat SEÇKİN
Arş. Gör. Gürcü KOÇ
Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi

Aile, okulöncesi eğitim programının doğal bir parçası olmalıdır.

Yaşadıkça Eğitim - 15 Yerel Eğitim Yöneticilerinin Sorumluluğu

16

Dr. İlhami FINDIKÇI

Oyun, Çocuğun Özgürlüğüdür

18

Yrd. Doç. Dr. Nesrin KALE
Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi
EPÖ Bl. ESTT. Anabilim Dalı Öğretim Üyesi



Oyun, çocuklar için en etkin öğrenme ortamlarından birisidir.

HIV/AIDS Üzerine

25

Yrd. Doç. Dr. Figen ÇOK
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler
Bölümü Öğretim Üyesi

Öğretmen, yükümlü olduğu eğitim-öğretim etkinliğini gerçekleştirme düzeyi konusunda kendisini gözden geçirmelidir.



Vakum !

M. Tınaz TITİZ
Beyaz Nokta Vakfı Başkanı

11

Demokrasi ve İnsan Hakları Dersinin Amaçları Ne Olmalıdır?

12

Yrd. Doç. Dr. Hasan ERÇELEBİ
Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Öğretim Üyesi

Fen Eğitiminde Analoji (Benzetme)lerin Önemi

21

Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR
Doç. Dr. Fatman ŞAHİN
M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi
Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümü

Okul Yöneticileri ve Bilgisayar

27

Yrd. Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN
İ.Ü. Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim teknolojisinin en önemli unsurlarından birisi olan bilgisayarın okullarda yaygınlaşması bir açıdan "sistemin yeniden yapılandırılması" olarak görülebilir.

YAYINLAR

33

Yaşadıkça Eğitim

Mart / Nisan 1997
225.000 TL. (KDV Dahil)
ISBN: 1300-1272

51

Sahibi
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.
Fahmettin AKINGÜÇ

Genel Yayın Yönetmeni
Bahar AKINGÜÇ GÜNVER

Yazı İşleri Müdürü
Dr. İlhami FİNDİKÇİ

Yayın Yardımcısı
Neşe ESER

Teknik Yönetmen
Kudret GÜVENÇ

Dizgi
Cemal TURAN
Nermin TAŞKIRAN

Montaj
Zafer UZUNTÜRK

Fotoğraflar
Temel YİRMİBEŞ

Renk ayırımı ve film çıkış
Filmon Ltd.Şti.

Baskı ve Cilt
Çınar Ofset

Yapım/Yönetim
YA/BA A.Ş.
9.-10. Kısım
34 750 ATAÖY/İSTANBUL
Tel: (0-212) 559 04 88
Fax: (0-212) 560 47 79
e-mail: kultur@kultur.edu.tr

©
Kültür Koleji Yayınları
ISSN: 1300 - 1272

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

Fiyatı
225 000 TL. (KDV Dahil)
KKTC için 300 000TL (KDV Dahil)

Abone koşulları
Yıllık (6 sayı için indirimli) 1 250 000 TL.
Abone ücretleri için;
Yapı Kredi Bankası Ataköy Şubesi
Hesap No: 1095257-2
Yaşadıkça Eğitim ya da
Posta Çeki Hesap No: 475 009

Yayınca...

Değerli Okuyucularımız,

11 yıldır yayın hayatında olan dergimizin 51. sayısını sizlere ulaştırmanın sevinci içindeyiz. Her dergi ile birlikte ilk sayımızın heyecanını yeniden yaşıyoruz. Geçen bu süre içinde sürekli olarak eğitim alanındaki gelişmeleri ve yeni yaklaşımları sizlere aktarmaya çalıştık.

Dergimizde bazı değişiklikler yapacağımızı daha önce de duyurmuştuk. Bu sayımızla birlikte **size bir anket gönderiyoruz**. Dergimizde yapacağımız değişiklikler için sizlerin görüşlerinden de yararlanmak istiyoruz. Daha kaliteli bir yayını hedefleyen bu ankete zaman ayırmanızı bekliyoruz.

Bu sayımızda yine eğitim-öğretimin çeşitli konularına ilişkin çalışmalara yer vermiş bulunuyoruz.

Eğitimde sistem tartışmalarının dilden düşürülmediği günümüzde etkili öğretim konusu gözardı ediliyor. Prof.Dr. İsmail Özçelik ve Arş.Gör. Mustafa Koç'un hazırladıkları "**Etkili Öğretim**" konulu yazının ilginizi çekeceğini umuyoruz.

Prof.Dr. Nezahat Seçkin ve Arş.Gör. Gürcü Koç'un hazırladıkları "**Okulöncesi Eğitimde Okul Aile İşbirliği**" başlıklı çalışmada ailenin eğitim sürecine katılımı ve bunun önemi ele alınıyor.

M. Tınaz Titiz'in "**Vakum!**" başlıklı ilginç yazısı da bu sayımızda yer almaktadır.

"**Demokrasi ve İnsan Hakları Dersinin Amaçları Ne Olmalıdır?**" Ö22zellikle bu dersi veren öğretmenler ve konuyla ilgilenenlerin Yrd.Doç.Dr. Hasan Erçelebi'nin bu yazısını kaçırmamalarını öneririz. Prof.Dr. Adil Çağlar ve Doç.Dr. Fatma Şahin'in "**Fen Eğitiminde Anoloji (Benzetme)lerin Önemi**" konulu yazıları pratik bilgiler içermektedir. Yrd.Doç.Dr. İrfan Erdoğan, eğitim-öğretim alanında hızla yaygınlaşan bilgisayarın etkin biçimde kullanımı ve bu süreçte yöneticilerin rolünü "**Okul Yöneticileri ve Bilgisayar**" başlıklı yazısında inceliyor.

Bu sayımızda ayrıca Yrd.Doç.Dr. Nesrin Kale'nin "**Oyun Çocuğun Özgürlüğüdür**" ve Yrd.Doç.Dr. Figen Çok'un "**HIV/AIDS Üzerine**" konulu yazılarını bulabilirsiniz.

Yaşadıkça Eğitim köşemizin bu sayıdaki konusu ise "**Yerel Eğitim Yöneticilerinin Sorumluluğu**" başlığını taşıyor.

Saygılarımızla.

...Okura

Etkili Öğretim

Prof. Dr. İsmail ÖZÇELİK

Arş. Gör. Mustafa KOÇ

K.T.Ü. Fatih Eğitim Fak. Eğt. Bilimleri Bölümü

“Bilgi ve eğitim, organizasyon ve açıklık, sıcaklık ve arkadaşlık kavramları etkili öğretimin temel taşlarıdır.”

Yaşantımız süresince sınıf ortamında çeşitli dersler dinlemişizdir. Bunlardan bazılarını, kendimizi zorlamamıza ve öğrendiğince dikkat etmemize karşın, öğrenmemişizdir. Bazı durumlarda ise, isteksizliğimizin kaybolduğunu ve zevkle öğrenmeye eriştiğimizi gözlemlemişizdir. Tanımlamak gerekirse, yarar sağlayan veya yararlanılan boyut öğretim işlemidir. Diğerisi ise, konuşma tabanlı anlatımdır. Bu noktada öğretim ile anlatımın karşılaştırılması yararlı olabilir:

Öğretim

- 1- Öğretmen sınıfı her bir öğrencisinin özelliklerini dikkate alarak tanımalıdır.
- 2- Sınıfın durumuna uygun ders ve anlatım plânı hazırlanmalıdır.
- 3- Seçilen aktarım yöntemi:
 - a) Sınıf
 - b) Derse
 - c) Konuya, uygundur.
- 4- Sınıfla etkileşim ve örnek olay tartışması vardır.
- 5- Etkili öğretime erişebilmek için ön, ara ve son durum ölçmeleri ve değerlendirmeleri yapılır.

Anlatım

- 1- Sınıfın tanınması ve bireysel özelliklerin belirlenmesi üzerinde durulmaz.

- 2- Ders ve anlatım plânının sınıfın düzeyine ve durumuna uygun olması gerekli değildir.

- 3- Sadece ayrılan sürede belli bir içeriğin anlatımı hedeflenmektedir.

- 4- Sınıfla etkileşim yoktur. Konunun örneklendirilmesine gerek duyulmaz.

İki grup karşılaştırıldığında bir tanesinde sınıf için en iyisinin yapılması amaçlanmıştır. Diğerinde ise, sınıfa rağmen birşey gerçekleştirmek durumu geçerlidir. Bu iki boyuttan tabiki sınıfla etkileşimi, öğrencinin tanınmasını, amaç belirlemeyi, ön, ara ve son değerlendirmelerin, şekillendirmelerin, esas alınacağı “etkili öğrenmeyi” seçmek yararlı olacaktır.

Okul ortamında öğrenmenin etkili hale getirilmesinde öğrenme kuramları tek başına yeterli kalamamaktadır. Öğrenme kuramları olaya sadece belli bir açıdan bakarak tümünü kapsayamamaktadır. Gagne öğretimde etkililiği sağlamanın önemli bir kısmının deneyim olduğunu belirtmektedir. Glaser ve Bassok konuya bilişsel pencereden bakmaktadırlar. Onlara göre öğretimin kazandırılmasında dikkat edilmesi gereken husus, bilişsel boyuttur. Bruner ise genetik kodlama sistemine erişilmesiyle etkili öğretimin gerçekleşeceğini savunmaktadır. Ausubel ise, bilişsel yapılanma sonucu yeni durumlara anlam katmanın etkili öğretimi yaratacağını ileri

sürmektedir.

Konuya öğretmenler yönünden bakacak olursak etkili öğretimin bazı hususları kapsadığı görülecektir. Rosenshine ve Stevens (1986) bu hususları şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Derse daha önce anlatılanları hatırlatarak başlanmalıdır.
- 2- Derse hedefler anlatılarak başlanmalıdır.
- 3- Her aşama öğrencilerin deneyim kazanacağı şekilde düzenlenmeli ve anlaşılır kılınmalıdır.
- 4- Ayrıntılı öğretim açıklamaları ve örnekler verilmelidir.
- 5- Öğrencilerin derse katılmaları sağlanmalıdır.
- 6- Öğrencilerin derse ilişkin durumları izlenmelidir.
- 7- Öğrencilere gerektiği durumlarda bireysel rehberlik yapılmalıdır.
- 8- Sistemik geri bildirim sağlanarak öğrencilerin yanlışları çıktığı an giderilmelidir.
- 9- Sıra başı ve bilgisayarlı çalışmalar için öğrencilere anlaşılır açıklamalar yapılmalıdır.

Medley (1979) öğretmenlerin etkili öğretim yapabilmesi için sahip olmaları gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır.

- a) Bilgi ve Eğitim
- b) Organizasyon ve Açıklık
- c) Sıcaklık ve Arkadaşlık

Şimdi bu hususları açıklamaya çalışalım.

a) Bilgi ve Eğitim

Öğretmenlerin kendi alanlarında eğitim yönünden bilgi sahibi olmaları, her zaman için iyi bir öğretim gerçekleştirecekleri anlamına gelmemektedir. En azından arada kesin bir ilişkiden bahsetmek güçleşmektedir. Mc. Donald (1976) öğretmenlerin öğretim yöntemleri hakkında bilgili olmalarının öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğini söylemektedir. Cantrell, Stenner, Katzenmeyer (1977) tarafından yapılan araştırmada sınıf ortamın-



da ve yönetiminde davranış prensipleri konusunda başarılı puan alan ve öğrencilerine karşı olumlu tutuma sahip öğretmenlerin diğerlerinden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Seefelt (1973) yaptığı bir araştırmada formal eğitim, öğretim deneyimi aldığı eğitim saatleri fazlalığının öğretmenlerin sınıf ortamında eğitimsel ve sosyal amaçları saptamada etkili olduğu görülmüştür.

Günümüzde yapılan çalışmalarda artık öğretmenlerin formal eğitimdeki ders saatlerine ve çeşidine bakılmamaktadır. Bunun yerine bilişsel yapılanma ve bu kapsamda da deneyim ön plâna çıkmış durumdadır. Leinhardt, 1986 deneyimli matematik öğretmenleri ile deneyimsiz matematik öğretmenlerini karşılaştırmalı bir biçimde ele almıştır. Yaptığı araştırmada bir önceki haftada anlatılanları bağlamada deneyimli olanların 2-3 dk'lık süre aldığını diğerlerinin ise 15 dk'ya ihtiyaç duyduğunu bulmuştur.

b) Organizasyon ve Açıklık

Öğrenciler, öğretmenlerini değerlendirirken ne kadar açık anlatıyor veya ne kadar karmakarışık hale getiriyor gibi ifadeler kullanabilmektedirler. Hem ilkökul hem de ortaokul düzeyinde yer alan öğretmenlerden sistemik özellikli olanlar olmayanlara nazaran sınıf ortamında daha yüksek morale sahip olmaktadır. Üniversite düzeyinde ise öğrenciler tarafından açık ve organize anlatım özelliğine sahip öğretmenler, öğrenci gözünde daha yüksek bir değere sahip olmaktadır (Murray, 1983). Yapılan araştırmalar açık anlatıma sahip öğretmenlerin sınıf başarılarını diğerlerinden ileri olduğunu göstermektedir.

c) Sıcaklık ve Arkadaşlık

Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine bir arkadaş gibi yaklaşabildiği-



Öğrenmenin etkili hale getirilmesinde öğrenme kuramları tek başına yeterli kalamamaktadır.



ni görebilmelidir. Her tür sorunlarını açabilecekleri birisini bulabilmelidirler. Bu hususun yaratılabilmesi, otoriter yapıdan ve yetkici tutumdan uzaklaşmakla gerçekleşebilir. Sıcak bir sınıf ortamı herkesin katılımını sağlayabilmelidir.

Eğitim ortamında yapılması gereken en uygun çözüm etkili öğretimin gerçekleştirilmesidir. Etkili öğretim çok boyutluluk arzeden karmaşık bir oluşumdur. Legrancois (1991) etkili öğretim için 28 adet davranışı gerekli görmektedir. Bunları sıralamaya çalışalım:

- 1- Öğretmenler hem kişisel hem de prosedüre, sürece bağlı sorunlarla uğraşırken bir sistem dahilinde kurallara uymalıdır.
- 2- Öğretmenler, istenmeyen davranışların tekrarını önlemelidir.
- 3- Öğretmenler, disipline dayalı bir düzen kurmalıdır.
- 4- Öğretmenler sınıfta gezinerek ders işlemelidir.
- 5- Öğretmenler sınıftaki düzen bozucu eylemleri, göz mimiği, jest vb. hareketlerle çok alt düzeyde davranarak giderebilmelidir.
- 6- Öğretmenler, çocuklara bağımsız araştırma ve işlem yapma fırsatı vermelidir.
- 7- Öğretmenler, çok az bir kural takımıyla öğrenme ödevlerinin gerçekleştirilmesini sağlamalıdır.
- 8- Öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı tarzda üretici olarak katılım göstermelidir.
- 9- Öğretmenler, öğrencinin dikkatini çekmek için standart bir uyarı kullanmalıdır.
- 10- Öğretmenler, tüm öğrencilerin dikkatini toplamadan konuşmaya başlamamalıdır.

- 11- Öğretmenler, öğrencilerin temel gereksinimlerini karşılayacak tarzda değişik eğitim yöntemleri kullanmalıdır.
- 12- Öğretmenler, yaptıkları her işlemi temel noktalar itibarıyla kontrolden geçirmelidir.
- 13- Öğretmenler, bazen oyun etkinliklerini bazen matematik çalışmalarını şeklinde öğretim teknikleri kullanarak öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamalıdır.
- 14- Öğretmenler, öğrettikleri konular ve ele aldıkları kavramlar açısından somuttan başlayarak soyuta erişmelidir.
- 15- Öğretmenler, ders etkinlikleri sırasında güçlük derecesi yüksek konular üzerinde daha fazla durmalıdır.
- 16- Öğretmenler, sınıfta ne olup bittiğinden haberdar olmalıdır.
- 17- Öğretmenler, her an birden fazla mesele ile ilgilenebilmelidir.
- 18- Öğretmenler, ders esnasında bir konudan diğerine yumuşakça geçebilmelidir.
- 19- Öğretmenin davranışı dersin gidişatını kontrol ederek belirleyebilmelidir.
- 20- Öğretmenler, yaptıkları anlatımda açık olmalıdır.
- 21- Öğretmenler, öğrencileri güdüleyebilmelidir.
- 22- Öğretmenler, öğrencilerine kendileriyle ilgilendiklerini, kabul ettiklerini ve değerlendirdiklerinin kanıtını verebilmelidir.
- 23- Öğretmenler, öğrencilerinin her türlü his ve deneyimlerine karşı doğru ve tutarlı davranmalıdır.
- 23- Öğretmenler, öğrencilerine değişik soru yöneltilmelidir.
- 24- Öğretmenler, öğrencilerine ipucu vererek veya yeni sorular sorarak yardım etmelidir.
- 25- Öğretmenler, sınıf ortamında ortaya koydukları ile başarılı olamayan öğrencileri çeşitli sıfatlar kullanarak cesaretlendirmelidir.
- 26- Öğretmenler, yetenekli öğrencilerine karşı ılımlı düzeyde eleştiri yapmalıdır.
- 27- Öğretmenler, öğrencilerine sorular sorarak, öneriler getirerek kabul edici tarzda davranmalıdır.

KAYNAKÇA

- Başaran, I. Ethem Eğitim Psikolojisi Ankara Bilim Matbaası, 1978
- Bigge, Morris. L. Learning Theories For Teachers. New York. Harper and Row Pup. Com 1982
- Bınbaşıoğlu, Cevat Eğitim Psikolojisi Ankara Bınbaşıoğlu Yay 1995
- Blair, Glean, Myers, Stewart, Jones, Simpson, Ray, H. Educational Psychology New York Mc Millan Com 1968
- Gimson, T.Y., Chandler, A.L. Educational Psychology. New York. Alyn and Bacon Inc 1988
- Guy, R. Lefrancois Psychology for Teaching California Wadsworth Inc 1988
- Pars, Cirihi, En. Oğuzkan Eğitim Psikolojisi İstanbul MEB, 1974
- Rosenshine ve Stevens Teaching Functions in M.C. Wittrock Ed. Handbook of Research on Teaching (3 ed) New York Mac Millan com 1986.
- Scanel, D.P., Edwards, A.J. Educational Psychology Pennsylvania Edwards and Dale Pup 1968
- Silberman, C. Technology is Knocking at the Schoolhouse Door. Fortune 74, 120-125 Ulgun, Gulen Eğitim Psikolojisi Ankara Bilim Yay 1995
- Woolfolk, Anita, E. Educational Psychology New Jersey Prelice Hall Inc 1997

Okulöncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği

Prof. Dr. Nezahat SEÇKİN
Arş. Gör. Gürcü KOÇ
Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi

Aile, okuldaki eğitim programının doğal bir parçası olmalıdır.

Okulöncesi eğitim, çocuğun ilerideki hayatını etkileyecek önemli bir süreçtir. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar; nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitim çok küçük yaşlarda başlanılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

Çağdaş ve ekonomik toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine sahip ve özdenetim geliştirebilen bireyler yetiştirebilmek, okulöncesi çağdaki çocukların eğitimine gereken önemi vermekle sağlanabilir. (Barkçin 1991: 18)

Çocuk eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte evde de nitelikli bir eğitim verilmesi gerektiğinin bilincine varılmıştır. Çocuğun öğrenmesinin büyük miktarının yaşamının ilk yıllarında olduğunu kanıtlayan pek çok araştırma vardır. Aileyi okulöncesi eğitim programının bir parçası haline getirmek, çocukların gelişimi açısından üzerinde durulan önemli bir konu haline gelmiştir.

İlk yıllarda çocuklar yürümeyi, konuşmayı, düşünmeyi öğrenirler ve kişilik özellikleri gelişir. Ayrıca bu dönemde işitsel, görsel ve gelişimsel gecikmelerin erken farkedilmesi gerekmektedir. Eğer okulöncesi yaşlarda aileye bilgi ve destek verilirse çocuklar için daha sağlıklı ve olumlu bir ev çevresi sağlanabilir (Üstünoğlu 1991).

Amerika'da yapılan araştırmalar, çocuk ve aileyi bir bütün olarak ele alan programların sadece çocuğa yönelik programlardan daha etkin olduğunu göstermiştir. 1979'da Amerika'da ana-baba-çocuğun merkezli programların değerlendirilmesiyle şu sonuçlar elde edilmiştir. Çocuğun zekâ ve bilişsel gelişim alanla-





rında, ilkokul yıllarından sonraki yıllara kadar ilerlemeler görülmüştür. Bu programdaki çocukların özel eğitime ihtiyaç göstermeleri ya da sınıfı tekrar etme olasılıkları, çocuk merkezli programlara göre daha düşüktür. Bu programa katılan çocukların sosyal, duygusal ve dil gelişimleri de daha ileri seviyelerde olmuştur. Programın tamamlanmasından sonra aileler kendi hayatlarını kontrol altına alma, çocuklarına daha esnek davranma ve onlara sözel veya sözel olmayan davranışlarla destek olma becerilerinde olumlu değişiklikler göstermişlerdir (Yıldırım 1983:82-83).

Aile eğitimi ve işbirliği, bir kurumun iyi bir şekilde çalışmasında etkili bir öğedir. Personel ailenin çocuğu için istediğini öğrenmekle kalmaz, aile de okulöncesi eğitim kurumu hakkında bilgi sahibi olur. Okulöncesi eğitim kurumlarında aile, çocukların ilk eğitimcisi olarak desteklenmekte ve çocuğun eğitim sürecinde bir ortak olarak görülmektedir. Programın her aşamasında ailenin katılımı her çocuğun ilerlemesi ve kurumun başarısı için gerekli bir unsur olarak düşünülmektedir.

Texas'da yapılan bir aile eğitim programında aşağıdaki konular yer almıştır:

- Çocuğun dili, düşünmesi, sosyal ve motor gelişimine yardımcı olmak için ailelere rehber olacak yazılı bilgiler,
- Öneri ve desteklerle çocuğun büyümesi ve gelişmesinde ne aranacağı

hakkında bilgi veren aile eğitimcileri tarafından yapılan aylık ev ziyaretleri,

- Ailelerin kitap ve eğitimsel materyalleri ödünç alabildikleri, diğer ailelerle tanıştukları ve konuştukları bir oda,
- Mümkün olan işitme, görme ve öğrenme problemlerini erken teşhis için bilgiler sunulmuştur. (Iscoe 1987:37).

Öğretmenle iletişim içinde bulunan anne-babalar çocukların her alandaki gelişimlerine katkıda bulunarak bilgilerini geliştirmekte ve bu sayede kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Anne-babaların çocuklarının gereksinimlerini daha iyi karşılamak ve bilgilerini daha etkili kullanmanın verdiği güvenle, çocukları ile olan iletişimlerinden aldıkları zevk artmaktadır.

Bir okulöncesi eğitim kurumunda aileyi eğitime katmanın en önemli amacı, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde ailenin desteklenmesidir. Diğer amaçları ise; çocuğun ailedeki öğrenme ortamına ve tüm gelişimlerine katkıda bulunmak, çocukta görülen olumlu değişikliklerin devamlı olmasını sağlamak, ailenin çocuğun eğitimindeki rolünü farketmesine yardımcı olmak, aileye çocuğun ev ortamında öğrenebileceği deneyimler hakkında bilgi vermek ve problemlerin çözümünde rehberlik etmektir (Eryorulmaz 1993 : 91).

Çocuğun ailesini tanımadıkça ve aile ile etkili bir şekilde çalışmak için stratejiler geliştirmedikçe kurum çocukların ihtiyaçlarını uygun bir şekilde karşılayamaz. Aileler şu yollarla okulöncesi eğitime katılabilirler: Programın yapısı ve uygulaması hakkında karar vermeye katılma, sınıfa gözlemci veya gönüllü olarak katılma, ailelerin kurumda personelle işbirliği içinde çalışması, diğer ailelere ev ziyareti yaparak program içinde yer alma, velilerin çocuğun gelişim ve eğitimi konularında bilgi sahibi olma, özel konserlere ve gösterilere katılma (Powell 1990: 10; Cleave ve Brown 1992: 218).

Ailenin ve öğretmenin bir arada çalışması, fikir ve bilgi alış-verişini sağlamaktadır. Ayrıca okulda verilen eğitimin evde

Alle, çocuğun bir bütün olarak gelişmesine katkıda bulunmalıdır.

de desteklenmesi ve pekiştirilmesiyle eğitim kalıcı nitelik kazanır.

Başarılı bir aile katılımını sağlayabilmek için ilk adım aile ve okulun ilk olarak iletişimde bulunduğu yani çocuğun okula ilk başladığı dönemde atılır. Okullar yeni bir grup çocuğu tanıştırmak için farklı yöntemler geliştirmişlerdir. Bazı okullar bir defada bir kaç yeni çocuğu kabul etmektedirler. Bu öğretmenin her çocukla iletişim kurması için gerekli zamanı verir ve ailenin sınıfta çocuğuyla kalabilmesi için yer almasına olanak tanır. Kurulan ilk ilişkiler çocuğun okula kolay ve zevkli bir şekilde alışmasını sağlar. Veliler kendilerini okulda rahat hissederler. Okulun politikası, felsefesi ve amaçlarını tanıtmak için ortam rahatlıkla kurulur. Öğretmenin ve ailenin çocuk hakkında bilgi alış-verişinde bulunmalarına olanak sağlar. İlk günlerde toplantılar düzenlenerek ailelerin çocuklarının okula başlamaları hakkındaki görüşleri ve duyguları paylaşılabilir. (Hildebrand 1981: 448; California State Educ. Dept. 1982: 13).

İlk ilişkiler döneminde çocuğun ve ailenin okulöncesi eğitim kurumuna uyumu için kayıt öncesi ziyaretlerini, aile uyum toplantılarını ve çocuğun okula yavaş yavaş başlamasını içeren bir yöntemin bulunması gerekmektedir.

Mektuplar ve Panolar : Ev ve okul arasındaki iletişimi sağlamak için eve gönderilen mektuplar ve okulda herkesin görebileceği yere asılan panolar kullanılabilir. Pek çok okulöncesi eğitim kurumu haber notları ya da bültenler yoluyla aileye düzenli olarak bilgi sunmaktadır. Çocukları etkileyen günlük olayları paylaşmak için geliştirilen yazılı veya sözlü iletişim sistemi kaliteli bir kurum için zorunludur. (Eryorulmaz 1993: 92; CAP 3 1983: 58).

Mektuplar sayesinde olaylardan haberdar edilen aile kurumun kendisine değer verdiğini ve saygı duyduğunu düşünür. Mektuplarda çeşitli bilgiler yer alabilir: Kütüphanelerin, sağlık merkezlerinin, aile danışmanı merkezlerinin, çocuk tiyatrolarının adresleri ve çalışma saatleri, sanat gösterileri, okulda çocukların sergilediği oyunlar, partiler, sergiler ve çocuk gelişimiyle ilgili konular gibi.

Yazılı iletişimin önemli bir çeşidi de kurumun hazırladığı bir broşür ya da gazete ile sınıf ve okuldaki olayların aileye duyurulmasıdır. İçerik değişik olabilir ama genelde aileler için ilginç olabilecek ve ihtiyaçlarını karşılayacak konular seçilir. Bu konular; gruptaki çocukların sevdiği yemeklerin tarifi, çocukların öğrendiği şarkıların, parmak oyunlarının ve şiirlerin sözleri, okulda çocuklara anlatılan hikâyelerle çocuklara uygun hikâyelerin listesi, oyuncak satın alma rehberleri, uygun hediyeler için öneriler, kış ve yaz tatillerinde çocuklar için önerilen etkinlikler, anne-baba için çeşitli okul etkinlikleri, aile yaşamı ve cinsel eğitim hakkında olabilir.

Panolar hem her sınıfta hem de girişte herkesin görebileceği her yerde bulunabilir. Panoda çocukların yaptığı işlerden örnekler, kısa notlar, ailelerin işine yarayacak bilgiler yer almaktadır. Bilgiler ailelerin kullanımını için düzenli olarak değiştirilebilir. Çocukların yaptığı resimler ve çalışmaların yer aldığı geniş çaplı sergiler okul içinde veya başka bir yerde açılabilir.

Ev Ziyaretleri : Ev ve okul arasındaki iletişimi ve aile katılımını sağlayan yollardan biri de öğretmenin aileyi evinde ziyaret etmesidir. Ev ziyaretleri sırasında öğretmen, çocuğun ve ailesinin hakkında daha çok şey öğrenir, çocuğun okula başlamadan önceki ve sonraki durumu arasında karşılaştırmalar yapabilir.

Öğretmenin aileyi evinde ziyaret etmesinin beklenenden çok daha büyük yararları olduğu belirlenmiştir.





Ev ziyaretleri, öğretmenin çocuğa ve aileye verdiği değeri göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Aile üzerinde yoğunlaşmak çocuğun ve kardeşlerinin eğitim fırsatlarını arttırmaktadır. (Temel ve Ömeroğlu 1993: 59)

Çocuk ve anne-baba, evlerinde başka bir yerde olduğundan daha rahattırlar. Aile başka zaman ve ortamda sormaktan çekindiği pek çok soruyu sorabilir. Öğretmen de çocuğun aileyle iletişimini gözlemleyerek, pek çok fikir edinebilir. Öğretmen, ev ziyaretleri sırasında çocuk gelişimi konusunda bilgi vermenin yanında aileye, çocuğuyla birlikte evde neler yapabileceği hakkında da bilgiler vermektedir.

Plânsız Ziyaretler ve Karşılaşmalar : Aile ve öğretmen arasında plânsız ziyaretler gerçekleştirilebilir. Anne-babalar eğer çocuğu kendileri getirip götürüyorlarsa konuşma fırsatı sağlanmış olur. Yolda, markette ya da sosyal olaylarda karşılaşılabilir. Önemli konular ayak üstü konuşulmamalı, uygun zaman için randevulaşılmalıdır (Hildebrand 1981: 452).

Ailenin Sınıf Etkinliklerine Katılması : Aileler sınıf etkinliklerine katılarak çocukları hakkında daha çok bilgi sahibi olurlar. Diğer çocuklarla ve yetişkinlerle kurdukları arkadaşlıkları ve ilişkileri gözleme olanağı bulurlar. Çocuklara iletişim ve yeni bir şeyler öğretme konusunda yöntemler öğrenirken, kendilerine olan güvenleri de artar.

Ailelerin düzenli olarak programa katılmaları, beklenir. Ailelerin katılımları

gözlemden görev dağıtımına kadar, (ailenin bireysel ilgisine ve programın ihtiyacına bağlı olarak) değişebilir.

Aileler sınıfta değişik etkinliklerde öğretmenlere beraber çalışabilirler:

- Sınıfta ya da evde kullanılacak program materyallerini geliştirmek,
- Şarkı, oyun, hikâye okuma gibi etkinliklerde öğretmen rolünü üstlenmek,
- Kahvaltı, oyun ve yemekte çocuklara rehberlik etmek ve model olmak,
- Kayıtların tutulmasında görev almak,
- İnceleme gezileri veya kısa yürüyüşler gibi sınıfı dışı etkinliklerde öğretmene yardımcı olmak (Temel ve Ömeroğlu 1993: 58).

Aile davet edilmeden de okulu ziyaret edebilmelidir. Her gelişinden önce telefon etmesi ya da haber vermesi aileyi rahatsız edebilir. Aile okula geldiğinde güler yüze ve hoşnutlukla karşılanmayı bekler.

Ailenin Yönetime Katılması : Okulöncesi eğitim kurumlarında ailenin programa başarılı bir biçimde katılması isteniyorsa kurumun amaçları, politikası ve etkinlikleri hakkında karar verirken ailenin katılımı gerekmektedir. Bir Aile Tavsiye Komitesi, aileleri temsil edecek şekilde yılda en az dört kez toplanması sağlanır. Bu komitenin amacı anaokulu yöneticisi ve personeline plânlama, uygulama ve değerlendirme konularında fikirlerini sunmaktır. Aile temsilcilerinin bulunması alınan kararların gerçekçi ve uygulanabilir olmasını destekleyecektir. (New York State Dept. of Educ. 1991: 24).

Kaliteli bir kurum aileler ve öğretmenlerin; çocukların başarısı, ilerlemesi, evde ve okulda zorlandıkları konular hakkında tartışmaları için düzenli konferanslar veya toplantılar düzenler. Aileler toplantılar yoluyla kurum ve personel hakkında soru sorma ve tartışma fırsatını elde etmektedirler. Ayrıca çocukların ilerlemelerini de bu toplantılarda tartışabilirler.

Özel veli toplantıları düzenleyerek an-

ne-baba ve çocuğun problemlerini tartışmak ve çözümlenmek mümkün olabilir. Özel toplantının amacı, programın aile üzerindeki etkisini öğrenmek ve daha iyi anlamak, çocuk hakkında daha çok şey öğrenmek ve aileyi programı desteklemesi için teşvik etmektir. (İşmen ve Yıldız 1996: 31-32).

Yüz yüze konuşma yazılı bir rapordan ve telefonda çok daha iyidir. Eğer aileler için de uygunsa toplantı tercih edilmelidir. Toplantının konusu belirlenerek bir plân yapılır. Öğretmen toplantı için hazırlık yapar. Çocukların sınıftaki durumlarını not eder, çalışmalarından bazı örnekler toplar. Tartışılması gereken bir problem olduğun da öğretmen çözümler düşünerek önerilerde bulunabilir.

Aile başka konuda konuşmak istemedikçe toplantı konusu dışına çıkmayan öğretmen ailenin savunma tepkisi göstermesine yol açma konuşmalardan da kaçınır. Aile görüşme isteğinde bulunduğu da öğretmen aileyi geri çevirmez. Öğretmenin rolü iyi bir dinleyici olmaktır.

Öğretmen görüşmeyi not eder ama özel bilgiler korunur. Aileler birbirleri hakkında bazı şeyler öğrenmek isteyebilirler. Öğretmen diğer ailelere özel bilgileri aktarmaz sadece örnek olay olarak aileyi ortaya çıkarmayacak şekilde anlatabilir (Hildebrand 1981: 456). Ailelerle iletişim kurmak için grup toplantıları da düzenlenebilir. Yılın başlangıcındaki toplantılar ailelerin birbirlerini tanımalarını sağlamaktadır.

Anne-babababaların düzenli katılımıyla yapılan toplantılar bilgi elde etmek için fırsat sağlar. Bu toplantılarda öğretmen de çocukla ilgili bilgiler elde eder. Çünkü anne-ba-

balar çocuklarla daha çok birlikte olma avantajına sahiptirler. (Varol 1995: 33)

Toplantılara aileleri katmak için başvurulacak ilk yol onların ilgi ve ihtiyaçlarını saptamaktır. Bu bir anketle ya da görüşme ile yapılabilir. Ailelerin ilgilerini saptamak için şu bilgilere ihtiyaç vardır: Ailelerin öğrenmeyi daha çok istedikleri konular, aile toplantılarına gelmek için uygun oldukları zamanlar, çocuğun bakım problemi, ulaşım durumu ve çeşitli toplantıları plâlama komitesinde yer almaya duydukları istek derecesi gibi konulardır.

Ulaşım bazı aileler için sorun olabilir. Bu nedenle kurumlar çocuklar okuldayken toplantılar yapabilir. Gece toplantıları çocuk bakımı nedeniyle az katılımlı geçebilir. Çok geç olmayan bir saatte toplantı düzenlenerek çocukların da gelmesi sağlanabilir. Toplantı süresince bir kişi çocuklara bakmakla görevlendirilebilir.

Berger aile toplantılarını plânlamak için şu önerilerde bulunmaktadır:

- Toplantı yerini bulma: Aileler kendi mahallelerinde bir yer bulmak için yardımdı olabilir.
- Ulaşımı plânlama: Yer otobüs yada dolmuşla ulaşılacak ve mümkün olduğunca ailelerin kolay ulaşabileceği bir yerden seçilmelidir. Kurum bunun için bir servis sağlayabilir.
- Çocuk bakımını ayarlama
- Aferatifleri ve etkinlikleri plânlama: Yiyecekli bir toplantı olabilir.

Toplantı plânlandıktan sonra öğretmen duyurulmasına yardımcı olabilir. Ailelerin katılımı için evlere davetiye gönderilir. Bu toplantı-

Öğretmen ile anne-babanın etkileşimi, çocuğun gelişimi bakımından önemli bir gerekliliktir.





larda arkadaşça bir ortam sağlanabilir. Eğer aileler programın ihtiyaçlarını karşıladığını hissederseniz katılmak için daha çok çaba harcarlar. Katılımın artması için iyi bir organizasyon ve uygun ortam gereklidir. Apatifler iyi olursa, aileler daha fazla katılma isteği duyabilirler (Foster 1994: 78-79).

Aileler tarafından önerilen konuların listesi oluşturularak, ailelerin bu konuları önem sırasına göre sıraya dizmeleri istenebilir. Bu toplantılar için şu konular düşünülebilir.

- Programın amaçları, felsefesi ve hizmetleri,
- Çocukların gelişimleri hakkında düzenli bilgi,
- Çocuklar için oyun ve faaliyetin değeri,
- Yaşlara uygun araç-gereçler

KAYNAKÇA

- BARKÇIN, Fatma 1991 "DPT Çalışmaları ve Bes Yıllık Kalkınma Planlarında Okulöncesi Eğitimin Yeri" 7. Ya Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Eskişehir: 18-23.
- California State Department of Education 1982 "Preschool Program Guidelines" ED 229141.
- CAP 3 1983 "Three Components of High-Quality Early Childhood Programs. Administration, Staff Qualifications and Development, and Staff-Parent Interaction" Young Children, July 53-58.
- CLEAVE, S. ve S. BROWN 1992 Early to School NFER/Routledge.
- ERYORULMAZ, Anı 1993 "Kurumsal Okulöncesi Eğitimde Ailenin Rolü" 9. Ya Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara: 90-96.
- FOSTER, Suzanne 1994 "Successful Parents Meeting" Young Children Nov 78-80.
- HILDEBRAND, Verena 1981 Introduction to Early Childhood Education, Macmillan Publishing.
- ISCOE, Louise K. 1989 "Who Cares for Our Children? The Status of Child Care in Texas" Texas Univ. Aus. ED 317292.
- İSMEN, E. ve S. A. YILDIZ 1996 "Okulöncesi Dönemde Aile-Okul İşbirliği ve Ebeveynin Eğitime Katılımı" Yaşadıkça Eğitim, Ocak-Şubat, 30-32.
- KUŞIN, İclal 1991 "Okulöncesinde Aile ve Okul İşbirliği" 7. Ya Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Eskişehir, 74-77.
- New York Education Department 1987 "A Parents Guide to Early Childhood Education Programs in New York State" ED 293644.
- POWELL, Douglas R. 1990 Families and Early Childhood Programs, National Association for the Education of Young Children, Vol. 3.
- TEMEL F. ve E. ÖMEROĞLU 1993 "Türkiye'de Okulöncesi Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında Aile Eğitimine Dayalı Modeller" MEB Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını, 58-62.
- ÜSTUNOĞLU, Ülkü 1991 "Aile Eğitiminde Uygulanabilecek Farklı Yaklaşımlar" Aile Eğitimi Paneli, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Eğitim Serisi: 5, Ankara.
- VAROL, Nihat 1995 "Aile Eğitimi Çalışmalarının Planlanması" Eğitim ve Bilim c. 19, Sayı: 96, 31-37.
- YILDIRAN, Güzver 1983 "Okulöncesi Eğitimde Okul, Ana-Baba ve Çevre Arasındaki İşbirliğinin Sağlanması" Okulöncesi Eğitim ve Sorunları, TED Yayınları.

- Çocuğun dil gelişiminin önemi ve bunun için neler yapılabileceği,
- Başka çocuklarla oynamanın değeri,
- Büyüme ve gelişmede bireysel farklılıklar,
- Çocuğun zihinsel gelişimine katkıda bulunma yolları
- Disiplin ve okulöncesi çocuğu
- Çocukla evde yapılabilecek etkinlikler,
- Yatma kavgaları ve sabah ayrılışı,
- Çalışan ailelerin durumları,
- Sağlık tedbirleri,
- Sağlıklı beslenme uygulamaları
- Tüketici eğitimi (Kuşin 1991: 74; Foster 1994: 78; New York State Dept. of Educ. 1991: 24).

Toplantının hangi yöntemle sunulacağına da karar verilir. Bütün toplantı bir saat on beş dakikadan uzun olmamalıdır. Başarılı bir toplantı için ayrıntılı bir plân gereklidir. Toplantının sonunda ailelerin soruları için zaman ayrılabilir. Ailelerin toplantıyı değerlendirmeleri için bir anket dağıtılabilir. Bir sonraki toplantının konusu, tarihi ve yeri hakkında bilgiler verilir.

Aile eğitiminin yapılacağı fiziksel ortamın düzenlenmesi gerekmektedir. Toplantı yapılan yerin amaca uygun, huzur verici bir yer olması iletişimi kolaylaştırır. Grubun ne kadar sıklıkla ve ne kadar süre toplanacağı konusunda ailelerle beraber karar verilir. Ailelere işbirliği içinde yapılan aile eğitim toplantıları bir yılda en az sekiz defa yapılır (Varol 1994: 34).

Aile eğitimi konusunda şunlar da yapılabilir : Aileler için evde çocukları ile oynayabilecekleri basit oyunlar ve kitaplar sağlanabilir. Okulda çeşitli konuları içeren seminerler düzenlenebilir ve her hafta ailelere çeşitli kitaplar tanıtılabilir. Aile bazı oyuncakları, kitapları eve götürmek için bir kart doldurup aldıklarını sonra getirebilir. Aldığı mazlemeyi teslim eden ailenin yorumunu yazması istenebilir.

Okulöncesi eğitim kurumları ile aile arasındaki olumlu ilişkiler çocukların daha iyi eğitim almalarına yardımcı olacağı gibi okuldaki eğitimin evde de devam etmesine olanak sağlayacaktır.

Vakum!

Latince "vacare" (boş olmak) kökünden gelen 'vakum', dilimizde "boşluk" anlamında kullanılıyor.

Bir kabın, dış ortamla ilişkisi kesilir ve sonra da içindeki hava boşaltılırsa içinde oluşan vakum öylece kalır, bir başka madde o boşluğu dolduramaz. Ama kap, tam kapalı değilse oluşan vakum derhal dolmaya başlar.

Sosyal yaşam da aynen bu örnekte olduğu gibi işler. Bir boşluk doğdu mu derhal bir "şey" tarafından doldurulur. Adalet sisteminin, çek ve senet tahsilatında yetersiz kalışı bir vakum'dur ve bu boşluk "çek-senet mafyası'nca" doldurulmuştur. Örneğin çok sıkı mücadele edilip çek-senet mafyası yok edilse ve adalet sistemine dokunulmasa derhal bir başka "vakum doldurucu" mekanizma gelişecektir.

Sosyal yaşamda vakum doldurucu mekanizmaların çok örneği vardır. Akmayan sular nedeniyle kaçak tankerlerle su taşıma, can güvenliğini koruyamayan polis örgütü

nedeniyle korumacılık sektörünün gelişmesi, konut edinme sisteminin yetersizliği nedeniyle oluşan gecekondu mafyası, hep birer vakum doldurucu mekanizmadır. Bunların tümü kendi sektörleri için birer 'mafya'dır.

Mafya ile mücadelede çok sağlam bir kural, onun üzerine doğrudan gitmemek, onu yaratan vakum'u teşhis edip o boşluğun düzgün bir sistemle "dolmasını" sağlamaktır.

Buradan görülmektedir ki, zaman zaman gazetelerde okuduğumuz ve iyi niyetli olduğundan şüphe bulunmayan, "mafyanın beli kırılmıştır" gibisinden beyanatın hiçbir anlamı yoktur. Mafyayı temsil eden tüm "baba"lar toplanıp bir yere hapsedilse dahi, yeni "baba"ların ortaya çıkması bir fizik kanunu kadar kesindir.

Mafya ve vakum ilişkisi üzerindeki bu girişin amacı, bu kavramlarla ilgisi -toplumumuzda- henüz keşfedilmemiş sorunlara da ışık tutmaktır. Bu sorunlardan birisi, dindarlığın en tahripkar karşıtı olan "yobazlık"tır.

Her namaz kılip oruç tutanın, her inançlı insanın fanatik olarak nitelenmesine yol açan bu "çok tehlikeli" olgu, yukarıdaki tanım uyarınca bir "mafya"dir ve her mafya'da olduğu gibi mutlaka bir vakum nedeniyle, o boşluğu doldurmak amacıyla doğmuş ve de gelişmektedir.

Mafya ve vakum ilişkisi, mafya'nın ortaya çıkmasına örgütler değil, toplumun saygın ve mafya kavramına karşı, hatta onunla mücadele eden kişi ve kesimlerince yaratıldığını göstermektedir. Gecekondu mafyası, o örgütlerin mensuplarınınca değil, konut sorunu ile ilgili, iyi niyetli, bilgili, saygın ama konut sorununu çözebilecek yaklaşımlara sahip olmayan kişilerin yer aldığı belediye ve devlet kurumlarınca yaratılmıştır.

Ancak, mafya oluşumlarının anatomisi, bu tür oluşumların yalnızca vakum nedeniyle doğmadığını, doğsa bile yaşayamadığını göstermektedir.

Bir mafya'nın doğuşunun "gerek şartı" o alanda bir vakum'un bulunması, "yeter şartı" ise, o mafyanın varlığını sürdürüleceği bir "uygun ortam"ın mevcut olmasıdır.

"Yobazlık olarak adlandırılan mafya türünün oluşumu için de bir "vakum" ve bir "uygun ortam"a gerek vardır.

Yobazlık için "uygun ortam" da mafya mensuplarınca değil, aynen vakumun doğmasında olduğu gibi saygın, bilgili ve hatta iyi niyetli kişi ve kurumlarca yaratılır.

Yobazlığın yeşerebileceği "uygun ortam", toplumun, bazı temel doğrular konusundaki kanaatlerinin deforme oluşu yoluyla oluşmuştur.

"Yoktan var etmek Allah'a mahsustur" ve "var olan şey yok olmaz, ancak şekil değiştirir" kurallarının birincisi dini, ikincisi bilimsel bir "temel doğru"dur ve her ikisi de tıpatıp aynı şeyi söylemektedir.

Hiç fizik okumamış bir kişi dahi bu iki doğrudan en az biri tarafından doktrine edilmiştir.

Ama, toplum yaşamı boyunca sürekli olarak bunların aksi yönde bombardımana tabi tutulan bir kimse, bir süre sonra yoktan birşeylerin var olabileceğine inanır. Ve bu kapı birdefa açıldı mı, ondan sonra en aykırı "yeni temel doğrular" dahi bu kapıdan girebilirler ve yeni bir "ortam" oluşturmaya başlarlar.

İşte bu "eğri doğrular" yoluyla oluşan "uygun ortam" içinde bir vakum meydana gelince derhal bir mafya da ortaya çıkar.

Yıllardır TV'lerde üç öğün önümüze koyulan "devlet herşeyden güçlüdür, hiç birşey onu tahrip edemez", "enflasyona kimseyi ezdirmiyoruz", "üretmeden de refah mümkündür yeter ki, bana oy ver", ve daha onlarca "eğri", toplumun dini ya da bilimsel kaynaklı "doğru"larını deforme etmiş ve "mafya(lar)"ın üremesine uygun bir ortam yaratmıştır.

Toplum böylece, devletin, kendi vergilerinden başka bir besleme kaynağı olmayan bir hizmet örgütü olduğu "doğru"sunu terkedip "herşeye muktedir olağanüstü bir yaratık" olduğu "eğri"sini benimsemiş; herhangi bir çaba göstermeden yalnızca filan liderin arkasından gitmenin refahı için yeterli olduğu "eğri"sini doğru sanmış; kimseyi ezmeyen bir eflasyonun olamayacağı "yalan"ını "gerçek" olarak kabul etmiştir.

İşte mafya için "uygun ortam" budur.

"Vakum" ise, diğer bütün mafyalarda olduğu gibi, saygın, bilgili ve iyi niyetli kişi ve kurumlarca yaratılmıştır.

Yobazlık denilen mafya türü, çağdaş kıyafetli, çağdaş söylemlili, çağdaş tavırlı, yobazlığa düşman kişi ve kurumların yönetim ve yönlendirmesindeki "eğitim sistemi"nin yarattığı bilgi-beceri vakumunu doldurmak üzere oluşmuştur, diğer faktörler de bu oluşuma yardımcı olmuşlardır.

Eğitim sistemi adı verilen ve hiç kimseye yararlı bir bilgi-beceri-davranış kazandıramayan oluşum, bu vakum'un ta kendisidir.

Bu vakum nedeniyle oluşan yobazlık kurumu, bu defa kendini koruyup güçlendirecek öğeleri içine çekmeye, onlardan yararlanmaya başlamıştır.

Yobazlığı destekleyen kişi, örgüt ve ülkelerin fonksiyonları bundan ibarettir. Onların işlevi, doğan vakumun doldurulmasına katkıda bulunmak ve de vakumu genişletmektir.

Bu yaklaşım, yobazlıkla nasıl başa çıkılabileceğinin anahtarıdır. Gösteri yapmak, kınamak, bildiri yayımlamak gibi eylemler bir tek gerçeği göstermektedir. O da, bu mekanizmanın nasıl oluşup; işlediğinin anlaşılmasıdır!

Her türlü mafyayla -gerçekten- mücadele etmek isteyenler, önce onun mekanizmasını anlamaya çalışmalıdırlar.

M. Tınaz TİTİZ

Beyaz Nokta Vakfı Başkanı



Demokrasi ve İnsan Hakları Dersinin Amaçları Ne Olmalıdır?

Yrd. Doç. Dr. Hasan ERÇELEBİ
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Öğretim Üyesi

Bireyin nitelikli olarak eğitilmesi, toplumun gelişmesini sağlayacaktır.

Kalkınma temel faktörlerinden biri olarak kabul edilen eğitimin genel amacı bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu yönüyle eğitim hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenmektedir. Bireyin nitelikli bir biçimde eğitilmesi doğal olarak toplumun da gelişmesini sağlayacaktır.

Günümüzde ülkemiz eğitim sisteminin en önemli sorunlarından birisi, insan hak ve özgürlüklerine saygılı, kendini ve çevresini geliştiren, demokratik tutum ve davranışlara sahip olan nitelikli bireyler yetiştirmede yeterince aşırı göstere-memesidir. Eğitim kurumları son yıllarda yoğun bir şekilde gündeme gelen demokratikleşme ve insan hakları gibi konuların oldukça gerisinde kalmaktadır. Kuşkusuz eğitim kurumlarındaki demokratikleşme toplumdaki demokratikleşme süreci ile çok yakından ilgilidir. Bu doğrultuda eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek olan demokratikleşme çabaları bir yandan toplumun da demokratikleşmesine katkı getirirken, diğer taraftan insan hak ve özgürlüklerinin bilincinde olan kuşaklar yetiştirilmesine de önemli katkılar getirecektir.

İnsan haklarına saygılı demokratik bir rejimi güçlendiren ve geliştiren en önemli kurum eğitim kurumudur. Demokratik tutum ve davranışlar geliştirmek, birey ve toplum ilişkilerini uyumlu bir şekilde düzenlemek eğitim kurumlarının görevidir.

Eğitim, demokrasinin yaşamasında en önemli faktörlerden biri olduğu kadar, demokratik düşünce ve uygulamalar da eğitimin gelişmesinde önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin kendinden beklenen işlevleri başarıyla gerçekleştirebilmesi için, demokratik tutum ve davranışlara sahip, insan hak ve özgürlüklerine saygılı bireyler yetiştirebilmesi gerekir. Bu amaçla son yıllarda bazı çalışmalara yapılmakta ve eğitim kurumlarının programlarında buna yönelik dersler yer almaya başlamıştır. Özellikle ilköğretim sekizinci sınıflarda ve ortaokulların son sınıflarında 28.08.1995 tarih ve 2437 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersi zorunlu ders olarak programlarda yer almaya başlamıştır. Liselerde ise "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersi seçimsel ders olarak programda yer almaya başlamıştır. Her iki dersinde içeriklerinin

geiştirilmesine ve belirlenen amaçlara daha etkili bir biçimde ulaşmasına yönelik olarak yapılan çalışmalar ilgili Bakanlık tarafından sürdürülmektedir. Yaşamın içinde meydana gelen "Demokrasi ve İnsan Hakları" bireyin özgürlüğünü ve kendini ifade etme ideallerini içermektedir. Toplumda birlikte yaşayan bireylerin temel insan hak ve özgürlüklerine ilişkin tutum ve davranışlara sahip olmaları gerekir. Bu noktadan hareketle temel insan haklarını şu şekilde sıralayabiliriz (Türk Demokrasi Vakfı, s. 25).

- Söz, ifade ve basın özgürlüğü
- Din ve vicdan özgürlüğü
- Toplanma ve örgütlenme özgürlüğü
- Hukuk koruması karşısında eşit olma hakkı

- Hukuki usullere uygun muamele görme ve adil yargılanma hakkı

İnsanoğlunun yukarıda belirtilen temel hak ve özgürlükleri elde etmesinin oldukça uzun bir geçmişi vardır. İnsan hakları insanların insan olarak taşıdıkları değerlerin sömürü, baskı kırım ve her türlü doğal güç karşısında korunması isteğine dayanır. İnsan haklarının tanımı ve sınırları konusunda tam bir anlaşmaya varılamasa da yukarıda belirtilen temel noktalar üzerinde uzlaşılır.

Özellikle ülkemiz gündeminde önemli bir yer tutan demokratikleşme ve insana haklarına yönelik tartışmalar, bu konularını henüz bireyde ve doğal olarak toplumda yeterli bir biçimde davranışa dönüştürülemediğinin de bir göstergesidir. İnsan hak ve özgürlüklerinin bilincinde olan ve bunu davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmek öncelikle eğitim kurumlarının görev ve sorumluluğudur.

İnsan hak ve özgürlüklerinin bilincinde olan ve bunları davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmek amacıyla, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının programlarında yer almaya başlayan bu derslerle acaba istenen davranışlar bireylere kazandırabilecek midir? Ayrıca bu derslerle bireylere kazandırılması düşünülen davranışların neler olması gerektiğine yönelik olarak bilimsel nitelikte çalışmalar yapılmakta mıdır? Bunun yanısıra en



önemli sorunlardan birisi de "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin amaçlarını ve içeriğini kimler, nasıl belirleyeceklerdir? Bu noktada hareketle ortaöğretim kurumlarının programlarında son dönemde yer alan "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin amaçlarının saptanmasına yönelik olarak mikro düzeyde bir çalışma yapılmıştır.

Mikro düzeyde yapılan bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim kurumlarının programlarında yer alan "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin amaçlarını belirlemektir. Bu amaçla Ankara ili sınırları içerisinde bulunan iki ortaöğretim kurumundan raslantısal olarak toplam otuz öğretmen, otuz öğrenci velisi ve otuz öğrenci belirlenmiştir. Bu grupların herbirine "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin bireye hangi davranışları kazandırması gerektiği sorulmuştur. Açık uçlu olarak sorulan sorulara verilen yanıtlar analiz edildiğinde ortaya çıkan görüşleri aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz.

Ortaöğretim kurumlarında bulunan öğretmenler "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin öğrencilere şu davranışları kazandırması gerektiğini belirtmişlerdir:

- İnsan hak ve özgürlüklerinin farkında olma

İnsan hak ve özgürlüklerinin bilincinde olan ve bunu davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmek öncelikle eğitim kurumlarının görev ve sorumluluğudur.

- Demokratik kişilik ve tutuma sahip olma
- Bütün insanların haklarına saygılı olma
- Bireysel haklarını kullanma
- Dil, din, ırk, cinsiyet ve mezhep ayrımı yapmama
- Saygı, sevgi ve hoşgörü gösterme
- Sorunların çözümünde demokratik yöntemler kullanma
- Yaşadığı sosyal çevreyi tanıma
- Doğayı koruma

Ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin velileri "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin çocuklarına şu davranışları kazandırması gerektiğini belirtmişlerdir:



- Kendi hak ve özgürlüklerine sahip olma
- Başkalarının hak ve özgürlüklerinin farkında olma
- Sağlıklı insan ilişkileri kurma
- Ortak çalışma alışkanlığı kazanma
- Toplumun inanç ve normlarına saygı duyma
- Büyüklerine saygı gösterme

Ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrenciler "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin kendilerine şu davranışları kazandırması gerektiğini belirtmişlerdir:

- İnsanların düşüncelerine saygı gösterme

- İnsanlara sevgi ve hoşgörüyle yaklaşma
- Temel hak ve özgürlüklerin farkında olma
- Demokratik tutum ve davranışlara sahip olma
- Kendi haklarını savunma
- İnsanlara arasında dil, din, ırk ayrımı yapmama

Yukarıda belirtilen görüşler doğrultusunda; ortaöğretim kurumlarının programında yer alan "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin hedef ve hedef davranışlarını aşağıdaki şekilde belirleyebiliriz.

HEDEF VE DAVRANIŞLAR

1. İnsan hak ve özgürlüklerine ilişkin temel kavramalar bilgisi

- İfade özgürlüğünü tanımlama
- Basın özgürlüğünü tanımlama
- Toplanma özgürlüğünü tanımlama
- Örgütlenme özgürlüğünü tanımlama
- Eşitlik kavramını tanımlama
- Özgürlük kavramını tanımlama
- Anayasa kavramını tanımlama
- Din ve vicdan özgürlüğünü tanımlama
- Adil yargılanma kavramını tanımlama
- Laklik ilkesini tanımlama

2. Demokratik tutum ve davranışlara sahip olabilme

- Başkalarının haklarına saygı gösterme
- Kendi haklarının farkında olma
- Düşüncelerini açıkça söyleme
- İnsanlar arasında ayırım gözetme
- Kadın-erkek eşitliğine inanma

3. İnsan haklarına ilişkin anayasa ve yasa maddelerini kavrayabilme

- Anayasanın insan haklarını korumaya ilişkin maddelerini özetleme
- İnsan haklarına ilişkin temel yasaları açıklama

- İnsan haklarına uygun olmayan ya-
sa maddelerini sıralama

4. Hak ve özgürlüklerine sahip çıkabilme

- Hak ve özgürlüklerinin ne olduğunu söyleme
- Özgürlüklerinin sınırlarını belirleme
- Bireysel haklarını kullanma
- Yaşanan insan hakları ihlallerini kendi cümleleriyle özetleme
- İnsan ilişkilerinde hak ve özgürlüklere yer verme
- İnsan hakları ihlallerine karşı tepki gösterme

5. Toplumda yaşayan farklı gruplara eşit davranabilme

- Farklı dile sahip olan insanlara eşit davranma
- Farklı dine sahip olan insanlara eşit davranma
- Farklı ırktan olan insanlara eşit davranma
- Farklı cinsiyete sahip olan insanlara eşit davranma
- Farklı mezhepten olan insanlara eşit davranma
- Başkalarının görüş ve düşüncelerine saygı gösterme
- Farklı gruplar arasında ayırım yapılmasına tepki gösterme

6. İnsan Haklarına İlişkin Evrensel Bildirge ve sözleşmelerin içeriğini kavrayabilme

- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin içeriğini özetleme
- UNESCO Genel Konferansınca 1974'te kabul edilen İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklere İlişkin Bildirgelerin çıkış noktalarını açıklamama
- Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen İnsan Haklarına ilişkin bildirge ve sözleşmeleri kendi cümleleri ile özetleme
- Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı (AGİK) tarafından 1975'te

kabul edilen Helsinki Belgesi'nin İnsan Haklarına getirdiği katkıları özetleme

- Avrupa Topluluğu tarafından kabul edilen İnsan Hakları Bildirgelerini açıklama

7. Demokratik kitle örgütlerini tanıyabilme

- Derneklerin işlevlerini sıralama
- Vakıfların kuruluş amaçlarını söyleme
- Sendikaların işlevlerini sayma
- Meslek örgütlerinin işlevlerini sıralama

8. Sorunların çözümünde demokratik yöntemleri kullanabilme

- Davranışlarını gösterirken yasal çerçeveye uyma
- Başkalarının haklarına zarar vermememe
- Çevresiyle olan ilişkilerini hoşgörü emeline dayandırma
- Farklı görüş ve düşüncelere sahip bireylerle gerektiğinde aynı ortamı paylaşma
- Ekipte uyumlu çalışma

9. Yaşadığı sosyal çevreyi tanıyabilme

- Çevresiyle yakın ilişki içerisine girme
- Okulda düzenlenen sosyal etkinliklere katılma
- Kitle iletişim, haberleşme araçlarını yakından izleme
- Ailesiyle uyumlu ilişkiler kurma
- Yakın çevrede düzenlenen etkinliklere katılma

10. Doğayı koruyabilme

- Çevreyi kirletenleri uyarma
- Doğal hayata zarar vermemeye özen gösterme
- Çevrede düzenlenen yeşillendirme etkinliklerine katılma
- Doğayı koruma sorumluluğunu yakın çevresiyle paylaşma

KAYNAKÇA

Büyükkorogoz, Savaş Demokrasi Eğitimi, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara, 1990.

Gülmez, Mesut, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını, Ankara, 1994.

Türk Demokrasi Vakfı Demokrasi Nedir? Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara, 1992.

Yerel Eğitim Yöneticilerinin Sorumluluğu

Dr. İlhami FINDIKÇI

Davranış Bilimleri Uzmanı

Kültür Koleji Akademik Destek Genel Müdür Yardımcısı

İş alanı ne olursa olsun herhangi bir çalışana göre yöneticilerin daha büyük sorumlulukları vardır. İster alt düzeyde isterse orta ve üst düzeyde olsun yöneticiler, bu sorumluluklarının gereklerini yerine getiremediklerinde sorunlar birbirini kovalar. Acaba eğitim sektöründeki yöneticiler, bireysel sorumluluklarının yeterince farkında mıdır? Bilgi çağı olarak adlandırılan ve postmodernizm yaklaşımının sınıf ortamını etkilemeye başladığı günümüzde eğitim sektörü yöneticilerinin bu gelişmelere ilişkin bilgi ve ilgi düzeyleri nedir?

Yukarıda sıralanan soruların cevapları konusunda sağlıklı yorumlar yapmak için eğitim alanındaki mevcut durum ve gelişmelerin objektif biçimde analiz edilmesi gereklidir. Biz bu analizi özellikle yerel eğitim yöneticileri, (Milli Eğitim İl ve İlçe Yöneticileri, Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları) açısından yapmaya çalışacağız.

Bilindiği gibi eğitim, sürekli olarak ülkemizin geleneksel sorunları arasında yer almıştır. Bu durumun çok çeşitli nedenleri vardır kuşkusuz. Milli Eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği, coğrafi şartların yol açtığı zorluklar, okullaşma oranının düşük olması, hızlı nüfus artışı v.b. Bu nedenler arasında yöneticilerin yetersizliklerinin çoğu zaman göz ardı edildiği dikkati çekmektedir.

Eğitim-öğretim sürecindeki hemen bütün olumsuzlukların kaynağı olarak genellikle merkezî yönetimi suçlayarak bireysel sorumluluktan kurtulmaya çalışıyoruz. Tabii ki, merkezî yönetim karakterli Milli Eğitim Sistemi'nin geliştirilmesi ve yeni atılımların esasta merkezden yapılması gereklidir. Ancak günümüzde yaşadığımız eğitim-öğretim sorunlarının çoğunun yerel eğitim yöneticilerinin çabaları ile giderilebileceği de bir gerçektir.

Örneğin eğitimde kalite olgusu yerel yöneticilerin olanakları ile yol alınabilecek başlı başına bir konudur. Örneğin yönetici ve öğretmenlerin yerel ihtiyaçlara göre kendilerini geliştirmeleri ve yeniden eğitmeleri, kendi kendilerine başarabilecekleri bir konudur. Örneğin okulda temizlik, öğrenci ve aileleri ile rahat ve uyumlu ilişkiler, öğrenci velilerine yönelik aydınlatıcı seminer ve konferanslar, okul kütüphanesinin halka açılması ve benzeri çalışmalar da yine İl, İlçe ve okulun kendi imkânları ile gerçekleştirilebilecek çalışmalardır. Eğitim sürecine yerel yöneticilerin yapabilecekleri katkılara ilişkin örnekler daha da çoğaltılabilir. Ancak üzerinde durmak is-

tediğimiz esas nokta, eğitim yöneticilerinin, sorumluluk alanlarındaki bu çalışmalarını yapma kaygısını hissetme düzeyleridir. Çünkü, gerçekten de bir yönetici, dahil olduğu sistemi geliştirmeyi istiyorsa yapabileceği şeyler mutlaka vardır ve olmalıdır.

Eğitimde sistem tartışmalarının, gündemden düşürülmediği ülkemizde, sorunların temelinde yer alan insan kaynağındaki yetersizliği görmezden geliyoruz. Belki de eğitim yöneticileri olarak işimize gelmiyor bu. Eğitim yöneticileri, kendi yetersizlikleri ile yüzyüze gelemiyor bir türlü. Dolayısıyla da mevcut sorunları sürekli olarak eleştiriyor, merkezî otoritenin, sistemin, ekonomik olanakların, v.b.'nin eseri olarak değerlendirip bir anlamda rahatlıyoruz. Peki eğitim-öğretim alanındaki sorunlarımızın oluşumunda yerel eğitim yöneticilerinin hiç mi rolü yoktur? Şimdi objektif bir gözle çevremize bakalım. Eğitim sisteminin içinde belki de bir nokta olan kendi okul örgütlerini daha iyiye götürme kaygısını hisseden yönetici oranımız nedir acaba? Diğer bir ifade ile prosedür ve evrak akışı gibi klâsik görev adamlığı rolünün ötesine geçen yönetici oranımız nedir?

Ne yazık ki eğitim yöneticilerinin yönetim, insan ilişkileri ve özellikle insan kaynakları yönetimi konularındaki yetersizliklerini ortaya koyan verilerin sayısı az değildir.

Eğitim yöneticilerini konu alan bir araştırmada¹ yöneticilerin yarısından çoğu kendisini geliştirmenin gerekli olduğuna inanırken, bu konuda somut bir çalışması olanların oranı, %10'nun altında bulunmuştur. Diğer bir araştırmada² üniversitedeki yöneticiler; öğretim elemanları ve idari personel ile çok rahat iletişim kurduklarını, bu iş için yeterince zaman ayırdıklarını belirtirken, öğretim elemanları ve idari personel bunun ender olarak gerçekleşebildiğini belirtmişlerdir.

Çoğu eğitim yöneticilerinin modern anlamdaki yönetim için yeterli donanımları olmadığı bir gerçektir. Çünkü, eğitim yöneticilerinin önemli bir kısmı öğretmenlikten yöneticiliğe atanmış ve başlı başına bir bilim dalı olan yönetim konusunda eğitim almamışlardır. Ancak, mevcut eğitim yöneticileri, kendilerini geliştirmek suretiyle bu açığı kapatabilirler. Nitekim bunu başarmış yerel eğitim yöneticilerinin sayısı az değildir.

Yerel eğitim yöneticilerinin, eğitim sistemindeki ve özellikle sistemin aksaklıklarındaki rollerini gözden geçirmeleri zamanı gelmiş ve geçmektedir. Eğitim yöneticilerinin, sorunların kaynağı olmamak için harcadıkları çabayı, kendi sorumluluk alanlarında bir hareketlilik oluşturmaya yöneltmelidirler. Kendi inisiyatiflerinde olmayan örneğin 8 yıllık eğitimi tartışmak için harcadıkları zamanı, kendi inisiyatiflerinde olan organizasyonlarını geliştirmeye harcayabilmelidirler. Daha iyi olmak, gelişmek adına mevcut görev kalıplarını, prosedürleri zorlamalıdır ve yeri geldiğinde alışlagelmiş tepki gösterebilmelidirler.

Rönesansın doğurduğu erken modernizm, sanayi devrimi ile başlayan modernizm ve günümüzde hızlı teknolojik gelişmenin ürünü postmodernizmin özünde de mevcut uygulamaları yeniden gözden geçirme yer almaktadır. Bu gözden geçirmeyi yapmayan eğitim yöneticisinin, kendisinin dışındakileri eleştirmesi ne kadar doğru ve haklı olur?

Sonuç olarak küçülen, globalleşen, yumuşayan dünyamızda eğitim yöneticisinin bu gelişmelere paralel yeni ürünler geliştirmesi beklenmektedir. Bunun içinde yöneticiler, sorunların çözümünü sürecinde öncelikle kendi katkılarını gözden geçirmelidirler. Sistemin kusurlarını kendi sorumluluk alanları açısından gidermenin gayreti içinde olmalıdırlar. Kendi yetki ve sorumluluk alanları dışındaki konulardan çok inisiyatiflerinde bulunan çalışmalara yönelmelidirler. Böyle bir anlayış ile eğitim-öğretim, mutlaka siyasi kaygılardan arınmış olarak değerlendirilebilmelidir.

1) Fındıkçı, İ. **Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme** (Basılmış doktora tezi). Kültür Koleji yay., 1996.

2) Bolat, S. "Eğitim Örgütlerinde İletişim: H.Ü. Eğitim Fakültesi Uygulaması". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 12: 75-80, 1996.



Oyun, Çocuğun Özgürlüğüdür

Yrd. Doç. Dr. Nesrin KALE

Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi
EPÖ Bölümü ESTT Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Oyun, çocuklar için en etkin öğrenme ortamlarından birisidir.

GİRİŞ

Oyun oynamak, çocukların yemek-içmek gibi en doğal gereksinimlerinden biridir ve çocukluğunda yeterince oyun oynayamamış bireylerin yaşam boyu bu eksikliği duyumsadıkları görülmektedir. Uzmanlara göre oyun çocuğun gelişip kişilik kazanması için sevgiden sonra gelen ikinci önemli besin kaynağıdır.

Aslında felsefi bir yaklaşımla hayatın da bir oyun olduğunu bizlerin de bu oyun içinde çeşitli roller üstlendiğimizi kabul ettiğimizde biz yetişkinler için de yaşamın kemikleşmiş, acımasız, zorlamacı olguları katlanılmaz olmaktan çıkıp yaşam daha eğlenceli bir görünüme kavuşacaktır. Kaldı ki yetişkinler de her fırsatta eğlenmek için çeşitli oyunlar oynamıyorlar mı? Oyunun en çekici özellikleri eğlendirmesi ve özgürleştirmesidir.

OYUN, BİR YAŞAM LABORATUVARIDIR

Çocukların duygularının; algılarının keskinleşmesini, yeteneklerinin gelişmesini sağlayan oyun en iyi öğrenme ortamıdır. Çünkü gerek oyuncaklarla gerekse oyuncaksız oynayana oyunlar realitedeki yaşam unsurlarını mutlaka içermekte; yaşamın bir modelini oluşturmaktadırlar. İşte oyun çocuğun yaşamla; yaşamın temel motifleriyle, kurallarıyla karşılaştığı, yaşamı tanıdığı ama bu arada hayâl ürünü oyuncaklarla da yaratıcılığını, imgelem gücünü daha çok geliştirdiği önemli bir olgudur.

Yaşamı oyun içinde öğrenen çocuk kendisini de oyun oynarken tanımaya ve tanımlamaya başlar çünkü oyunlarına sürekli kendisinden bir şeyler katıp, yaşantılarını aktarır. Oyun çocuk için bu nedenle üzüntülerini, kaygılarını, sevinçlerini aktarma aracıdır; hayâl dünyasıyla gerçek dünya arasındaki bağlantıları daha anlamlı hale getiren oyunlarda çocuk bilinmezler dolu çevresini; yaşamı ve

kendisini oyun süzgeçinden geçirerek daha iyi tanır; "Oyun çocuğu dış dünyaya açan tek penceredir; felsefeye, hikmete bu pencereden girilir" (1).

Çocuk, dilinin yetersiz kaldığı yerde oyun dilini kullanır. Oyun aynı zamanda çocukların en doğal anlaşma ortamıdır; biraraya gelen çocuklar henüz birbirinin adını öğrenmeden oynamaya başlarlar; oyun onların ortak dilidir. Bu nedenle çocuklar oyun aracılığıyla sosyalleşmeyi, insanlarla ilişkiyi sevgiyi, paylaşımı öğrenir.

OYUN, ÇOCUKLARI ANLAMA ARACIDIR

"Çocuk yaşantısının özel boyutları içine giren bütün süreçlerin toplamı benlik dediğimiz süreci oluşturur. Benlik beklilikten başlayarak ortaya çıkan ve kişi yaşadığı sürece gelişen bir süreçtir. Çocuğun benliği, tüm "ben" ve "benim" dediği şeyleri içine alır; çocuğun kendine göre yaşadığı dünyasıdır. (2) İşte çocuğun, benliğini oluşturan süreçte oyunun ve tabii sevginin çok önemli bir işlevi olup, öyle ki oyunla çocuğun dünyası örtüşmektedir.

Ebeveynler, eğitimciler çocukları tanımada bu nedenle onların oyunlarından yararlanabilirler. Günümüzde sorunlu çocuklara ilişkin çözümlenelerde uzmanlar oyun ortamlarını kullanmaktadırlar. Sözelimi doktorculuk oyunu çocuk-



ların doktor korkusunu yenmelerinde kullanılan yollardan biridir.

Ebeveynler çocuklarını yalnızca oyun oynarken dışardan gözlemeyip zaman zaman onların oyunlarına katılarak onlarla oynamalı; oyunu çocuklarıyla ortak bir yaşantı haline getirmelidirler. Bu, çocuğa ebeveynleri tarafından önemsendiğini sevildiğini de duyumsatırken ebeveyn de böylelikle kendi çocukluğuna bir yolculuk yapma fırsatı bulur; F. Schiller'e göre, "insan oynadığı yerde vardır; insan çocukluğunu yaşadığı sürece vardır" ve insanların çocuk yanları hep olmalı ve bu yan yaşanmalıdır; ki ancak bu yolla öncelikle çocukları daha iyi anlamak ve yaşamı hep oyun olarak algılamak; eğlenme, mutlu olma aracı olarak görmek olası olabilir.

Çocuğuna sürekli "git odanda oyna" diyen ona hiç zaman ayırmayan anne babalar çocuklarıyla sağlıklı ilişkiler kuramayıp onlarla arkadaş olamazlar, yine oyun seçimi her zaman çocuğa bırakılmalı, oyuncaklarını dağıtarak da olsa çocuk istediği gibi oynamalıdır, çünkü oyun çocuğun özgürlüğünü; yaratıcılığını sonuna kadar kullandığı, özgürleştiği bir ortamdır.

Peki çocuk hangi oyuncakları oynamalı? Çocuğun kendi yaratımı, özgürlüğü söz konusu olduğuna göre çocuk her türlü oyuncakı oynayabilir hatta kendisi-

Ebeveynler, çocuklarının oyunlarına katılarak ortak duygu ve düşünceler geliştirmelidirler.



Oyunu, çocuklar için olabildiğince özgün bir ortam haline getirmek biz ebeveynlerin ve eğitimcilerin görevi olmalıdır.

ne zarar vermeyecek her türlü ev eşyasını da oyun malzemesi olarak kullanabilir. Bu konuda farklı görüşler ileri sürülmektedir; bir görüşe göre; sürekli gelişen, mükemmelleşen ticari oyuncaklar

çocuklar için çok uygundur. Sözelimi elektronik oyuncaklar çocuğun dikkat, algı, göz-el koordinasyonu ve kavrama gibi zihinsel yeteneklerini olumlu yönden etkilemekte ama onun yaratıcılığını köreltip sosyalleşmesine engel olmaktadır çünkü çocuk yalnız oynamaya çağını çoktan aşmış ortak oyun dönemine girdiğinde de bu oyuncakları sürekli oynayabilmekte göz alıcı elektronik oyun-

caklar çocuğu dar mekâna sıkıştırarak dışardaki dünya ile iletişim kurmasını engellemektedir.

İkinci görüşe göre, oyun için mutlaka bir nesne gerekmemekte; çocukla yapılan gündelik konuşmalar, çocuğun evde becerebileceği (cam silmek, bulaşık yıkamak, sofrayı hazırlamak, çiçek sulamak gibi) herhangi bir iş de oyun olabilmektedir.

Oyuncak türü konusundaki üçüncü bir görüş de; çocuklara yaratıcılıklarını kullanmalarına fırsat verecek soyut malzemelerle oyun oynatmak gerektiğidir.

Çocuklara oyuncak ve oyun ortamları konusunda tüm seçenekler sunulmalı ama bir yandan da uzman görüşleri doğ-

rultusunda çok belirleyici zorlayıcı olmayan bir rehberlik yapılmalı; aşırı uçlardan kaçınılmalı sözelimi çocuğun okul öncesi çok fazla oyuncuğa boğmanın ve okul çağına gelince de tüm oyuncakları ortadan kaldırmanın yanlış tutumlar olduğu bilinmelidir.

SONUÇ

Oyunu, çocuk için olabildiğince özgür bir ortam haline getirmek biz ebeveynlerin ve eğitimcilerin görevi olmalıdır. Oyun çocuğun yalnızca okul öncesi ya da belirli bir dönemine ilişkin bir olgu olarak değil, yaşamın her döneminde hatta yetişkinlikte de olması gereken temel bir motif olarak algılanmalıdır. Eğitim-öğretimi de oyun halinde çocuklara sunduğumuzda daha verimli sonuçlar alınacaktır. Naturalist filozof J.J. Rousseau'ya göre; "çocukluk, insanın gelişip zenginleştiği en uygun, gerekli ve önemli bir evredir. Bu en doğal evrenin tadına varılmalıdır ve çocuğa, çocukça oyunlar ve davranışlar için olabildiğince fazla zaman ayrılmalıdır. Eğitim ve müfredat programı da çocuğun dürtüleri ve duyguları temel alınarak, onun doğal gelişimi doğrultusunda düzenlenmeli; dereceli, evrimsel, birikimli olmalıdır. Okul çocuğun çevresinden ayrı düşünülmemeli tersine öğretim çocuğun çevresini de içermelidir". (3)

Eğitim ortamları doğal özelliklerle donatılıp, eğlenceli, ilgi çekici hale getirildiğinde çocukların merakları uyanılarak daha etkili bir öğrenme gerçekleşir. Doğada yürüyüşler yaptırmak, fazla gözlem ve deneye yer vermek çocuğun yaratıcılığını tercihlerini ön plâna almak bilgilenmeyi bir oyun atmosferi içinde gerçekleştirmenin ön adımlarıdır. Sonra eğitimcinin mizahı öğretim aralarına serpiştirerek, her zaman güler yüzlü olması ve öğretimi tüm oyuncularının katıldığı bir oyun gibi görüp, öğrencilerini sürekli katılımcı kılması da "oyun" gibi bir öğretim için çok önemlidir.

KAYNAKÇA

[1] İhsan, Turgut. "Çocuk Felsefesi", Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Mart - Nisan, S. 69, 1995.

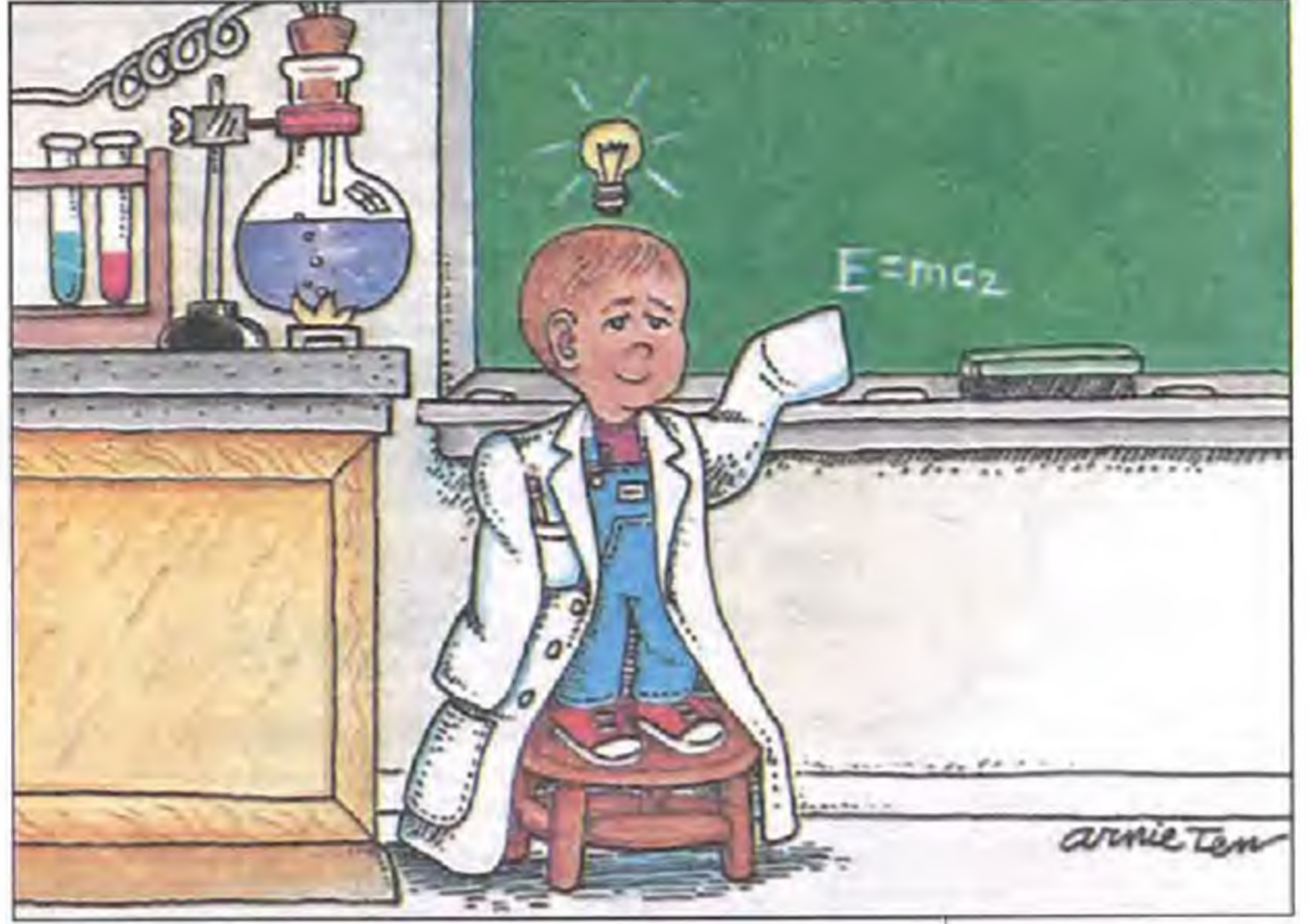
[2] Arthur T. Jersild, Çocuk Psikolojisi, çev. Gülseren Günçe, A.Ü. Yay. No.18, Sevinç Mat. 1971, Ankara.

[3] Gerald L. Butek, Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, çev. Nesrin Kale, 72 Ofset, Basmışev - 1995

Fen Eğitiminde Anoloji (Benzetme)lerin Önemi

Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR
Doç. Dr. Fatman ŞAHİN
M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi
Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümü

Benzetme, yabancılık çekilen bir olgunun, yabancılık çekilmeyen bir olguya benzetilerek açıklanmasıdır.



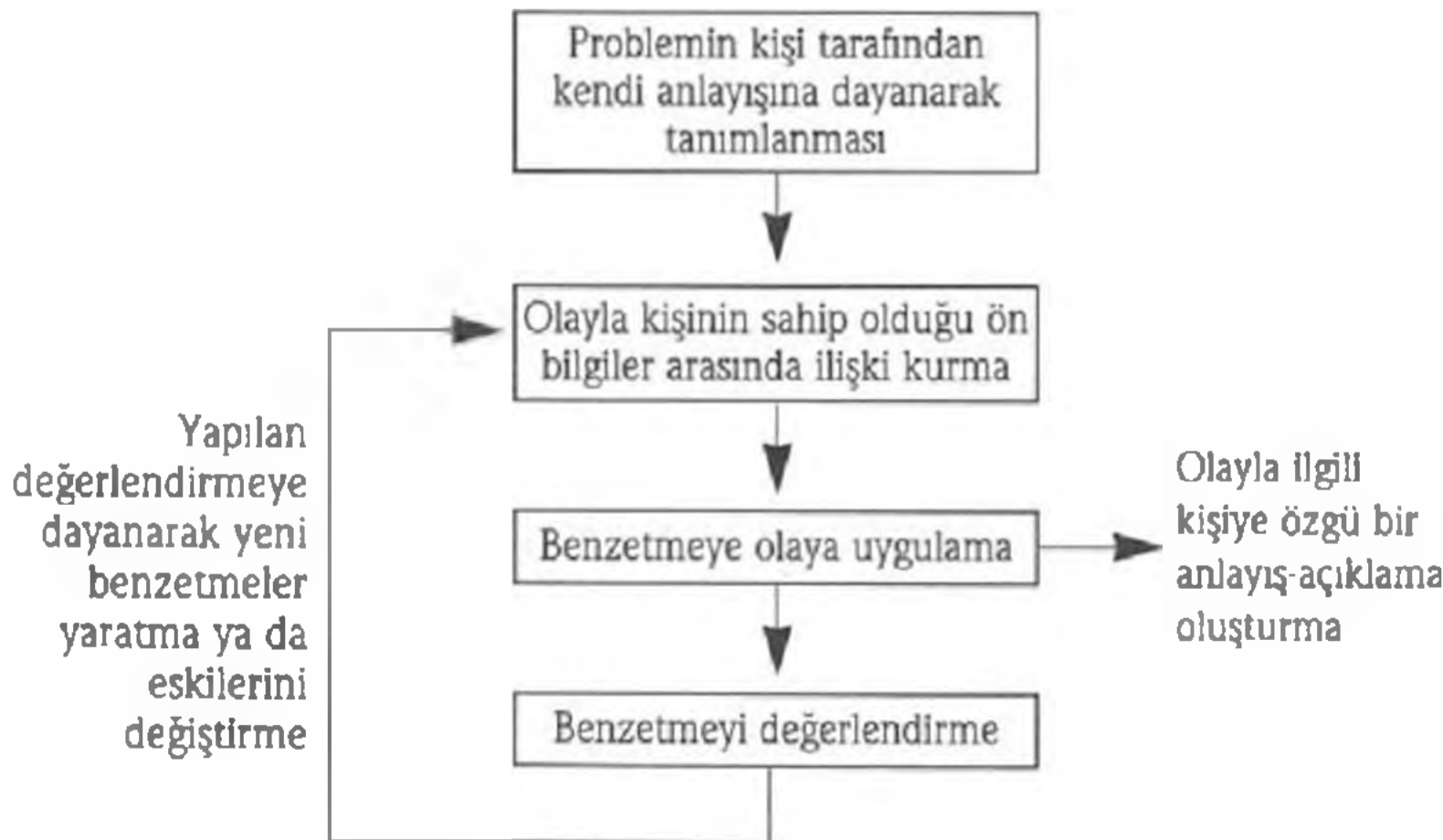
Bilim dili bilimin doğasını yansıtmaz. Bilimsel dil insanlar arasında iletişim kurmakta zorluklara sebep olur. Bu da fen öğretmenlerini öğrencilerine feni anlaşılır hale getirmek için yeni metodlar bulmaya zorlamaktadır. Benzetmeler burada öğretmene ve öğrenciye yardımcı olmaktadır. Benzetme, yabancılık çekilen bir olgunun yabancılık çekilmeyen bize tanıdık gelen bir olguya benzetilerek açıklanmasıdır. Tanıdık olmayan olgu hedefdir. Tanıdık olgu ise kaynaktır. Analogiler çeşitlidir. 1- Basit analogiler direkt olarak birşeyin diğer birşeye benzetilmesidir. Örneğin kalbin pompaya benzetilmesi 2- Hikâye tarzında analogiler. Örnek: Mide kanseri ve ışınla tedavisinin açıklanması şöyle yapılabilir. Mide kanserinde hasta bölgeye zayıf ışınlarla farklı doğrultulardan verilip, aynı noktada toplanması sağlanır. Bu olay düşman askerlerinin bir köprüyü aşip, karşı tarafta bulunan toprakları almasına benzetilir. Askerlerin hepsi bir köprüden geçmeye kalkarsa köprü yıkılır ve hedefe ulaşamaz.

Ancak farklı köprülerden geçip karşı tarafta buluşulursa köprüler yıkılmadan karşı topraklara ulaşılır. İşte kanserli dokuya tek bir noktadan ışın verilirse ışınların geçtiği sağlam dokular da ışınların etkisiyle ölür. Farklı noktadan ışınlar verilip kanserli dokuda toplanırlarsa sağlam dokular çok az zarar görmüş olur. Kanserli doku da tedavi edilmiş olur (Gilbert, 1991., Dagher, 1995).

Fen eğitiminde öğrencinin bilimsel bir olayı açıklayabilecek bilgi düzeyinin yeterli olmaması sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bu gibi durumlarda öğrenciden olaya bir açıklama getirmesini beklemek de pek gerçekçi olmaz. Oysa, öğrencilerin kendi yarattıkları benzetmeleri kullanmaları olay hakkında bir fikir sahibi olmalarına ve olaya kendilerine özgü bir açıklama getirmelerine yardımcı olmaktadır. Burada önemli olan benzetmelerin öğretmen ya da başka biri tarafından öğrenciye doğrudan sunulmamasıdır. Bunun sonucunda öğrenci kendi benzetmesini kendisi yaratır ve açıklamalarını bun-

lara dayanarak yapmaya çalışır. Böylece öğrenciler derste konu ile ilgili olarak çok yönlü ve aktif olarak düşünmeye sevk edilir. Aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıkları da ortaya çıkmış olur (Cobb, 1991., Brown, 1993).

Geleneksel fen eğitiminde öğrencilerden bilimsel bir olaya açıklama getirmeleri beklenmez. Öğrencinin görevi öğretmeni takip etmektir. Onun öğrettiklerinin dışında sorumluluğu yoktur. Bu da öğrencileri pasif hale getirmekte, yaratıcılıkları gelişmemektedir. Öğretmenin öğrencileri yönlendirmesi kaçınılmazdır. Bu geleneksel eğitim anlayışının temelinde yatmaktadır. Diğer yanda öğrencilerin kendi benzetmelerini kullanmaları ise öğretmenin konu ile ilgili yönlendirmesini en aza indirir. Amaç, öğrenciye bu yaklaşımla benzetme kullanılarak onun kavram bilgisini geliştirmek, arttırmaktır. Kavram gelişimi ise öğrencilerin problem çözme yeteneklerini artırır. Problem çözme kavram anlamının direkt bir fonksiyonudur. Öğrencilerden konu ile ilgili tek bir benzetme oluşturmaları istenmez. Konu ile ilgili anlayışlarını arttırmak için oluşturdukları benzetmeleri değiştirmek ve yenilerini oluşturmak suretiyle bir dizi benzetme oluşturmaları beklenir. Bu konuda yapılan araştırmalar, böyle bir yöntemle ortaya çıkan öğrenmenin nitelikleri üzerinde önemle durmaktadır. Öğrencinin bilimsel bir olayı açıklayabilmek için bir dizi benzetme yaratması ve bunları kullanarak konu ile ilgili anlayışını geliştirmesi aşağıdaki temel basamakları içerir (Halpern, 1990).



Benzetmenin eğitimdeki rolü üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Benzetme kullanılarak bir konu işlendikten sonra öğrencilerde oluşan değişiklikler:

1. Öğrencilerin çoğu benzetmeler kullanarak konu ile ilgili yeni açıklamalar yapmışlardır.
2. Daha önce sahip oldukları ön bilgileri düzenleme şansı bulmuşlardır. Bu durumda, öğrencilerin dağınık, yapısallaşmamış ön bilgileri, benzetmeler yardımıyla bütünleştirebildikleri görülmüştür.

Konu ile ilgili anlayışın değişmesindeki diğer boyut ise, konu hakkındaki yeni soruların ortaya atılmasıdır. Yeni soruların ortaya çıkması, konuya bireyin yaklaşımını değiştirebileceği gibi bireyin daha önceden getirmiş olduğu açıklamayı da yetersiz bulmasına da neden olabilmektedir. Bu durumda ise yine benzetmelerin, açıklanmak istenen konuya yeniden uygulanmasına neden olmaktadır. Bu süreç ise kişinin konu ile ilgili bilgisini arttırmakta, anlayışını yapılandırmaktadır (Stavy 1991).

Benzetmelerin bu dinamik yapı içerisinde kullanılması, öğrencilerin kavram bilgisinin de artmasını sağlamıştır. Konuya açıklık getirmeye çalışan öğrenciler, benzetmeler kullanarak konu ile ilgili anlamlı yeni problemler ortaya koymuşlardır. Daha basit nitelikte olan bu problemler ise asıl konuyu açıklamak için gerekli olan temel yaklaşımların ve ön bilgilerin ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Öğrencinin daha önceden sahip olduğu, ama hatırlamakta zorlandığı ön bilgiler, benzetmeler yardımıyla su üstüne çıkarılmıştır. Yine kendi yarattıkları benzetmeleri kullanarak olaya farklı bakış açılarından da yaklaşabilmişlerdir. Tüm bunlar da öğrencilerin kavram bilgisinin gelişmesine yardımcı olmuştur.

Benzetmeler bu yapı içerisinde, bilimsel olayları anlayabilmek ve açıklayabilmek için kullanılan dinamik araçlardır. Bu dinamizm, aynı olayın farklı benzetmelerle açıklanabilmesi ya da aynı benzetmenin farklı açıklamalar doğurabilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Üstelik bi-

limsel bir olayı açıklayabilecek tek, ideal bir benzetmenin varlığından söz etmek de pek akılcı olmayacaktır. İşte bu yüzden bir benzetmenin gelişerek diğerini takip ettiği yapı içindeki öğrenme dinamik bir süreçtir (Wong, 1993).

Yukarıda anlatılan yapının eğitim süreci içinde kullanılmasında dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktaları da göz ardı etmemek gerekir. Son olarak aşağıda bunlardan kısaca bahsedilecektir.

● Öğrencinin sahip olduğu ön bilgiler öğrenme sürecinde önemlidir. Öğrenci, kendine sunulan olayı benzetmeler yardımı ile açıklayabilmek için, olayla ilişki kurabileceği benzer bir olay ya da durum hakkında dağınık da olsa bir bilgi sahibi olmalıdır.

● Öğrencinin tutumu, sözel yeteneği, problemi algılayışı ve bu algılayışın zorluk derecesi öğrenme sürecinde görülen kişisel farklılıkların nedenidir.

● Öğrencinin sahip olduğu ön bilgi ve kavramlara karşı olan tutumu da öğrenme sürecinde etkilidir. Olumsuz tutumlar yeni kavramın öğrenilmesinde zorluklarla karşılaşılmasının nedeni olabilmektedir.

● Benzetme kullanırken benzetilen konu ya da kavramın öğrenci için bilişsel olarak benzeyen konudan daha kolay anlaşılabilir bir yapıya sahip olması gerekir. Benzetilen ve benzeyen konular aynı derecede karmaşık olduklarında iki konu hakkındaki yanlış anlamalar da benzeşmektedir.

● Konunun öğrenilmesinde tek bir benzetme kullanmak ya da dışarıdan birinin benzetmeyi doğrudan sunması yerine öğrenciden kendi ön deneyim ve bilgilerine dayanarak kendi benzetmelerini oluşturmalarını istemek ve bu benzetmeleri sistemli bir şekilde düzelterek konu hakkında daha iyi bir algı-

ya/anlayışa ulaşmalarını beklemek daha etkin bir öğrenme ortamı yaratacaktır. Ayrıca aynı konu için birden fazla benzetme kullanmak ve benzetmeler arasında anlamlı bağlar kurmak da konunun öğrenilmesini kolaylaştıracaktır.

● Eğer benzetme bir başka kişi tarafından sunuluyorsa, benzetmenin sunulduğu şekli de öğrenme sürecini etkiler. Benzetmenin yazılı ya da sözlü olarak açıklanmadan sunulduğu durumlarda kişinin konuyu eksik ve yanlış anladığı sıklıkla görülmüştür. Yazılı olarak sunulan benzetmelerde öğretmen desteğinin niteliği öğrencinin konuyu ne şekilde anlayacağını önemli bir biçimde etkiler. Ayrıca benzetme ile birlikte görsel malzemelerin kullanılması da öğrenme sürecini olumlu bir şekilde etkiler (Duit, 1991).

Tüm bu hususları göz önüne alırsak, öğrencilere kendi benzetmelerini yaratıp kullanmaları için fırsatlar yaratmanın özellikle fen eğitimi sürecine olumlu katkıda bulunabileceğini

Öğrencinin sahip olduğu ön bilgi ve kavramlara karşı olan tutumu da öğrenme sürecinde etkilidir.





söylemek herhalde yanlış olmaz.

Benzetmeler fen bilgisini yeni öğrenen öğrencilerin bilimsel kavramları anlamaların kolaylaştırması için kullanılabilir. Böylece günlük yaşamda kullanılan bir kelime ile bilimsel bir fikrin nasıl anlatılacağını göstermiş oluruz. Bilim sosyal bir aktivitedir.

Bu sosyal aktivite yeni bilgilerin üretilmesi için yapılır. İşbirliği önce düşünce de oluşturularak grup çalışmalarına zemin oluşturur.

Öğretmen anolojiyi kullanırken;

1. Hangi konuda hangi anolojiyi kullanacağını tesbit etmelidir.
2. Öğrencilerin dikkatini anolojiye çekmelidir.
3. Öğrencilerin benzetmeleri yaratabilmesi için fırsat verilmelidir.

Bilişsel yeteneği fazla olan öğrencilerin benzetmedeki bağlantıları kurmaları daha kolay olmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerinin aşına olmadıkları konuları onlara anlaşılır kılmak için sık sık benzetmeleri kullanırlar. Benzetme bilinmeyen bir problemin çözüme yardımcı olurken;

1. Kaynak benzetmeyi elde etmek.
2. Kaynağı hedefe göre plânlamak
3. Birbiriyle ilgili kısımları belirlemek
4. Kaynaktan hedefe çıkmak gerekir.

Benzetmelerin Faydaları:

1. Fikirselsel bilgileri değişik bakış açısıyla, açık bir biçimde öğretir. Öğrenimi destekler, yardımcı olur.
2. Konuların özetlerini kolayca anlaşılabilir bir biçimde çıkarır.
3. Benzetmeye yüzeysel bakılırsa ayrıntıya girilmezse yanıltıcı olabilir.

Benzetmenin sözlük anlamı; nesnelere arasında bazı özelliklerinde bulunan benzerlik (şekilsel benzerlik, uygunluk, paralellik)lerdir. Bu tür benzerlikler Fen

derslerinin öğretiminde iki nedenden dolayı önem taşır.

1. Kavram geliştirme
2. Bilimsel sonuçlar çıkarma yeteneğini geliştirme

En az iki tip bilimsel kavramdan sözedilebilir. Çok tipik farklar içeren kavramlar; maddenin katı, sıvı, gaz halleri gibi görsel kavramlardır. Öğretmen bunları öğrencilerine öğreteceği zaman bir çok örnek bulabilir. Diğer taraftan, atom, gen gibi algıya dayalı örnekler için kullandığımız kavramlar etrafımızda görülmez. Bu nedenle, bu tip kavramların anlamlarını nesnelere, olaylar veya durumlara dayalı gözlemlerimizden çıkartmalıyız. Bu tür soyut kavramların kolay öğretilmesi için bilim adamlarının hayâl gücünden faydalanılmaktadır. Öğretmen öğrencilerine soyut kavramları öğretebilmek için benzetmelerden yararlanmaktadır. Örneğin öğrencilerin hücre solunumunu görme imkânı yoktur. Besinlerin solunumla parçalanması olayını bir kase nin yere düşüp parçalanmasına benzeterek bu olayı açıklayabilir. Benzetmeler sözlü olabildiği gibi diyagramlar, deneyler, şekiller şeklinde de olabilir (Gilbert, 1991).

Benzetmeler kullanıla kullanıla bir süre sonra benzetme olmaktan çıkmaktadır. Örneğin kalbin pompaya benzetilmesi, bu benzetmenin ilk yapıldığı zaman bu bir benzetme olabilirdi ancak günümüzde kalp ile pompa özdeşleşmiştir. Aynı şekilde bilgisayar virüsünün benzetilmesi. Cansız birşey canlı virüse benzetilmiştir. Biyoloji biliminde kullanılan virüs kelimesi yeni bir ortamda bilgisayar disketine uyarlanmıştır. Burada kast edilen gerçek virüs değildir. Kimse virüsün çekirdeğinin bilgisayar disketine girişini kastetmiyor. Burada bulaşma, kendini yeniden üretme, tehlike özellikleri biyolojideki canlı virüse benzemektedir. Virüs örneği artık benzetme olmaktan çıkmıştır. Çünkü biyolojik virüs ile bilgisayar virüsü arasındaki ilişki artık anlaşılabilir. Bilgisayar virüsü yabancı olmaktan çıkmış, kendi anlamını kazanmıştır (Halpern 1990).

KAYNAKLAR

1. Brown, D. (1993) Refocusing core intuitions: A concretizing role for analogy in conceptual change. *Journal of research in science teaching*, 30, 1273-1290
2. Cobb, P.E. (1991). Analogies from the philosophy and sociology for understanding classroom life. *Science Education*, 75(1), 23-44.
3. Dogher, R.D. (1955). Analysis of analogies used by science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(3), 259-270
4. Duit, R. (1991). An evaluation of the use of analogy, simile, and metaphor in learning science. *Science education*, 75, 649-672
5. Gilbert, S.M. (1991). An evaluation of the use of analogy, simile, and metaphor in science texts. *Journal of research in science teaching*, 28, 315-327
6. Halpern, D. (1990). Analogies as an aid to understanding and memory. *Journal of educational psychology*, 82, 298-305
7. Slavy, R. (1991). Using analogy to overcome misconceptions about conservation of matter. *Journal of research in science teaching*, 2, 305-313
8. Wong, D. (1993a). Self-generated analogies as a tool for constructing and evaluating explanations of scientific phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 367-30

HIV/AIDS Üzerine

Yrd. Doç. Dr. Figen Çok

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü Öğretim Üyesi



Öğretmen, yükümlü olduğu eğitim-öğretim etkinliğini gerçekleştirme düzeyi konusunda kendisini gözden geçirmelidir.

AIDS hastalığı (Acquired Immune Deficiency Sendrome) ve buna yol açan HIV virusu (Human Immuno Deficiency Virus) günümüzün en önemli sağlık sorunlarından biridir. Önceleri daha çok eşcinsel erkeklerde görülen ve tanılanan bu hastalığın temel olarak cinsel ilişki yoluyla geçtiği anlaşıldı.

Başlangıçta az sayıda tanılanan ve daha çok eşcinsellere özgü olduğu düşünülen bu hastalık kısa sürede heteroseksüel kadın ve erkeklerde ve hastalığa yakalanmış annelerden doğan bebeklerde de görülmeye başladı. Hastalığın günlük ilişki yoluyla (tokalaşma, sarılma, aynı tuvaleti kullanma, aynı tabak, çatal ya da benzeri şeyleri kullanma gibi) ve sinek, sivrisinek ve böcek sokmasıyla bulaşmadığı belirlendi. Cinsel ilişki yoluyla yalnızca vücut sıvıları değiş tokuşu (meni ve vajinal sıvı gibi) ile geçtiği belirlenen HIV'in ayrıca hastalıklı kanın nakli, iğne ve şırıngaların ortak kullanımı ve anneden bebeğe geçiş gibi yollarla da bulaştığı anlaşıldı. Hastalığın özellikleri giderek daha iyi anlaşılıyordu ancak tanılanan vakaların sayısı hızla arttı. Hastalık dünyanın he-

men hemen bütün ülkelerinde hızla görülmeye başlandı. Bu arada hastalığa yakalanan bireylerin ölüm haberleri ortaya çıktı. Bugün hastalıktan ölenlerin sayısı 6.5 milyon dolayındadır. Her yılın 1 Aralık günü "Dünya AIDS GÜNÜ" olarak anılmaya başlandı. 1 Aralık 1996 itibarıyla Dünya Sağlık Örgütü tarafından dünyada toplam 29.4 milyon insanın HIV taşıyıcısı, 8.4 milyon insanın da AIDS tanısı almış oldukları kaydedildi (Akt. Vuori, 1996). Bugün AIDS hastalığı cinsel tercihi ne olursa olsun, dünyanın her yerinde, her yaşta ki insanı tehdit etmektedir. Dünyada beş milyona yakın çocuğun HIV/AIDS ile tanışmış olması, en az bir o kadarının da ana-babalarının HIV/AIDS'e yakalanmış ya da AIDS'den ölmüş olmaları bu tehditi açıkça göstermektedir. Bu tehdiye gelişmiş ülkelerin yaklaşımı AIDS'e karşı savaşmak biçiminde olmuştur. Dolayısıyla AIDS mücadelesi konusunda çok emek ve para harcanmıştır. Son yıllarda AIDS araştırmaları A.B.D.'nde en çok para ayrılan bilimsel konu haline gelmiştir. Bu doğrultuda gelişmiş ülkeler önleme programlarının

uygulanmasına bağlı olarak son yıllarda HIV taşıyıcısı ve AIDS vakalarının sayı- larındaki artışı durdurmayı başarmıştır. Hatta geçmişte çok fazla sayıda hasta- nın tanılanmış olduğu Afrika'da bile son yıllarda sayısal artışın hızı kesilmiş- tir. Nitekim hastalığa önemli biçimde yaygın olduğu Afrika'da bile son yıllar- da sayısal artışın hızı kesilmiştir. Ayrıca hastalığını önemli biçimde yaygın oldu- ğu Taylant bile HIV/AIDS bulaşan kişi sayısını durdurmayı başarmıştır. Ancak Türkiye'nin de yer aldığı çoğu gelişt- mekte olan ülke arasında hastalığın ya- yılımındaki artış sürmektedir.

Türkiye'de ilk HIV/AIDS vakaları 1985 yılında tanılanmıştır. Türkiye'de 31 Aralık 1996 tarihi itibariyle AIDS ta- nısı almış 224, HIV taşıyıcısı 393 toplam 617 HIV/AIDS vakası vardır (Sağlık Ba- kanlığı İstatistikleri, 1997). Bildirilen va- kaların 202'sinin (%34.3) onlu ve yirmi- li yaşlardaki (10-29 yaş grubu) bireylerde görülmesi hastalığın özellikle gençlik için önemli bir tehdit olduğunu göstermekte- dir. Hastalığın başlangıç aşamasındaki ül- keler arasında olduğu kabul edilen Türki- ye için tanılanan bu sayı (toplam 617) kuşkusuz gerçek yaygınlığı yansıtmamaktadır. Türkiye bildirilen vaka sayıları az olmakla birlikte kamuoyunun bilgisiz- liği, AIDS gerçeklerinin eğitim program- larındaki yer almaması, cinsel tutumlar- daki değişimler, toplumsal hareketliliğin yüksek oluşu, damar içi ilaç kullanımın- daki artış, turistik bölge çalışanlarının riskli cinsel davranışları, seks ticaretinin yaygınlığı ve yurt dışındaki ikinci kuşak Türk işçilerinin riskli cinsel davranışları gibi nedenlerle AIDS konusunda ciddi bir tehlike ile karşı karşıyadır. Başlangıç- ta yabancı kaynaklı ve sıra dışı insanların hastalığı gibi görünen AIDS, Türkiye'nin kendi sağlık sorunu olmuştur. Bugün Türkiye'de tanılanan HIV/AIDS vakala- rının büyük ölçüde cinsel ilişki yoluyla geçtiği kaydedilmektedir ve geçen yıllar- la birlikte tanılanan vaka sayılarındaki ar- tış dramatiktir. 1990 yılında 31 yeni va- ka tanılanırken bu sayı 1993'de 76'ya, 1996'da ise 122'ye ulaşmıştır. Yani tanı- lanan sayılar altı yıllık süre içinde (1990- 96) üç katına ulaşmıştır (Sağlık Bakanlığı

İstatistikleri, 1996). Hastalığın ölümcül bir hastalık olması, kolayca bulaşabilme- si, bildirilen sayılardaki artış gibi özellik- ler korkutucu olmakla birlikte, hastalık- tan korunabilmek olanaklıdır. Bu da has- talığın nasıl bulaştığı, nasıl bulaşmadığı ve korunma yolları konusundaki temel bilgilerin kazanılmasıyla gerçekleştirilir.

Hastalığın, tedavisindeki yeni gelişt- melerle birlikte bugün kabul edilen tek çaresi eğitimidir. Buna karşın konuya Türkiye'de eğitim sistemi içinde verilme- si gereken önemin verilmediği açıktır. Dolayısıyla örgün eğitimin şimdiki duru- mu AIDS eğitimini gerçekleştirmekten uzaktır. Özellikle yazılı ve görsel basın AIDS konusunu gündemde tutmaktadır. Ancak bu çabaların, büyük ölçüde san- sasyonel olduğu, hastalığın gerçeklerini ve önlemeye yönelik korunma bilgilerini içermek yerine hastaların kamuoyuna duyurulması amacını taşıdığı - ki bu konu hasta hakları ve insan hakları boyu- tunda etik değildir. -ve bilgilendirmeksi- zin dikkat çekmek eğiliminde olduğu söylenebilir. AIDS'in kamuoyunda nasıl algılandığı ve eğitim gereksinmesi konu- sundaki araştırmalar oldukça sınırlıdır ve üniversite gençliği popülasyonunu (Gray, Çok and Ersever, 1996; Özhan ve Emiroğlu, 1992; Özhan ve Şenol, 1995; Baltaş and Baltaş, 1995) hedef almıştır. Türkiye'de AIDS'in ele alınması konu- sundaki bu genel olumsuz tabloya karşın olumlu çabaları da görmek mümkündür. Türkiye Aile Plânlaması Derneğinin (TAPD) "AIDS üst düzey politika ve ka- rar organları girişimi projesi", Ulusal AIDS Komisyonunun çalışmaya başlaması, başta AIDS Savaşım Derneği ve TAPD olmak üzere çeşitli sivil toplum örgütleri- nin çabaları, giderek daha fazla sayıda akademisyenin konuya eğilmesi ümit ve- rici gelişmeler olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'de önemli bir tehdit olarak görülen HIV/AIDS'in önlenmesinde her kesimden bireylere görev düşmektedir. AIDS'in nasıl bulaştığı, nasıl bulaşmadığı gibi temel bilgilerin kazanılması ve uy- gun kondom kullanımının benimsenme- si ile hastalığın yayılımının önlenmesi olanaklıdır.

KAYNAKLAR

Baltaş, Z. and Baltaş, A. (1995) Students' perception and knowledge after

exposure to AIDS educati- onal material. Paper presented at III European Symposium on Drug Addiction and Treatment Center, Istanbul

Eylen, B., (1996) Öğrenci- lerin AIDS ile ilgili bilgi, tutum ve davranışları, III Psikolojik Danış- ma ve Rehberlik Kongresinde sun- ulan bildiri, 13-15 Nisan 1996, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Gray, L. A., Çok, F., & Erse- ver, H., (1996) Knowledge, at- titude and beliefs of Turkish uni- versity students on AIDS. Un- published Research Report

Ozhan, N. ve Şenol, S., (1995) Sağlık meslek yüksek okulu öğrencilerinin AIDS'e iliş- kin bilgi ve düşünceleri, II. Ulku- sal AIDS Kongresinde sunulan bildiri, 21-24 Mart, 1995, AIDS Savaşım Derneği, İstanbul

Ozhan, N. ve Emiroğlu, O.N., (1992) Üniversite Öğ- rencilerinin AIDS konusundaki bilgi ve tutumları, III. Ulusal Hem- şirelik Kongresinde sunulan bildiri, 24-26 Haziran 1992, Cum- huriyet Üniversitesi, Sivas Sağlık Bakanlığı İstatistikleri, (1997)

Vuori, H. (1996). Dünyada ve Türkiye'de AIDS, 1 Aralık 1996 Dünya AIDS günü toplantı- sında sunulan bildiri, TAPD ve AIDS Savaşım Derneği.

Okul Yöneticileri ve Bilgisayar

Yrd. Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN

İst. Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Bilgisayarın değişik alanlarda kullanılması ile birlikte iş ilişkilerinde, zamanın kullanılmasında daha önce harcanan emek ve enerjide yani, çalışanların rolleri ve işlevleri büyük ölçüde değişecektir.

Dolayısıyla bilgisayarın eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması yeni bir süreçtir ve bu sürecin iyi yönetilmesi gerekir.

I. Giriş

Teknolojik gelişmeler okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin altyapısını zorlamaktadır. Okullarda, başta yönetim olmak üzere eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği değişik ortamlarda teknolojiden yararlanma önemli bir olgu haline gelmektedir. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı, genel olarak eğitim sisteminin daha etkili ve verimli işleyebilmesi ve özel olarak da okul düzeyindeki eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesi için teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik bir çok projeyi başlatmıştır. Ayrıca bakanlığın insiyatifi ve yönlendirmesi dışında da özellikle son yıllarda okullarda değişik amaçlarla teknoloji kullanımının hızla yaygınlaştığı görülmektedir. Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görevlerindeki başarıların derecesi uyguladıkları eğitim teknolojisi ile yakından ilişkilendirilmektedir (Başaran, s.97, 1994).

Eğitim teknolojisinin en önemli unsurlarından birisi olan bilgisayarın okullarda yaygınlaşması bir açıdan "sistemin yeniden yapılandırılması" olarak görülebilir. Çünkü bilgisayarın değişik alanlarda kullanılması ile birlikte iş ilişkilerinde, zamanın kullanılmasında, daha önce harcanan emek ve enerjide önemli değişiklikler olacaktır (Cheever, 1986). Yani, çalışanların rolleri ve işlevleri büyük ölçüde değişecektir. Dolayısıyla bilgisayarın eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması yeni bir süreçtir ve bu sürecin iyi yönetilmesi gerekir.

Sorun: Bilgisayarın kullanılmaya başlandığı okullarda bu sürecin ne ölçüde etkili gerçekleştirildiği konusunda sağlıklı bilgilere sahip değiliz. Oysa büyük miktarlarda kaynağın ayrıldığı ve önemli beklentilerin olduğu bu sürecin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gerekir. İşte bu araştırmada, bilgisayar kullanmaya geçen ilk ve orta öğretim okullarında yöneticilerin bilgisayarı ne ölçüde ve hangi alanlarda kullandıkları araştırılmıştır.

Amaç: Araştırmanın birinci amacı; okul yönetiminde bilgisayar kullanımının ne durumda olduğunu saptamak, ikinci amacı da; elde edilen bulgular ışığında yönetimde bilgisayar kullanmayı daha etkili kılmak için öneriler geliştirmektir.

Önem: Araştırma ile elde edilen bulguların, Türk eğitim sisteminde karar verme ve politika geliştirme konumunda olan ilgili kişilere, bilgisayarın okul yönetiminde ne ölçüde etkili kullanıldığı hakkında bilgilendirme işlevi göreceği beklenmektedir.

Yöntem: Bu araştırma, tarama türü yani varolan durumu ortaya koyucu nitelikte bir araştırmadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket türü bir araçla İstanbul'da bulunan devlet okullarındaki yöneticiler arasından tesadüfi olarak seçilen 50 kişilik bir gruba uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, yüzdelliklerin alınması ve belirli değişkenler arasındaki ilişkilerin korelasyon tekniği ile hesaplanması ile elde edilmiştir.

II. OKUL YÖNETİMİ VE BİLGİSAYAR

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin okul düzeyine indirildiği uygulamalı bir alan olarak tanımlanır (Bursalıoğlu, 1996). Okul yönetimi, karar verme, planlama, örgütlenme, yöneltme, iletişim ve değerlendirme gibi temel yönetim süreçlerinden oluşur. Okul yöneticisi okulunu, bu süreçleri başarılı bir şekilde uygulayarak yönetmeye çalışır. Bütün bu süreçler teknolojik destek olduğu zaman daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu yüzden okul yöneticisinin, örgütünü başarılı bir şekilde yönetebilmesi için yönetimin teknolojik altyapısını da kurması ve işletmesi gerekmektedir (Crawford, 1987). Teknolojik altyapı dendiği zaman şüphesiz akla ilk önce bilgisayar gelir.

Bilgisayar, her şeyden önce çok sayıda insanın yapabileceği işlerin kolayca yapılabilmesini sağlar. Araştırmalar, iki personelin, bilgisayar yoluyla 1500 öğrenciden oluşan bir okulun bütün personel işlerini yapabileceğini ortaya koymuştur (Connors ve Valesky, 1986). Bunun dışında bilgisayar, etkili bir yönetimin gerçekleştirilmesinde aşağıda sıralanan faydaları da sağlayabilir.

Karar verme ve Planlama: Yönetici sık sık karar verme durumu ile karşılaşır. Yönetici için karar verme en zor gerçekleştirilen süreçlerden birisidir. Çünkü kurumun yaşamı ile en ilişkili olan süreç karar vermedir. Dolayısıyla çoğu zaman yöneticiler, en doğru kararı verme konusunda zorlanırlar. Etkili karar vermede yeterli bilgilerin olması önemli rol oynar (Aydın, 1993). Bilgi, yöneticiyi karar verme konusunda hem cesaretlendirir hem de olası yollar içerisinde doğruyu seçmesi için zemin oluşturur. İşte yönetici, bilgisayar yoluyla en geniş ve son bilgilere ulaşabilir ve bu da kararların sağlıklı bir şekilde alınmasını sağlar. Yöneticilerin bir konuda karar vermek için ihtiyaç duyduğu bilgilere bilgisayar sayesinde ulaşması onların karar verme sürecinde düşünmeye daha çok zaman ayrabilmesini sağlar.

Aynı şekilde planlama da araştırma ve analizler gerektiren teknik bir yönetim sürecidir (Aydın, 1993). Çeşitli araştırma ve analizler bilgisayarın gerektiren bu sürecin etkiler bir şekilde gerçekleşmesinde rolü büyüktür.

İletişim Yönetimi: Okul yönetiminde öğretmen, yönetici ve çevre arasında gelişmiş bir iletişim sisteminin kurulması önemlidir. Yönetici, öğretmenler ve çevre sürekli olarak birbirlerinden bilgi alma ve verme ihtiyacını duyarlar. Bu ihtiyaç çoğu zaman yazılı ve sözlü yollarla karşılanmaya çalışılır. Bu yöntemlerin çok etkili olduğunu söylemek artık zordur. Oysa bilgi iletme ve alma, bilgisayarın bir haberleşme aracı olarak kullanılmasıyla daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bilgisayar aracılığı ile yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve diğer ilgili kişiler ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşabildikleri gibi istedikleri bilgileri de ilgili kişilere iletebilirler.

Öğrenci Hizmetlerinin Yönetimi: Öğrenci hizmetleri, öğrencinin okula kaydından başlayarak devam, sağlık, disiplin, sınıf geçme, ve genel başarı durumu gibi onun için yapılacak tüm özlük işleri ve eğitim işlerinden öğrencinin mezun olduktan sonra izlenmesine kadar uzanır (Başaran, s.101, 1994). Bütün bu alanlarda yapılacak çalışmaların etkili ve çabuk olması yönetimin başarısını etkiler. Ayrıca bu konularda yapılacak çalışmalar yöneticinin okulun gelişmesi için politikalar üretmesine katkıları sağlar. İşte yukarıdaki alanlarda öğrenci hizmetlerinin etkili bir şekilde yönetilmesi mümkün olabilir.

Eğitim Programının Yönetilmesi: Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti üreten bir okul için de eğitim programı odur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında, eğitim programını yönetmek demektir (Başaran, s.81, 1994). Eğitim programının yönetimi, derslerin öğretmenlere göre dağılımı, yıllık, haftalık ve günlük ders planlarının ve programlarının yapılması, eğitsel kol, kutlama ve anma etkinliklerinin planlanması ve öğretimi destekleyici nitelikte olan araç ve gereçlerin kullanımı ve okul aile ilişkilerinin yönetilmesi gibi bir çok etkinlikleri kapsar. Yöneticiler için bu işlerin hepsinin başarılı bir şekilde yapılması önemli bir sorundur. Nitekim bütün bu etkinliklerden bazıları iş-yoğun bir çalışma düzeni gerektirdiği için elimine edilmektedir. Oysa bilgisayar yoluyla yöneticiler, bütün bu etkinlikleri daha kolay ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilir.

Rehberlik Hizmetlerinin Yönetilmesi: Rehberlik sürecinde, öğrencilerin başarı durumu, kişilik özellikleri, sosyoekonomik durumu gibi konularda bilgiler toplanır. Ancak öğrencileri tanımak amacıyla yapılan bu iş son derece karmaşık ve zordur. Bilgisayar yardımı ile bu bilgilerin düzenlenmesi ve buradan istenen verilerin elde edilmesi çok daha kolay bir şekilde gerçekleşebilir (Baykal, 1991).

Bilginin Üretilmesi ve Dağıtılması Sürecinin Yönetimi: Bilgi toplumuna özgü anlayışa göre bilginin sınıf içi etkinliklerin dışında da kazandırılması önemlidir (Fındıkcı, 1992). Yani bilginin etkili bir şekilde dağıtılması da eğitim ve öğretimi destekleyici bir unsurdur. Ve bilgi sadece öğretmenin dağıttığı bir nesne değildir. Bütün bunların pratikte gerçekleşmesi, yani bilginin sınıf dışı ortamlarda üretilmesi ve dağıtılması için kütüphane hizmetlerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşabilme imkanının yaratılması gerekmektedir. Bu ise okul kütüphanesinde bulunan kitaplar hakkında bilgilerin bilgisayar yoluyla kodlanması, yine bilgisayar yoluyla ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşabilme imkanının sağlanması yoluyla gerçekleşebilir.

Eğitim Bütçesinin Yönetilmesi: Eğitime ayrılan kaynaklar azdır. Dolayısıyla az olan kaynakların iyi kullanılması gerekmektedir. Okul yöneticisi, elinde bulunan kaynakları eşit ve dengeli bir şekilde harcamak zorundadır. Yönetici, bunu bilgisayar yoluyla daha etkili bir şekilde yapabilir. Ayrıca bilgisayar yoluyla yeni bütçelerin hazırlanması, döner sermaye, ödeme gibi işlemleri de çok kolay ve doğru bir şekilde yapabilir.

İşgören Hizmetlerinin Yönetimi: Okul yöneticisi, öğretmenlerin ve diğer personelin görevleri, sorumlulukları, hakları, atanması, göreve başlaması, ödemelerinin yapılması, sağlık hizmetleri, izinleri, disiplin durumu, yetiştirilmesi, yükseltilmesi ve ayrılması gibi hizmetlerin yönetilmesiyle de ilgilidir (Başaran, 1994). Bütün bu hizmetler, bilgisayar yoluyla daha etkili bir şekilde yönetilebilir.

Değerlendirme: Yönetimin bir diğer önemli süreci de değerlendirmedir. Bir okulda yöneticinin, elde edilen bütün başarıları varsa eksiklikleri görebilmesi için değerlendirme yapması zorunludur. Öğrencilerin başarı durumları, öğretmenlerin performansı, okulun genel durumu gibi yoğun iş gerektiren ve çok karmaşık olan bu süreçlerinin etkili bir şekilde değerlendirilmesinde bilgisayarın büyük yardımı olur.

Sonuç olarak bilgisayar, yöneticileri için hesaplama, sınıflama, sıralama gibi işlerin yapılmasında son derece işlevseldir. Bu kolaylıkları ile yöneticiye sürekli yeni pencereler açan bir araçtır. Ancak bunun yanında bilgisayarın yaratıcılık, özgünlük, içtenlik ve doğallık gerektiren önceden tasarlanmayan becerilerdeki gücü yetersizdir. Dolayısıyla bilgisayarı eğitim yönetiminde bir seçenek değil destek olarak görmek gerekiyor (Baykal, 1991).

III. BULGULAR

A- Bilgisayarın kullanım alanları

Bu araştırma, bürosunda bilgisayar bulunan okul müdürleri ve yardımcılardan olu-

*Karar verme,
planlama,
örgütlenme,
yönelme,
iletişim ve
değerlendirme
gibi temel
yönetim
süreçleri
teknolojik destek
olduğu zaman
daha etkili ve
verimli bir
şekilde
gerçekleşebilir.*

şan yöneticilere uygulanmıştır. Yöneticilerin % 53'ü lisede, % 47'si ilk ve ortaokullarda görev yapmaktadır. Yöneticilerin % 34'ü bayanlardan, % 66'sı ise erkeklerden oluşmaktadır. Yüz yüze görüşme ile daha önceden belirlenen konularla ilgili olarak yönetilen sorulara göre elde edilen bulgular aşağıdadır.

Yöneticilerin % 10'unun bürosunda bulunan bilgisayarı hiç kullanmadığı, % 80'inin ara sıra kullandığı ve % 10'unun sık sık kullandığı belirlenmiştir.

Yöneticilerin tamamının bürosunda bulunan bilgisayarın modem bağlantısına sahip olmadığı saptanmıştır.

TABLO I		
YÖNETİCİLERİN BİLGİSAYARI KULLANMA AMAÇLARI VE ALANLARI		
Yöneticilerin bilgisayarı kullanma amaçları ve alanları Kullananlar Oranı		
a) Yazı amacıyla	32/50	%64
b) Şekil ve grafiklerin çizilmesi amacıyla	11/50	%22
c) Veri toplama ve düzenleme amacıyla	18/50	%36
d) İletişim (haberleşme) amacıyla	2/50	% 4
e) Öğrenciler hakkında bilgi düzenleme ve üretme		
• Öğrencilerin kayıt edilmesi sırasında	14/50	%28
• Öğrencilerin sınıf geçme ve başarı durumu hakkında	16/50	%32
• Mezun olan öğrencilerin izlenmesi amacıyla	5/50	%10
• Rehberlik hizmetlerinde	4/50	% 8
f) Muhasebe hesaplamalarının yapılması amacıyla	32/50	%64
g) Kütüphane kayıtları ve bilgiye ulaşma amacıyla	2/50	% 4
h) Ders programlarının düzenlenmesinde	25/50	%50
i) Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında	15/50	%30
i) Personelin (öğretmenler) değerlendirilmesi amacıyla	12/50	%24
j) Okulun genel başarısının değerlendirilmesi amacıyla	15/50	%30

Yöneticilerin bilgisayarı hangi alanlarda kullandıklarına ilişkin elde edilen bulguları şunlardır:

Bilgisayarı, yöneticilerin % 64'ünün yazı amacıyla, % 22'sinin şekil ve grafiklerin çizilmesi amacıyla, % 36'sının veri toplama ve düzenleme amacıyla kullandıkları saptanmıştır.

Bilgisayarı, yöneticilerin % 4'ünün iletişim alanında, % 28'inin öğrencilerin kayıt edilmesi sırasında, % 32'sinin öğrencilerin sınıf geçme ve başarı durumu hakkında, % 10'unun mezun olan öğrencilerin izlenmesi amacıyla, % 8'inin rehberlik hizmetlerinde, % 64'ünün muhasebe hesaplamalarının yapılması amacıyla, % 4'ünün kütüphane kayıtları ve bilgiye ulaşma amacıyla, % 50'sinin ders programlarının düzenlenmesinde, % 30'unun ölçme ve değerlendirme çalışmalarında, % 24'ünün personelin değerlendirilmesi amacıyla ve % 30'unun okuldaki genel başarısının değerlendirilmesi amacıyla kullandıkları saptanmıştır.

Yöneticilerin % 72'si bilgisayar kullanımı konusundaki bilgisini kendi kendine, % 28'i de kursa katılarak kazandıklarını belirtmişlerdir.

Yöneticilerin % 22'si bilgisayar kullanımı konusunda bir bilgiye ihtiyaç duymadıklarını, % 18'i ise ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Yöneticilerin % 84'ü bilgisayar kullanımı oranında verimliliklerinin arttığını belirtirken, % 43'ü kullandıkları bilgisayarı model olarak yeterli bulduklarını, 57'sinin ise yeterli bulmadıklarını belirtmektedirler.

Yöneticilerin % 73'ü sahip oldukları bilgisayar donanımı kurulurken bir ihtiyaç araştırmasının yapılmadığını belirtirken, % 72'si de bilgisayar kullanma konusunda herhangi bir uzman yardımı almadıklarını belirtmişlerdir.

Yöneticilerin % 72'si kullandıkları bilgisayar için gerekli olan yan donanımlara sahip

olduğunu ve % 20'si ise sahip oldukları bilgisayar donanımını ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

B- İlişkiler

Yöneticilerin bilgisayar kullanma konusunda uzman yardımı almaları ile sahip oldukları bilgisayarı kullanmaları arasındaki ilişki düzeyi ($r:0.50$) yüksek çıkmıştır. Ayrıca yöneticilerin uzman yardımı almaları ile bilgisayarı şekil ve grafiklerin üretilmesi ($r:0.76$) ve ölçme/ değerlendirme amacıyla kullanmaları arasında da ($r:0.52$) yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan yöneticilerin herhangi bir uzman yardımı almamaları ile sahip oldukları bilgisayarı kullanmaları arasında negatif yönde bir ilişki saptanmıştır ($r:-0.22$).

Yöneticilerin bilgisayar kullanmayı kendi kendilerine veya kurs yolu ile öğrenmeleri ile bilgisayarı kullanmaları da ilişkili bulunmuştur. Yöneticilerin bilgisayar kullanmayı öğrenmek için kurs almaları ile bilgisayarı kullanmaları arasında ($r:0.66$) yüksek düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır. Bilgisayarı kurs yolu ile öğrenme ile bilgisayarı değişik amaçlar için kullanma arasında da pozitif ilişkiler bulunmuştur. Diğer taraftan yöneticilerin bilgisayar kullanmayı kendi kendine öğrenmelerini ile bilgisayarı kullanmaları arasında ise negatif yönde bir ilişki ($r:-0.66$) çıkmıştır. Aynı şekilde yöneticilerin bilgisayar kullanmayı kendi kendine öğrenmeleri ile bilgisayarı değişik amaçlarla kullanmaları arasında da negatif yönde ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Okullarda bilgisayara geçiş, bilgisayarı almadan önce yapılan incelemelerden, alınacak bilgisayarın saptanması ve bilgisayar kullanmaya kadar geçen sürecin etkili bir şekilde yönetilmediği gözlenmektedir.

TABLO II

Yöneticilerin Bilgisayar Kullanması ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1- Bilgisayarı kullanıyor	1										
2- Bilgisayarı kullanmıyor	-.11	1									
3- Bilgisayarı kendi kendine öğrendi	-.66	.16	1								
4- Bilgisayarı kurs yolu ile öğrendi	.66	-.16	*	1							
5- Bilgisayar hakkında uzman yardımı aldı	.51	-.22	-.76	.76	1						
6- Bilgisayarı hakkında uzman yardımı almadı	-.51	.22	.76	.76	-1	1					
7- Bilgisayarı yazı amacıyla kullanmakta	.27	.27	-.41	.41	.08	-.08	1				
8- Bilgisayarı şekil/grafik çizmek için kullanmakta	.66	-.16	-.1	1	.76	-.76	.41	1			
9- Bilgisayarı verilerin düzenlemesi için kullanmakta	.41	-.27	-.10	.10	-.08	.08	-.58	.10	1		
10- Ölçme ve değerlendirme amacıyla	.51	-.22	-.76	.76	.52	-.52	.53	.76	-.08	1	
11- Muhasebe işlemleri ve yönetimi	.16	.16	-.25	.25	-.22	.22	.61	.25	.10	.32	1

IV. SONUÇLAR

Yöneticilerin büyük çoğunluğu bürolarında bulunan bilgisayarı yeterli düzeyde kullanmamaktadırlar. Yöneticiler arasında bilgisayar en fazla yazı amacıyla kullanılmaktadır. Bunun dışında yöneticiler arasında az sayıda kişi bilgisayarı şekil-grafiklerin çizilmesi ve çeşitli konularda verilerin toplanması ve düzenlenmesi amacıyla kullanmaktadırlar. Bilgisayarın en fazla kullanıldığı alanlardan birisinin muhasebe işlemleri olduğu saptanmıştır.

Yöneticilerin büyük çoğunluğu bilgisayar konusundaki bilgilerini kendi kendilerine edinirken, bilgisayara geçerken de bir uzman yardımı almamışlardır. Ayrıca, yöneticilerin büyük bir çoğunluğu, bilgisayara geçiş konusunda bir ihtiyaç belirlemesinin yapıldığını belirtmektedirler.

Yöneticilerin bilgisayar kullanmayı kurs alarak öğrenmeleri ile bilgisayarı kullanmaları arasında ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde yöneticilerin bilgisayarı kullanma yolları hakkın-

da uzman yardımı almaları ile sahip oldukları bilgisayarı kullanmaları arasındaki ilişki düzeyi yüksek çıkmıştır. Yani yöneticilerin, bilgisayarı kurslar olarak öğrenmeleri ve bilgisayarı kullanma yolları hakkında uzman yardımı almaları oranında bilgisayarı yaygın amaçla kullandıkları saptanırken, bilgisayar kullanmayı kendi kendine öğrenen ve uzman yardımı almayan yöneticilerin de bilgisayarı kullanım alanlarının sınırlı olduğu saptanmıştır.

V. ÖNERİLER

Yöneticilerin bilgisayar kullanmaları belirli bir ihtiyaç saptaması ile başlamalı. Yöneticinin odasında bilgisayarın bulunması yeterli değildir. Bunun yanında yöneticinin bilgisayarı değişik alanlarda nasıl kullanabileceği konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Okullarda bilgisayar kullanımının etkin olması için bilgisayara geçiş sürecinin iyi yönetilmesi gerekir. Bilgisayara geçiş sürecinin üretken bir şekilde gerçekleşmesi için aşağıdaki basamakların izlenmesi gerekir.

Bilgisayar Sistemine Geçiş Sürecinin Yönetimi

Araştırmanın bulgularına göre okullarda bilgisayara geçiş, bilgisayarı almadan önce yapılan incelemelerden, alınacak bilgisayarın saptanması ve bilgisayar kullanmaya kadar geçen sürecin etkili bir şekilde yönetilmediği gözlenmektedir. Bu sürecin etkili bir şekilde yönetilmesi için geliştirdiğimiz model aşağıdadır.

1. İhtiyacın Belirlenmesi: İlk olarak hangi yönetim uygulamalarında bilgisayar kullanmaya ihtiyaç duyulduğu belirlenmeli ve bilgisayarın kullanılacağı en öncelikli alanlar ve bunun için en uygun sistem belirlenmelidir. Bütün bunlara okul yöneticileri, uzmanlar, kütüphaneciler ve bilgisayar kullanıcılarından oluşturulmuş bir komite karar vermelidir. Özellikle okulda bilgisayar konusunda yeterli bilgiye sahip olan kişilerin bulunmaması durumunda uzman yardımına başvurulmalıdır. Ancak uzmanın bilgisayar konusunda değişik sistemler ve programlar hakkında bilgi sahibi olmasına dikkat edilmelidir. En önemlisi, uzman, eğitim yönetimi uygulamaları hakkında birtakım temel bilgilere de sahip olmalıdır.

2. Uygulama Alanının Belirlenmesi: İkinci aşamada, bilgisayar sistemine ihtiyaç duyulduğu belirlenen yönetim uygulamaları için en uygun bilgisayar programı seçilmelidir. Eğitim kurumlarının yönetiminde kullanılacak birçok program olsa da bunların çoğu işlevsel açıdan yeterli olmayabilir. Bu yüzden herhangi bir bilgisayar programı (Software) alırken önce programla ilgili basılı yayınlar gözden geçirilmeli ve aynı programı daha önce kullananların görüşleri dikkate alınmalıdır.

3. Bilgisayarın (Sistemin) Alınması ve Kurulması: Üçüncü ve son aşamada ise kullanılmasına karar verilen programı çalıştırabilecek hafızaya ve özelliğe sahip bilgisayar alınmalıdır. Kullanılacak olan her programın ne kadar kapasiteli ve ne gibi özelliklere sahip olan bilgisayarla çalıştırılabileceği önceden bellidir. Bu yüzden, kullanılmaya karar verilen program, hangi özelliklere sahip olan bilgisayarların alınmasının gerekliliği için en önemli belirleyicidir. Ayrıca bu aşamada bilgisayar sistemi kurulmadan önce yeni sistemin kurulması için gerekli fiziksel şartlar da hazırlanmalıdır.

4. Personel Eğitimi: Kurulacak bilgisayar sistemini ve programları çalıştırmayı herkesin önceden bilmesi beklenemez. Bu yüzden bilgisayar kullanacak olan kişiler belli bir hizmet içi eğitim programından geçirilmelidir.

5. Bilgisayar Sistemine Geçiş: Bilgisayar kullanımına ani bir şekilde geçmek birtakım sorunlara yolaçabilir. Bu yüzden bilgisayar sistemine geçilen ilk zamanlarda bilgisayarla yapılan işlemin yanısıra daha önce elle yapılan işlemlere bir süre daha devam edilmelidir. İlk zamanlarda yapılması olası yanlışlıkların yolaçabileceği zararlar bu şekilde önlenebilir. Bilgisayar kullanmaya tam olarak başladıktan sonra da bütün verilerin ayrı disketlerde (Backup) saklanmasına özen gösterilmelidir. Çünkü bu disketler, ana bilgisayar ünitelerinde meydana gelebilecek herhangi bir sorun karşısında bilgilerin kaybolmamasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Aydın, Mustafa. Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınları, 1991.

Bursalıoğlu, Ziya. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayın No: 9, 1994.

Cheever, D.S. ve diğerleri. School Administrators's Guide to Computers in Education. MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1986.

Cannors, Eugene T. Varlesky, Thomas C. Using Microcomputers in School Administration. Phi Delta Kappa Serisi: 248. Indiana, 1986.

Crawford, C.W.A. Principal's Guide to the Administrative Computer. Principal, 67 (2), 8-13, 1987.

Başaran, İbrahim. Eğitim Yönetimi. Ankara, 1994.

Baykal, Ali. "Eğitimde Bilgisayar Yararları ve Yetersizlikleri". Yaşadıkça Eğitim Sayı 15, 1991.

Fındıklı, İlhamı. "Bilgi Toplumunda Eğitim Kurumları". Yaşadıkça Eğitim Dergisi Sayı 25, 1992.

Majkowski, C. "The Principal and Technology: Beyond Automation to Revitalization". Educational Leadership, 46 (3), 45-48, 1986.

Touchton, J. Administrative Uses of Computers. Report of a Survey of ASBO Members. School Business Affairs, 53 (12), 10-15.

Welch, S. Comer, J. Quantitative Methods for Public Administration. Chicago, IL: The Dorsey Press, 1988.

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

(Journal of Education)

(Hacettepe Üniversitesi, 1996 sayı 13.)

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çıkardığı dergi, eğitim alanında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. İçerik açısından üniversite öğretim üyelerinin teorik ve uygulamalı çalışmalarına yer verilen dergi eğitim literatürü bakımından önemli bir kaynak niteliğindedir. Aşağıda bu derginin sunuşundan yaptığımız alıntıyı sunuyoruz.

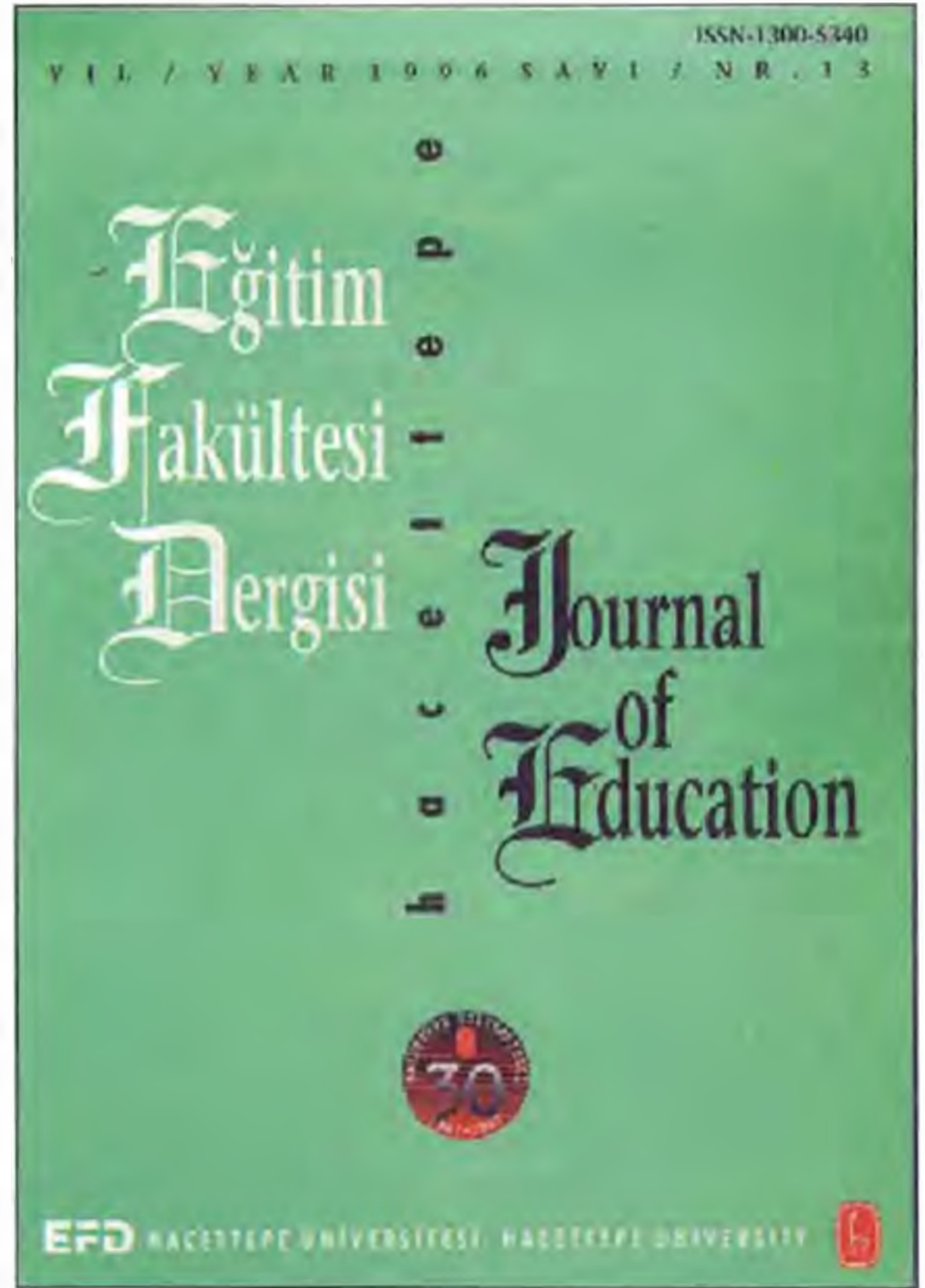
"Bu sayımızda Ülkemizin değişik Üniversitelerinden gelen bilimsel yazıların yanında yurt dışından gönderilen yazıları da bulacaksınız. Onikinci sayıda yabancı diller, eğitim ve fen bilimleri alanlarını ilgilendiren Türkçe ve İngilizce çalışmaların dikkatinizi çekeceğini umuyorum.

Değerli okuyucu ve bilim adamı arkadaşlar, gösterilen bu yoğun ilgi nedeniyle, Dergimizin yılda iki kez çıkarılması gündeme gelmiştir. Ancak basım masraflarının çok yüksek oluşundan ötürü bunu şu anda gerçekleştiremiyoruz. Oysa bunu sağlamak istiyor, bu yüzden özellikle bağış ve ilân alma gibi hususlarda yardımlarınıza gereksinim duyuyoruz. Bu amaçla yayın kurulumuza yapacağınız öneriler, bizleri memnun edecektir. Bilimsel çalışmaların yayınlanarak, hizmete sunulması en temel yaklaşımlardan biridir. Bu yüzden nitelikli araştırmaların yayımlandığı bilimsel bir derginin yılda en az iki kez çıkması Üniversite ve Fakültemiz adına sevinilecek bir durum olacaktır.

"Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, Journal of Education"a çalışmalarını gönderen yazarlara, bu yazıları büyük bir titizlikle değerlendiren bilim adamlarına ve yayın kurulu üyelerine değerli katkıları için teşekkür ederim.

Saygılarımla, "

Prof. Dr. İlhami KIZIROĞLU
Dekan



Kaliteyi uzaklarda aramayın!

Ülker, birbirinden değişik ürünleriyle
51 yıldır Türkiye'ye benzersiz tatlar
sunuyor. Hepimizin güvendiği
kalitesinden asla ödün vermeyerek.

Olağanüstü tadı ve kaliteyi bir arada
arayan herkes, beklediğinden daha
fazlasını hemen yanı başında
'Ülker'de buluyor.

Bugün, gerek yurtiçinde
gerek yurtdışında damak
zevkine önem verenler ağız
birliğiyle 'Ülker' diyor. Ve
Ülker bu sevgiyi, bu beğeniye
hak ediyor. Adıyla... Tadıyla...



ÜLKER

Yaşadıkça Eğitim

Mayıs / Haziran 1997
225 000 TL (KDV Dahil)

8 Yıllık Temel Eğitim ve Yöneltilme

Çocuk ve Para Yönetimi

Yaşadıkça Eğitim-16

İnsan İlişkilerinde Benzerliklerin Yönetimi

Bilgisizliği Yenmek İçin Nasıl Bir Okuma Alışkanlığı Kazandırılmalı?

Nasıl Bir Disiplin?

Televizyonun Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Yönetime Bağlı Davranış Bozuklukları ve Örgüt Kültürü

İlkokul Ders Kitaplarının Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıpyargılar Yönünden Analizi

Çağdaş Eğitim ya da "Eğitilim"!

52



8 Yıllık Temel Eğitim ve Yönelme 2

Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU
Çukurova Üniv. Eğitim Fakültesi Dekanı

Yönelme, milli, ekonomik ve sosyal gereksinimlere göre gençlerin çeşitli eğitim kademelerine dağıtılması ve eğitimleri esnasında amaçlarına yaklaşmalarıdır.

Çocuk ve Para Yönetimi 5

Dr. Şengül HABLEMİTOĞLU
Araş. Gör. Emine ÖZMETE
A.Ü. Ziraat Fak. Ev Ekonomisi Yüksekokulu
Ev İdaresi ve Aile Ekonomisi Anabilim Dalı



Çocuklar yakın çevrelerindeki yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek, harcama ve tasarruf becerilerini geliştirirler.

Yaşadıkça Eğitim - 16 İnsan İlişkilerinde Benzerliklerin Yönetimi 8

Dr. İlhami FINDIKÇI

Bilgisizliği Yenmek İçin Nasıl Okuma Alışkanlığı Kazandırılmalı? 10

Namık Kemal Demir
TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi
Öğretmen - Kütüphane



Büyükler okumuyor, çocuklar onları izleyerek okumuyor. Ailede kitap okuyan ebeveyn çocuk için çok önemlidir.

Nasıl Bir Disiplin? 14

Araş. Gör. Tolga ARICAK
Trakya Üni. Eğitim Fakültesi

"Sofranın başına oturup, doğru düğün yemek yemiyor; ya yemekten sonra acıktım diyip geliyor ya da ben binbir güçlükle, oyunla yedirmek zorunda kalıyorum."

Televizyonun Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Dr. Yaşare AKTAŞ
A.Ü. Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi
Y.O. Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı



Televizyonun çocuklar üzerinde yararları kadar zararları da söz konusu olabilmektedir.

Yönetime Bağlı Davranış Bozuklukları ve Örgüt Kültürü 22

Dr. Vural Hoşgörür
OMÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

Acizlik, ihmalkârlık, ümitsizlik, güvensizlik duygularının ve girişimcilikten uzak biçimsel insan ilişkilerinin egemen olduğu kültürlerle sahip olan örgütlerde, işgörenlerde örgüte bağlılık giderek azalabilir.

İlkokul Ders Kitaplarının Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıpyargılar Yönünden Analizi 25

Prof. Dr. Tanju GÜRKAN
Araş. Gör. Fatma HAZIR
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak.



Cinsiyet rolü terimi, eril (masculine) ya da dişil (feminine) olarak etiketlenen davranışları, tutumları, değerleri, düşünme biçimlerini, konuşmayı, oturmayı ya da yürümeyi, giyinmeyi ve kişinin bedenini süslemesini kapsar.

Çağdaş Eğitim ya da "Eğitim"!

M. Tınaz TITİZ
Beyaz Nokta Vakfı Başkanı

Yaşadıkça Eğitim

Mayıs / Haziran 1997
225.000 TL. (KDV Dahil)
ISBN: 1300-1272

52

Sahibi
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.
Fahmettin AKINGÜÇ

Genel Yayın Yönetmeni
Bahar AKINGÜÇ GÜNVER

Yazı İşleri Müdürü
Dr. İlhami FINDIKCI

Yayın Yardımcısı
Neşe ESER

Teknik Yönetmen
Kudret GÜVENÇ

Dizgi
Cemal TURAN
Nermin TAŞKIRAN

Montaj
Zafer UZUNTÜRK

Fotoğraflar
Temel YİRMİBEŞ

Renk ayırımı ve film çıkış
Filmon Ltd.Şti.

Baskı ve Cilt
Çınar Ofset

Yapım/Yönetim
YA/BA A.Ş.
9-10. Kısım

34 750 ATAKÖY/İSTANBUL
Tel: (0-212) 559 04 88
Fax: (0-212) 560 47 79
e-mail: kultur@kultur.edu.tr

©

Kültür Koleji Yayınları
ISSN: 1300 - 1272

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

Fiyatı

225 000 TL. (KDV Dahil)
KKTC için 300 000TL (KDV Dahil)

Abone koşulları

Yıllık (6 sayı için indirimli) 1 125 000 TL.

Abone ücretleri için;

Yapı Kredi Bankası Ataköy Şubesi
Hesap No: 1095257-2

Yaşadıkça Eğitim ya da

Posta Çeki Hesap No: 475 009

Yayınca...

Değerli Okuyucularımız,

52. sayımız aracılığı ile sizlere yeniden ulaşmanın heyecanı içindeyiz.

Bu sayımızda da sizleri yakından ilgilendiren konulara yer vermeye çalıştık. Bu konuları beğeni ile karşılayacağınızı umuyoruz.

Bu sayımızın ilk yazısı Prof. Dr. Adil Türkoğlu'na ait. **"8 Yıllık Temel Eğitim ve Yönelme"** konulu yazıda güncel ilköğretim uygulaması, yönelme boyutu ile ele alınıyor.

Çocukların para harcamaları ve harçlıkları konusu çoğu zaman çoğu ana-baba için sorun olmaktadır. Bu konuda çoğunlukla alışkanlıklarımız doğrultusunda hareket ediyoruz. Dr. Şengül Hablimotoğlu ve Arş. Gör. Emine Özmeye'nin hazırladıkları **"Çocuk ve Para Yönetimi"** konulu çalışmanın ilginizi çekeceğini umuyoruz.

Ülkemizde üzerinde önemle durulması ve geliştirilmesi gereken okuma alışkanlığına bu sayımızda da yer verdik. Namık Kemal Demir'in hazırladığı **"Bilgisizliği Yenmek için Nasıl Okuma Alışkanlığı Kazandırılmalı?"** konulu yazı, sözkonusu alışkanlığın kazanılmasındaki pratik uygulamaları içeriyor.

"Nasıl Bir Disiplin?" Ar.Gör. Tolga Arıcağın hazırladığı bu yazıda aile ortamında yaşanan disiplin sorunlarından yaşanmış örnek olaylardan hareketle disiplin konusu ele alınıyor. Dr. Yaşare Aktaş'ın yazdığı **"Televizyonun Çocuğun Gelimişimi Üzerine Etkileri"** konulu çalışma anne-baba ve öğretmenler için pratik bilgiler içeriyor.

"Yönetime Bağlı Davranış Bozuklukları ve Örgüt Kültürü" adlı yazı, Dr. Vural Hoşgörür tarafından hazırlandı.

Bu sayımızda bir de araştırmaya yer verdik. Prof. Dr. Tanju Gürkan ve Araş. Gör. Fatma Hazır'ın yaptıkları araştırma **"İlkokul Ders Kitaplarının Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıpyargılar Yönünden Analizi"** başlığı taşıyor. Kitaplardaki içerik ve resimlerin cinsiyet rolleri ile ilişkileri konusunda ilgi çekici verileri bu çalışmada bulabilirsiniz.

Bu sayımızda ayrıca M. Tınaz Titiz'in **"Çağdaş Eğitim ya da 'Eğitlim'!"** konulu değerlendirmesi de yer almaktadır.

Yaşadıkça Eğitim Köşemizin konusu **"İnsan İlişkilerinde Benzerliklerin Yönetimi!"**.

Saygılarımızla.

...Okura



8 Yıllık Temel Eğitim ve Yöneltilme

Prof. Dr. Adil Türkoğlu

Çukurova Üniv. Eğitim Fakültesi Dekanı

Yöneltilme, milli, ekonomik ve sosyal gereksinimlere göre gençlerin çeşitli eğitim kademelerine dağıtılması ve eğitimleri esnasında amaçlarına yaklaşmalarıdır. Öğrencilerin iyi yöneltilmesi için ailelere, çocuklarının çalışma tarzı ve yetenekleri hakkında bilgi verilmelidir.

Türkiye, dünyada öğrencilerine beş yıl temel eğitim veren 5-6 ülkeden birisidir. 2000'e 3 kala hâlâ bu durumun devam etmesi utanç vericidir. Sorun 2000'e varmadan çözümlenmelidir. Sorun tartışılırken kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim ya da beş yıl ilk eğitim + 3 yıl imam hatip liseleri ve anadolu liseleri ortaokulları biçiminde tartışılmıştır. Sorun 8, 10, 11 yıllık eğitim ve yöneltilmenin nasıl yapılacağıdır. Yöneltilme sorunu nendense ülkemizde az tartışılmaktadır. Bu yazıda 8 yıllık zorunlu eğitim ve yöneltilme birlikte ele alınacaktır.

15. Milli Eğitim Şurası 1996 yılının Mayıs ayında toplandı. Benim de üyesi olduğum İlköğretim ve Yönlendirme Komisyonu çoğunlukla 8 yıllık kesintisiz temel eğitim benimsendi. Şura Genel Kurulunda yapılan oylama da yine çoğunlukla 8 yıllık kesintisiz eğitim kabul edildi.

CHP'den Altan Öymen, ANAP'tan Kaya Erdem, DYP'den Hasan Denizkurdu ve DSP'den Tahir Köse tarafından hazırlanan ve zorunlu eğitimi 8 yıla çıkartan yasa önerisi 550 milletvekilinin

oybirliğiyle geçse eğitim tarihimizde ne onurlu sayfa açılır.

Tartışmalar bilimsel dayanaklardan yoksundur. 8 yıllık kesintisiz eğitim ya da 5+3 olursa ne olacaktır. Niçin eğitim kesintisiz 8 yıl olmalıdır. Temel eğitimde amaç nedir, içerik ne olmalıdır? Temel eğitimden sonra öğrenciler hangi kademelere gitmelidir, nasıl gitmelidir? Öğrencilere kim nasıl yardımcı olmalıdır? Bu soruların yanıtlanması gerekmektedir.

Önce yöneltilme nedir? Yöneltilme, milli, ekonomik ve sosyal gereksinimlere göre gençlerin çeşitli eğitim kademelerine dağıtılması ve eğitimleri esnasında amaçlarına yaklaşmalarıdır. Öğrencilerin iyi yöneltilmesi için ailelere, çocuklarının çalışma tarzı ve yetenekleri hakkında bilgi verilmelidir.

Yöneltilme konusunda üç anlayıştan söz edilebilir.

Özgür Anlayış: Her öğrenciyi seçimine uygun öğrenime yöneltilme olanağı vardır. Özgür yöneltilme zengin bir ekonomi, geniş iş olanakları ve farklılaşmış okul sistemiyle bağıntılıdır. Bu, Amerika

Birleşik Devletleri sistemi anlayışıdır.

Otoriter anlayış: Bu yöneltme anlayışı toplum ve ekonominin gereksinimlerine uygun bir ayıklamaya olanak verir. Sovyetler Birliği ve doğu bloku ülkelerinde (1990) öğrenci yöneltmede temel insan gücü gereksinimleri katı plânlamaya göre saptanırdı.

İlimli anlayış: Bu yöneltme sistemi ekonomik gereksinimlerle, bireysel yetenekleri uzlaştırır. Yöneltme zorunlu eğitimden sonra farklı eğitim kademelerine yapılır. Fransa, İsveç ve diğer Avrupa ülkelerinde farklı kriterlere göre yapılır.

Ülkemizde 5 yıllık eğitimi bitirip ortaöğitime devam edenlerin oranı %74'dür. İlk eğitimi tamamlayan öğrenciler genellikle buldukları yerde ortaokul varsa, birinci sınıfa kayıtlarını yaptırmaktadırlar.

VIII. Milli Eğitim Şurası'nda karar alınmasına rağmen ortaokulda ne seçmeli ders vardır, ne de öğrencinin ilgi ve yeteneğine uygun isteğe bağlı ders vardır. İmam hatip liselerinin Ortaokulunda bir kaç ders vardır. Anadolu liseleri ve kolejlerde İngilizce eğitim yapılmaktadır. Kalabalık sınıflar ve ikili öğretim nedeniyle sosyal faaliyetler yok denecek kadar azdır. 70, 80, 90 öğrencinin bulunduğu sınıflar nedeniyle, öğretmenin sadece dersinin öğretmeni olmayı yeğlemesi öğretmenlerin ders dışı zamanlarda okulda bulunmamları nedeniyle öğrenciler ortaokulu tamamladığında kendini tanınamaktadır.

Ortaokulu bitiren öğrenci, mahallinde bulunan okullara, ailenin ekonomik durumuna, velilerin görüşlerine, akraba, eş, dost tavsiyelerine, az da olsa kendi bilinciyle ortaöğitim ikinci devreye devam etmektedir. Öğrenci ne olacağını bilmeden tesadüfen ortaöğitim ikinci devreye devam etmektedir.

VII. Milli Eğitim Şurası'nda (1971, s. 129) lise bir yöneltme sınıfı olarak kabul edilmiştir. Alınan kararlar uygulanmamıştır. 1970'den bu yana eğitim sistemimizi yenileştirmeyi amaçlayan her reform girişiminde "yöneltme" merkezi bir önem kazanmasına rağmen birçok



engel aşılamamıştır.

Yöneltme konusunda sorunun çözümlenmemesine karşın hâlâ imam hatip liseleri orta kısmı, kolej ve Anadolu liselerinin ortaokulları devam etsin anlayışı bilimsel dayanaklardan yoksundur. Tüm ülke çocuklarının yöneltme gereksinimi ortaktır. Her öğrenci ortaokuldan sonra gideceği okulu yöneltme sistemi içinde bilimsel verilere göre seçmelidir.

NE YAPMALI?

Öğrencilerin, aile çevrelerinin ekonomik ve kültürel koşulları, öğretmenler arasındaki yetişme farklılıkları, öğrenim dalları arasındaki hiyerarşiyle ilgili ön yargılar vardır. O halde ne yapılmalıdır?

Ülkemizin içinde bulunduğu koşullar her alanda olduğu gibi, eğitimde de verimi artırmayı zorunlu kılmaktadır.

Halen ilk ve ortaokullarımızda tek tip program uygulanmaktadır. Programlar temel eğitim vermek amacıyla hazırlanmamış, öğrencileri bir üst öğrenime yetiştirmek üzere düzenlenmiştir. 1789 sayılı Temel Eğitim Yasası'na göre, temel eğitimin işlevi öğrencilerin yeteneklerini tanımak, ortaya çıkarmak ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe yöneltmektedir.

Temel eğitim, sınıf sistemi yerine öğrencilerin gelişim düzeylerine göre üç devreye ayrılabilir:

Birinci devre: 6-8 yaş (1, 3'üncü) sınıf, ikinci devre: 9-11 yaş (4, 5'inci) sınıf, üçüncü devre: 12-14 yaş (6, 8'inci) sınıf.

Tüm ülke çocuklarının yöneltme gereksinimi ortaktır.



Böyle bir sistemde öğrencileri sürekli gözleme ve değerlendirme olanakları olacaktır. Öğrencilerin yetenek, ilgi, beceri ve yönellerine ilişkin devamlı veriler yöneltmenin tutarlı yapılmasını sağlayacaktır.

EĞİTİMİN SON 2 YILI

Temel eğitimin son 2 yılı (7 ve 8'inci sınıflar) gözlem devresi olabilir. Bu dönemde seçimlik, isteğe bağlı dersler ve eğitsel faaliyetlerle öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerine ilişkin veriler elde edilebilir.

Yöneltme devresiyle birlikte gündeme rehberlik hizmetleri gelmektedir. Bunun için bölge ve okul rehberlik servislerinin ve buralarda görevlendirilecek uzmanların niteliklerinin yanısıra, öğretmenlerin de rehberliğin önemi konusunda hizmet içi eğitimden geçirilmelerine öncelik verilmelidir.

Gözlem döneminde (7 ve 8'inci sınıflar) şu veriler elde edilebilir: Öğrencinin ilgi, yetenek ve becerileri, öğrencinin istekleri, öğrenci ailesinin görüşü, öğrencinin devam etmek istediği programa girme ve devam edebilme koşulları, seçeneği, mesleğin nitelikleri.

Yukarıdaki konulara ilişkin verilerin elde edilebildiği gözlem döneminden sonra ortaöğretim ikinci devre birinci sınıf "yöneltme" sınıfı olabilir.

Bu durumda çok amaçlı okuldan ve mesleki teknik okuldan oluşan ortaöğretim sisteminin işlerliği gündeme gelmektedir. Uzun sürede amaç ortaöğretimde bütünlüğü sağlamaktadır.

Şu anda ortaöğretim ikinci devre dikkati çeken ve önemli olan sorun, okul çeşitliliğinin çokluğudur.

SİSTEMİN UYGULANMASI

Sistemin gerçekleştirilmesi için:

* Programlarda ortak temel dersler

her öğrenci için zorunlu, alan dersleri derinleşme olanağı verecek nitelikte yalnızca ilgili dalı seçen öğrenciler için seçimlik dersler ise ilgi ve isteğe göre serbestçe seçilebilecek derslerden oluşmalıdır.

* Ortaöğretimde yatay ve dikey geçiş olanaklarının yaratılması için yöneltme sınıfından sonra çeşitli programlar arasındaki geçiş farklı derslerden sınav yoluyla yapılabilir.

* Nüfus yoğunluğunun az olduğu bölgelerde açılacak ortaöğretim okullarında genel, mesleki ve teknik programları kapsayan çok amaçlı programlar açılması yoluna gidilebilir.

* Ortaöğretimde görevli öğretmen ve yöneticiler için hizmet içi yetiştirme kursları açılarak, yeni modele uyumları sağlanmalıdır.

SONUÇ

Eğitim sistemlerinde sorunlar parça parça değil bütün olarak ele alınır. Yöneltme sorunu tüm ayrıntılarıyla ele alınmalı ve çözümlenmelidir. Yeni sistem ve yöneltme sınıfı işlerlik kazandığında öğrenciler ortaöğretimdeki alanlarına uygun olarak yüksek eğitime devam edeceklerinden, yüksek eğitim önünde yığılmalar önlenecektir. Ortaöğretim sonrası yüksek eğitime devam edemeyenler nitelikli işçi olarak iş hayatına atılacaklardır.



Çocuk ve Para Yönetimi



Dr. Şengül HABLEMİTOĞLU

A.Ü. Ziraat Fak. Ev Eko. Yüksekokulu Ev İda.ve Aile Eko.
Anabilim Dalı

Araş. Gör. Emine ÖZMETE

A.Ü. Ziraat Fak. Ev Eko. Yüksekokulu Ev İda.ve Aile Eko.
Anabilim Dalı

Çocuklar yakın çevrelerindeki yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek, harcama ve tasarruf becerilerini geliştirirler.

1. GİRİŞ

Çocuğa "sorumluluk kazandırma" çocuğu düşünmeye alıştırmakla başlayan bir süreç ve tüm yaşamını etkileyen önemli bir amaçtır. Çocukların özellikle paranın yönetimine ilişkin sorumluluk kazanmalarını, öğrenmenin ilk yıllarında ailenin etkisi ile gerçekleşmektedir. Yapılan araştırmalar, çocukların paranın yönetimine ilişkin doğru davranışları, bilgi, beceri ve tutumları ebeveynlerini model alarak edindiklerini ortaya koymaktadır.

Çocuklukta öğrenilen roller, yetişkinlik dönemindeki tüketim davranışları ve alışkanlıkları ile harcama ve tasarruf modellerinin temelini oluşturmaktadır (1).

Ailede çocuğun paranın yönetimine ilişkin eğitimi; çocuğun paranın yaşamdaki önemini anlaması ile birlikte 4 yaşından önce başlayan ve gençlik dönemini kapsayan harcamaya yönelik sorumlu tutum ve davranışların kazandırılması sürecidir (2). Bu süreçte, çocukların para ve tüketime ilişkin kavramları anlamaları yaşlarına ve bilişsel gelişmelerine bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle anne-babaların çocuğun paranın yönetimine ilişkin eğitiminde belirli aşamaları sırasıyla uygulamaları gerekmektedir. Çocuklar yaşları büyüdükçe kitle iletişim amaçlarını daha fazla kul-

lanmakta, arkadaşları (yaşlıları) ve aileleri ile tüketime ilişkin konularda daha fazla etkileşimde bulunmaktadırlar. Çocuğun harcama alışkanlıkları ve paraya ilişkin değerleri kazanması, özellikle ailedeki iletişimle doğrudan ilişkilidir. Çocuklar ailedeki iletişim ve çevreleri ile etkileşim sonucunda davranışları gözlemleyerek, harcama ve tasarruf becerilerini geliştirmektedirler (3).

2. ÇOCUĞA PARAYI YÖNETME SORUMLULUĞUNUN KAZANDIRILMASI

Araştırmalar, ailelerin çocuklarının paranın yönetimine ilişkin eğitiminde;

- Belirli davranışların yasaklanması,
- Paranın harcanmasına ilişkin öğüt verilmesi,
- Çocukların harcama biçimlerinin tartışılarak eleştirilmesi,
- Örnek olunması ya da
- Çocuğun deneyim kazanmasına olanak sağlanması gibi yöntemleri benimzediklerini ortaya koymaktadır. Bunlar arasında, çocuğun tutum ve davranışlara kalıcılık sağlamak açısından "deneyim kazanmasına" olanak sağlanması özellikle önerilmektedir. Ancak, çocuğa paranın harcanmasında deneyim kazandırma, "baskıcı olmayan bir iletişimi" ve "hataların anlaşıl-

masına yönelik kontrolü" gerektirdiğinden ebeveynler için güç bir süreçtir.

Ailelerin genellikle çocuklarına para yönetimini en iyi öğretme şekli olarak harçlık verdikleri bilinmektedir. Harçlık, çocuğun kendine duyduğu güveni kazanmasına ve tutumlu olmasına yardımcı olmak amacıyla bireysel ihtiyaçlarını karşılaması için ebeveynleri tarafından verilen belirli bir miktardaki paradır. Çocuğa her hafta, her ay gibi düzenli aralıklarla verilmelidir. Harçlık

miktarına karar verirken;

- Ailenin gelir düzeyi,
- Diğer aile bireylerinin ihtiyaçları ve
- Aynı yaştaki diğer çocuklarını aldıkları harçlık miktarı gibi faktörler dikkate alınmalıdır. Bu faktörlerin açık bir biçimde dile getirilerek çocuklarla tartışılması, çocukların kendilerinin de ailenin bir parçası olduklarını ve diğer aile bireylerinin ihtiyaçlarının da olabileceğini anlamalarını sağlamak açısından önemlidir. Çocuğa verilen harçlık, her zaman gerçek ihtiyaç miktarından biraz daha fazla olmalıdır.

Bu, çocukların harcamalarını başarılı bir şekilde kontrol edebildiklerinde amaçlarına ulaşabileceklerini öğrenmeleri açısından gereklidir. Çocuklar bu fazla miktar için tasarrufa yönelebilir, harcayabilir ya da cimri bir tutum sergileyebilirler.

Ebeveynler, harçlık vermeyi bir baskı ve ceza aracı olarak kullanmamalıdır. Çocuklara harçlıklarını zamansız harcadıklarında ya da kaybettiklerinde bir sonraki dönem için avans verilmemelidir. Çünkü

Her hafta her ay gibi belirli aralıklarla çocuğa harçlık verilmelidir. Ancak harçlık bir baskı ve ceza aracı olarak kullanılmamalıdır.

çocuklar ortaya çıkan sonucu telâfi etmek için hazırlıklı olmayı ancak bu yolla öğrenebilir.

Harçlık verme yönteminin dışında geçerli ve kabul gören bir yöntem de aile, ev ya da bahçe işleri gibi çocuğun sorumlulukları dışındaki işler için para ödenmesidir. Bu uygulama, çocuğun paranın ve işin değerini anlamasını da sağlayabilir. Ancak aile sorumluluklarının bir parçası olan işlere ücret ödenmesi durumunda, çocuklar yalnızca ücret ödendiğinde iş yapmaya da yönelebilmektedirler. Bu, çocukta materyalist değerlerini oluşmasına yol açacağından, ebeveyn ve çocuk ilişkileri ile çocuklara diğer bireylerle olan ilişkilerinde istenmeyen sonuçlar ortaya koyabilir.

Bu durumda önerilen her iki yöntemin kombinasyonudur. Ebeveynler düzenli ihtiyaçlar için harçlık verirken, çocuğun sorumlulukları dışında yaptığı bazı işler için ücret ödeyebilirler.

Bazı ebeveynler çocuğa yalnızca ihtiyacı olduğunda harçlık verirler. Bu durum ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişimin gelişmesini sağlayabildiği gibi, iletişimin yetersiz olduğu ailelerde çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması açısından sakıncalar da yaratabilir.

Aileler, çocuklarının para değerini geliştirebilmelerinde ve doğru harcama modellerini benimsemelerinde "örnek olarak" ya da "kendi paralarını yönetmelerine olanak sağlayarak etkili olabilirler. Çocuklarını para konusunda öğrendikleri herşey "paranın ağaçta yetişmediğini", "bir emeğin karşılığı olduğunu" anlamalarını sağlar (3,4,2).

3. AILEDE ÇOCUĞUN PARANIN YÖNETİMİNE İLİŞKİN EĞİTİMİ İÇİN ÖNERİLER

Çocuğun paranın yönetimine ilişkin eğitiminde ebeveynler için birbirini tamamlayan beş anahtar uygulama önerilebilir;

1. Çocuğa belirli bir miktarda para (harçlık) vermek:

Yaşları ne kadar küçük olursa olsun çocukların kendilerine ait bir miktar paraları olmalıdır. Ebeveynler bu parayı çocuğun yaşına göre harçlık miktarını belirleyerek ya da aile ve ev çevresinde ücret karşılığı iş vererek sağlayabilirler. Yaşamın ilk on yılı içinde çocuğa ait paranın kaynağı ailedir.



Daha sonraki yıllarda ise, okul ve aile sorumluluklarının dışında kalan zamanda çalışmaya yönlendirilmeleri çocukların para kazanma deneyimi edinmelerini destekleyebilir.



2. Çocuğa parasını harcama özgürlüğü tanınmalıdır:

Çocuklara kendi paralarını harçayabilecekleri, ancak bir kısmını tasarruf olarak ayırmaları gerektiği anlatılmalıdır. Çocuğa verilen harçlıkta ihtiyaçları dışında artan paranın bazen tasarruf için ayrılması önerilmeli, bazen de çocuğun ebeveyni ile birlikte karar verdiği harcama kategorileri için kullanmasına izin verilmelidir.

3. Sorumluluğu Öğretme:

Çocuğun yaşı ilerledikçe harcama kategorileri çeşitlenmekte ve miktarı da artmaktadır (5). Bu büyük ölçüde çocuklara yönelik pazarın hızla büyümesi ve ailede verilen tüketim kararlarında etkili olmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca pazarlama açısından büyük bir hedef kitle oluşturmaları, para duygusunun gelişmesinde düşünüldüğünden daha erken sosyalleşmelerine neden olmaktadır (6). Örneğin; 4-7 yaşlarındaki çocuklar, paralarının önemli bir bölümünü oyuncaklara harcarken, okul çağında yiyeceklere, on yaşından sonra ise daha çok giyim ya da dışarda yemek için harcamaktadırlar. Harcamaya ilişkin geniş sorumluluk ve otonomi, çocuk paranın yönetimine ilişkin eğitimdeki ilk iki aşamayı aştıktan sonra kendiliğinden gelişebilmektedir.

4. Başarıya olanak sağlamak:

Ebeveynler çocuklarını paralarını istedikleri gibi harcamalarına engel olmamalıdır. Çocuklara öneri ve alternatif sunmak ebeveyn açısından tatmin edici olsa da çocuğun yaptığı yanlış bir harcamanın sonuçlarını telâfi etmeyi öğrenmesi gerektiğinden, yarar sağlamamaktadır.

İlk üç aşama çocuğun para harcama özgürlüğünü kullanarak yaptığı hataların olumsuz sonuçlarından korunması ya da bu sonuçları telâfi etmesi amacıyla önerilmektedir. Çocukların deneme-yanılma yolu ile başarılı bir harcama modeli geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır.

5. Ailenin ekonomik durumu çocuklar ile konuşulmalıdır:

Günümüzde hâlâ pek çok aile için ekonomik sorunlar ve ailenin varlık durumu çocukların yanında konuşulmayan bu konular arasındadır. Ancak bu durum çocuklarını ebeveynlerinin çabalarını ve paranın gerçek değerini yeterince anlamamalarına yol açmaktadır. Aileyi geçindirme ve ay sonunu getirmenin anlamını kavramalarında ebeveynleri ile ailenin ekonomik durumunu konuşabilmelerinin rolü önemlidir. Aksi halde çocuklar gerçek dışı beklentiler ve belki de kendi çocuklarına aktaracakları yanlış davranışlar ile büyüyeceklerdir (5).

SONUÇ

Çocuklukta paranın yönetimine ilişkin doğru davranışların öğrenilmesi bilişsel ve davranışsal özelliklerin kazanılması ile iç içedir. Yaşamın ilk yıllarında ailede verilen eğitim ile kazanılan diğer davranışlar gibi, parayı yönetme becerisi de çocuğun kişiliğine bağlı olarak farklılık göstermekle birlikte, temelde belirli tutum ve değerlere dayanmaktadır. Çocukluk döneminde yaşanan deneyimler, bireyin daha sonraki davranış kalıpları üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle bir eğitim birimi olarak ailenin, temel tutum ve değerlerin kazanılmasında önemli rolü olduğu unutulmamalıdır.

Ailenin bu etkisi, okul çağında formal eğitimle ve kitle iletişim araçları ile de desteklenebildiğinde kalıcı olabilecektir.

KAYNAKLAR

1. Engel, J.F., Blackwell, R.D. and Miniard, P.W., 1986. Consumer Behavior. (Fifth Edition), The Dryden Press, Chicago.
2. Ryder, V., Contemporary Living. The Goddard-Wilcox Company, Inc., South Holland, 1990.
3. Moschis, G.P., 1987. Consumer Socialization. Lexington Books, Massachusetts.
4. Ebersole, A., Moore, F., Withers, R.T., Woodward, G., 1961.
5. Moderns Make Money Behave. Institute of Life Insurance Health Insurance Institute, New York.
6. Garman, E.T., Fargue, R.E., 1994. Personal Finance. Houghton Mifflin Comp. N.S.A.
7. Özgen, Ö., Tüketicinin Sosyalleşmesine Yaşam Dönemi Yaklaşımı Standartı, 34 (402) 85-91, 1995.

İnsan İlişkilerinde Benzerliklerin Yönetimi

Dr. İlhami FINDIKÇI

Davranış Bilimleri Uzmanı

Kültür Koleji Akademik Destek Genel Müdür Yardımcısı

E-mail: ietemf@superonline.com

Bizi birbirimize bağlayan ve ileriye götürecektir olan ortak amaçlarımız, geleceğimiz, zenginliklerimiz, yani benzerliklerimiz; küçük farklılıklarımızın gölgesinde eriyip gitmektedir.

İkibinli yılların insan ilişkileri bakımından yükselen en önemli değerlerinden birisi **benzerliklerin yönetimidir**.

İnsan ilişkilerinde benzerliklerin yönetimine geçmeden önce, ikibinli yıllarda insan ilişkilerinin önemi üzerinde kısaca durmakta yarar olacaktır. İkibinli yılları toplumsal hayat düzeni bakımından tanımlamak için en çok kullanılan kavramların başında bilgi toplumu gelmektedir. Bilindiği gibi hızlı bilgi artışı, değişme, gelişme ve bilginin ana sermaye olması ile karakterize olan bilgi toplumunda insan unsuru her olayın öncelikli bileşeni olarak önem kazanmıştır. Bunun başlıca nedeni ise bilginin insan aklının ürünü olmasıdır. İkibinli yılların en değerli kaynağının insan olması, doğal olarak dikkatleri insan ilişkilerine çevirmektedir. Nitekim sağlıklı insan ilişkileri, kişinin kendisi, ailesi, iş ortamı, sosyal çevresi ve dünya ile olan ilişkilerini de olumlu yönde etkileyecektir.

Sağlıklı ve özlenen düzeydeki insan ilişkileri için neler gereklidir? Bu sorunun cevabı kuşkusuz yazımızın hacmini aşmaktadır. Ancak ikibinli yılların gerektirdiği insan ilişkileri anlayışında önemli bir yer tutan benzerliklerin yönetimi üzerinde durmak istiyoruz.

Benzerliklerin yönetimi, en yalın anlatımla kişileri birbirlerine yaklaştıran noktalardan hareket etmeyi içermektedir. Kişilerin farklı oldukları, ters düştükleri özelliklere değil, aynı veya benzer oldukları özelliklere öncelik vermeleri, kısacası artılardan hareket edilmesi, benzerliklerin yönetiminin özünü oluşturmaktadır.

Benzerliklerin yönetimine kişinin kendisinden başlamasında yarar vardır. Birbirine tamamen zıt duygu ve düşünceler, eğilimler, özelemlerden ziyade benzer duygu ve düşüncelere yoğunlaşılması, kişinin bireysel davranışlarındaki uyumu bakımından önemlidir. Birbirine karşıt ve uç davranışlar sergileyen bireylerin zamanla ruh sağlıklarının zedelendiği bilinmektedir. Şu halde kişinin kendi ruh sağlığı bakımından duygu ve düşünceleri, kişilik özellikleri, yetenekleri arasındaki çelişkilere değil, benzerliklere yoğunlaşması yararlı olacaktır.

Aile, benzerliklerin yönetimi bakımından önemli bir ortamdır. Karşılaştığımız problemleri ailelerin çoğunda ne yazık ki aile üyeleri arasında farklılıkların ön planda olduğu gözlenmektedir. Özellikle eşlerin farklı oldukları, farklı düşündükleri konulardan önce benzer oldukları, aynı düşündükleri konulardan hareket etmeleri alışkanlığı yeterince gelişmemiştir. Çocuk eğitiminden diğer ailelerle ilişkilere kadar hemen her konuda aile üyelerinin ortak noktalarının keşfedilmesi önemlidir. Bu ortak noktaların bulunması ise ortak nokta ve benzerliklerin aranmasını, kısacası bu konuda çaba sarfedilmesini gerektirmektedir.

İş ortamında başarıya ulaşma düzeyi, benzerliklerin yönetimi ile yakından ilişkilidir. Kurum ortamında önemli olan çalışanları aynı hedefler etrafında birleştirmek ve koordine etmektir. İş arkadaşımızı, karşı cinsten, farklı memleketten, başka bölümden, farklı dünya görüşünden... birisi olarak görmek yerine, aynı kurumun üyesi, aynı kültürü paylaşan, aynı amaçlar için çaba gösteren kişi olarak görmemiz gereklidir. Burada yöneticilere büyük rol düşmektedir. Hangi kademede olursa olsun yöneticinin, çalışanlar arasındaki ortak noktaları bulması, ortak hedeflerin benimsenmesini sağlaması gereklidir. İş ortamında birbirlerinin farklılıkları ile uğraşan çalışanların, herkesin etrafında kenetlenmesi gereken ana hedefi göz ardı ettikleri ve başarıya ulaşamadıkları bilinmektedir. Nitekim çalışanları birbirlerinden ayıran noktaların sonu yoktur. Önemli olan benzer noktalara yoğunlaşabilmektedir.

Benzerliklerin yönetimi ulusal ve uluslararası stratejileri kısacası makro bakış açısını da yakından ilgilendirmektedir. Ne yazık ki, ülkemizdeki yöneticilerin çoğunlukla yönetim anlayışı ve stratejilerini diğerlerinin farklılıkları üzerine kurduklarına şahit oluyoruz. Bireysel farklılıklar, dünya görüşü ve siyasal anlayışlardaki farklılıklar, gündemin tamamını kapladığı için herkesin çaba göstermesi gereken ulusal çıkarılara, topyekün gelişmeye yeterli enerji kalmamaktadır. Kısacası bizi birbirimize bağlayan ortak amaçlarımız ve ileriye götüreceği olan ortak geleceğimiz, ortak zenginliklerimiz, zengin mozayikimiz yani benzerliklerimiz; küçük ayrılıklarımız ve farklılıklarımızın gölgesinde eriyip gitmektedir. Uzlaşmıyoruz çünkü, benzerliklerimize değil farklılıklarımıza yoğunlaşıyoruz.

Yeni bir dünya düzeninin şekillendiği günümüzde bu yeni düzene uyum sağlayacak yönlerimizin ve özelliklerimizin üzerinde durmakta onları geliştirmekte yarar olacağı bir gerçektir. Yeni dünya düzeni ile aramızdaki farklılıklara değil bu yeni düzene katkımız üzerine yoğunlaşmamız gereklidir.

Benzerliklerin - farklılıkların yönetimine işaret eden önemli bir güncel gelişme de küreselleşme ya da bölgeselleşme tartışmalarıdır. Harvard Üniversitesi Öğretim Üyesi D. Huntington'un; ortak geçmişe sahip toplumların giderek yakınlaşacakları ve ikibinli yılların küreselleşmeden çok bölgeselleşmeye sahne olacağı yönündeki tezi, benzerliklerin yönetimine inanan bilim adamlarınca yoğun biçimde eleştiriler almıştır.

Benzerliklerin yönetiminde farklılıklar yok sayılmaz. Gerçekte benzerliklerin yönetimi, enerjimizi öncelikle ortak noktalara yoğunlaştırmayı gerektiriyor. Bu, aslında zenginlik olan, üreticiliğe dayanan, yenilikleri getiren farklılıkların, görülmemesi önemsizmemesi anlamını taşımaz. Önemli olan hareket noktasıdır. Yoksa doğal olarak kişiler, kurumlar ve toplumlar arasındaki farklılıklar aslında bir zenginliktir. Ancak bu zenginliğin gelişme ve uzlaşmaya engel oluşturulmasına özen gösterilmesi gereklidir. Nitekim diğer bir insanla veya toplumla uzlaşmamak için 40 neden sayılabilir, gerekçeler üretilebilir. Önemli olan bu gerekçeleri aşip benzerliklerden hareket etmek, ortak amaçları paylaşabilmektir.

Sonuç olarak düşüncelerimiz arasındaki uyumdan, aile üyelerinin ortak değerleri benimsemelerine, kurum kültürünün tüm kurum elemanlarını sarmasından ulusal çıkarların ön plana alınması ve yeni dünya düzenine uyuma kadarki tüm süreçlerde benzerliklerin yönetimi alışkanlığının yerleştirilmesi zamanı gelmiştir.

Bilgisizliği Yenmek İçin Nasıl Bir Okuma Alışkanlığı Kazandırılmalı?



Namık Kemal Demir
Öğretmen - Kütüphaneci
TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi

***Büyükler okumuyor,
çocuklar onları izleyerek okumuyor.
Ailede kitap okuyan ebeveyn çocuk için çok önemlidir.***

GİRİŞ

Makalede okumamanın nedenleri, okumanın önemi üzerinde durulmakta, okuma alışkanlığı kazanmak için nasıl bir yöntem izlemeli sorusuna yanıt aranırken, ortaöğretim düzeyinde öğrencilere okuma konusunda öneriler getirilmeye çalışılmaktadır.

NEDEN OKUMUYORUZ?

Piar'ın 1982'de yaptığı bir araştırmaya göre kitap okuyanların yüzdesi, onbinde sekiz çıkmıştır. Bu orana göre bütün nüfusumuz içinde kitap okuyanlarımızın toplamı 40.000 kişidir (Cumhuriyet Kitap, 1984, 5).

Büyükler okumuyor, çocuklar onları izleyerek okumuyor. Bir çocuğun kitap okumaması için sanki bütün şartlar oluşturulmuş gibidir. Ailede kitap okuyan ebeveyn çocuk için çok önemlidir. Çocuk büyüklerini örnek alır, onları izler, okuma alışkanlığının oluşmasında çocuğuna öykü okuyan, kitapçıya, imza günlerine götüren ebeven bu alışkanlığın

oluşmasında önemli rol oynar. Fakat ülkemizde "ailelerin yüzde 60'ı, kitap okumadığı gibi yüzde 31'i de çocuğunu okumaya teşvik etmemektedir" (Özdemirci, 1990, 155).

Çocuk ailesinden sonra önemli bir zamanını öğretmenleriyle birlikte geçiriyor. Ancak öğretmenler okumuyor. "Okumayan öğretmenden geleceğin okuryazarını yetiştirmesini bekleyemeyiz" (Sosyal, 1988, 154).

Televizyonun etkisi belirgindir. Gerek bizde gerekse batıda okuma alışkanlığının azalmasında görsellik çağı gündeme gelmektedir. "Önemli olan televizyon değil, televizyon programlarıdır, yani televizyonun kullanılış amaç ve biçimidir. Okuma alışkanlığını yücelten, kazanılması ve geliştirilmesine yönelik mesajlar veren, programlar yapan, bireylerin etkin bir kültürel yaşama sahip olmasına yardımcı olan TV programları okuma alışkanlığını olumlu yönde etkileyecektir. Dikkat edilmez ise bu alışkanlığı köreltici işlev görebilecektir" (Yılmaz, 1993, 35).

Ülkemizde bugün sadece TRT 2-3'de kültürel programlar yapılmaktadır. Çok az da olsa bir, iki özel televizyon kanallarını buna ekleyebiliriz.

Ülkemizin eğitim düzeyi yetersizdir. Bugün ülkemizin kadınlarının yüzde 28'i okuryazar değildir (Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1995, 11-21).

Çocukları yetiştirenlerin, kadınlarımız olduğu düşünülürse durumun ne kadar ciddi olduğu ortadadır. Genel nüfus sayımı (1990) sonuçlarına göre; iş gücünün ancak yüzde 5.2'si yüksek öğretim, yüzde 9.7'si lise ve dengi okul, yüzde 7'si ortaokul mezunu olup, geri kalan yüzde 78.1'i ilkököl mezunu ya da daha düşük eğitim düzeyindedir (Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1995, 20). Belki de en çarpıcı yan "ülkemizde ilkökula başlayan 100 öğrenciden sadece 5 tanesi üniversite bitiriyor olmasıdır. Eğitim sistemimiz son 150 yıl içinde rakam olarak çok hızlı gelişmiş ama günümüze kadar ciddi bir değişikliğe uğramamıştır" (Kaya, 1992, 159).

Eğitim sistemi, "okuma alışkanlığına yönelik önlemler içermeyen bir eğitim politikası, öğrencisi/bireyi araştırmaya yöneltmeye ve öğretmenler ile standartlaşmış ders kitaplarını temel bilgi kaynakları olarak sunan eğitim politika ve sistemleri okuma alışkanlığını yaratma yönünde son derece olumsuz koşulların ifadesi olmaktadır" (Yılmaz, 1993, 37).

Eğitim sistemine bağlı olarak okul, halk kütüphaneleri tüm bu olumsuz göstergelerin ışığında bugün ders çalışma, test çözme salonlarına dönmüştür.

Okumanın nedenini toplumsal anlamda ele alırsak "bütün sorun Türkiye toplumunun bir yazı toplumu değil, sözel toplum olmasından kaynaklanıyor" (İnce, 1991, 109). Sözel toplumlarda bilinç ve imgelem edilgendir, bundan dolayı insan da edilgendir. Yazının egemen olduğu toplumlarda bilgilenme yerini, geriye dönüşlü ve denetimli (tekrar okuyarak) bilgilenme ve anımsamanın yerini de büyük oranda yeniden okuma alıyor. Böyle bir toplumda birey, bireysel bilinç ve imgelem edilgen değil, üretici, yaratıcı, dönüştürücü, yani etken (aktif) özelliklidir.

Cumhuriyet döneminde yazı, sözü yenemedi. Nüfus ve okuryazarlık arttı, ama basılan ve okunan gazete, dergi ve kitap, sayı ve oranını inatla korudu. (2 milyon gazete okuru, birkaç yüz bin dergi okuru, üç-beş binle sınırlı kitap okuru). Basılı yayın, sayısı belli aydın kesimin sınırlarını aşıp, halkın çoğunun gündelik yaşamın bir parçası haline gelemedi (İnce, 1991, 108).

OKUMANIN ÖNEMİ

Okuma süresi içinde nasıl öğrenme, anlama olgusu yer alıyorsa bunlara koşut olarak düşünme olgusu da vardır. Yazınsal değeri yüksek, sanatlıca yazılmış bir roman, öykü, oyun yaşam çevremizi genişletir. Gerçekleri değişik bir yaklaşım, değişik bir gözle görmeyi, derinlemesine kavramayı sağlar (Özdemir, 1983, 15).

Okuyan kimse başkalarına bağımlı olmadan, kendi okuma deneyleriyle, kendisi için bilgi edinmeye başlar, dünyaya, olaylara, insanlara bakışını içgüdüsunü gitgide derinleştirir. Herhangi bir bilgi alanında okumayı bir alışkanlık, kendi gündelik yaşantısının bir parçası yapmış kimse, basılı sözcüklerin taşıdığı bilgiyi hiçbir zaman olduğu gibi benimsemez, okuduğuna kimi yönden katılır, kimi yönden katılmaz. Kitaplarda, der-

Basılı yayın, sayısı belli aydın kesimin sınırlarını aşıp, halkın çoğunun gündelik yaşamının bir parçası haline gelemedi.



gilerde karşılaştığı her yeni görüşle bir kez hesaplaşır, böylece kendi özgün, bağımsız düşüncesini oluşturur. Kulaktan dolma bilgiyle yetinmez. Bu tür bilginin de geçerliğini, yazılı kaynakların tanıklığına başvurarak denetler (Göktürk, 1983, 15).

NASIL BİR OKUMA ALIŞKANLIĞI

Okumanın kesin değişmez yöntemleri bulunamamıştır. Ancak üç tür okuma biçiminden söz edebilir (Özdemir, 1983, 91, 92, 93). Bilgilenimsel okuma, yazınsal okuma, karma okuma.

Bilgilenimsel Okuma: Metne (yazı ya da kitap) üç açıdan bakmayı gerektiriyor. Metnin yapısı, metnin içeriği, bilgi iletimi.

I. Birinci okuma yapısal ya da çözümleyici nitelikli okumadır. Bu tür okumada bütünden parçaya doğru ilerlenir. Birbirine bağlı olarak şu adımları içerir: (1) Kitap ya da yazının niteliğini ve konu alanını tanıma; ayrıca (2) bütünüyle yazı ya da kitabın neyi anlatmaya yönelmiş olduğunu bulma; (3) kaç ana bölüme ayrılacağına saptama ve (4) çözümlenmeye çalışılan temel sorunları bulup gösterme.

II. İkinci okuma metnin içeriğine yöneliktir. Yorumsal ya da bireşimsel okuma diye adlandırılabilir. Okur, parçadan bütününe gider. Şu yol izlenir: (1) Kitap ya da yazının en önemli sözcükleri bulunur ve bunların anlamları yorumlanır; (2) aynı şey önemli tümceler için yapılır ve bu işlem (3) düşünce bildiren paragraflar için de sürdürülür. (4) Ayrıca yazarını hangi sorunları çözümlendiği, hangilerinde başarısızlığa düştüğü belirtilir.

III. Üçüncü okuma ise eleştirel ya da değerlendirici bir yönelim taşır. Bu okuma süreci içinde okur, yazarı yargılar, onunla görüş birliği içinde olup olmadığını belirler. (1) Metni tümüyle algıladıktan sonra değerlendirme; (2) yazarın söylediklerini benimseyip benimsemediğini nedenleriyle açıklama, (3) yazarın ilettiği bilgiyi nitelik ve düzey yönünden değerlendirme... gibi noktaları içerir.

Yetkin ve gelişmiş bir okuyucu, bir metni okurken bu üç tür okumayı birbirine bağlı olarak sürdürür. Okuma yeterliği tam gelişmiş, okumaya değişik metin türleri üzerinde yatkınlık kazanmamış okurların ise bunları ayrı ayrı düşünmelerinde, uygulamalarında yarar vardır. Sözelimi birinci okuma bilgilenendirici metin ve kitaplarda metni tanımaya yönlendirecektir bizi. Metni bütünüyle okumadan önsöz, adı, kitaptaki içindkiler tablosu, bölüm ve iç başlıklar gerekli bilgiyi sağlar bize. İkinci ve üçüncü okumalarsa hem okuma eylemi içinde hem de eylemi bitirdikten sonra zaman zaman metne dönerek yapılabilir.

Şunu da birkez daha anımsayalım. Bilgilenimsel okuma içine giren bu üç tür okuma her türlü metin için geçerli değildir. Daha doğrusu bilimsel öğretici nitelikli her metne bu okuma biçimlerinin üçü de uygulanmaz. Kitabın yapısına, metnin özelliklerine göre bu okuma biçimlerini oluşturan edimler değişkenlik gösterir. Yazınsal nitelikli metinlere bu okuma biçimleri tümüyle uygulanmaz. Sözelimi bir roman, bir şiir, bir öykü yapısal ve çözümleyici açıdan ele alınabilir. Ama ne yorumsal ne de eleştirel okuma için birşey söylenemez. Bunun için yazınsal ve kurmacasal metinler için ayrı bir okuma biçimi gerekecektir. Kaldı ki bilgilenimsel okuma biçimleri öğretici boyutlu metinlerin tümüne de olduğu gibi uyarlamaz. Sözelimi, Doktorunuz, Sağlık Kılavuzu (Dr. Lester L. Coleman) gibi bir yapıt bir sorunu ele alıp onun üzerinde durma, düşünme yerine okurlarına yardımcı olma amacıyla hazırlanmıştır. Böyle bir yapıtı Din Üstüne (David Hume), Tarihte Bireyin Rolü (G. V.



Plekhanov) adlı kitapları okuduğumuz gibi okuyamayız. Öyleyse yukarıda ana çizgileriyle özetlediğimiz bilgilendirimsel okuma biçimlerini okuyacağımız kitabın içeriğine, türüne, yapısına göre uyarlayabiliriz. Yoksa saptadığımız üç ana biçim altında topladığımız o kuralımsı öğütler her yerde, her zaman için değişmez demirbaş şeyler değildir.*

* Diğer okuma biçimleri için bkz. (Özdemir, 1983).

SONUÇ

Bilgi çağını yaşadığımız günümüzde, bilginin sosyal ve kültürel gelişmedeki önemi ortadadır. Bugün çocuk ya da genç başarılı olmak, gelişmek için bilgi birikiminden yararlanmak yani okumak zorundadır. Her geçen gün bilgi, düşünce ürününü taşıyan kitap ve dergiler dışında bilginin kaydedildiği araçlar (veri tabanları, CD-ROM, bilgi ağları, Internet) büyük bir hızla değişmekte ve gelişmektedir. Durum böyle iken makalemizin başında belirttiğimiz gibi çocuk ya da gencin okumaması için bütün şartlar oluşturulmuş gibidir. O halde ne yapılabilir? Öncelikle böylesine oluşmuş şartlarda çocuk ya da gence biliş bilgisi stratejilerinin öğretilmesi gerekir. Çocuk bu konuda bilinçlendirilmelidir. "Biliş bilgisi, bireyin kendi zihinsel süreçlerinden haberdar olması, bunları değerlendirmesi ve kendi düşüncelerini gözlemesiyle ilgili bilgilerdir. Biliş bilgisi bireyin iki temel davranışını içerir. Bu davranışların birincisi, kişinin kendisinde var olan bilgi ve becerilerin düzeyini bilmesidir. İkincisi ise bir materyali okuması ya da çalışması sırasında okumak ve öğrenmek için ne yaptığını bilmesidir." (Bonds ve diğerleri, 1992, Akt: Üstündağ, 1996, 15).

ÖNERİLER

* Aile çocuğun gelişiminde en önemli etkidir. İnsanların sadece duyduğuna inandığı toplumumuzda çocuk merak ettiği bir konuyu sorduğunda, çocuğu bilgi kaynaklarına, götürerek kitap nası kullanılır, bilgiye nasıl ulaşılır örnek-



lerle anlatılarak, merak ettiğini öncelikle okuyarak öğrenmesi gerektiğini sonra isterse, ailesiyle tartışabileceği mesajını vermelidir.

* Çocuk ya da genç yetişme döneminde sürekli sorunlarla karşı karşıyadır. Sorun çözme yöntemi anlatılarak sorun çözmenin aşamalarında okumanın, bilgi kaynaklarının çok önemli olduğundan söz ederek, yaşamından alınacak bir örnekle anlatılmalıdır.

* Çocuk ya da gencin bireyselliğinin bilincine varması bilgi birikimiyle olur. Bir amacın olması gerektiği, kendisini anlaması doğal olarak ailesini, çevresini, toplumu anlaması, çağdaş insan olarak yaşaması için okuması gerektiği bilinci verilmelidir.

* Belli bir bilgi birikiminden sonra farklı olma, kendi gücünü keşfetme, yetenekleri geliştirme, seçici olma, estetik beğeni düzeyi yaratma, yorumlama, eleştirel düşünce konuları üzerinde durarak, ancak okuma alışkanlığı sonucu bu tür düşüncelerin oluşacağı ve bunların farkında olmanın yaşamını olumlu yönde nasıl değiştireceği, geliştireceği anlatılmalıdır.

* Son olarak aile kadar çocuğun gelişiminde etkili olan öğretmen, her derse girişinde, öykü, şiir, roman, deneme türü seçeceği kitaplardan dersinin ilk beş dakikasında küçük bir bölüm okuması, kitabı tanıtmayı öğrencide ilgi ve merak uyandırması okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili yollardan biri olacaktır. Bunun için de öncelikle öğretmenin okuması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Kaya, Y. Kemal (1992) "Ortaöğretimde Yenileşme" TED. XVI Eğitim Toplantısı Ankara

Özdemir, Emin (1983) "Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı" 1. bs. Varlık, İstanbul.

Yılmaz, Bulent (1993) "Okuma Alışkanlığının Gelişmesinde Halk Kütüphanelerinin Rolü". K.B.K.G.M. Ankara

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1995) 1996-2000. 23 Temmuz 1995 Tarih ve 22354 Sayılı Resmî Gazete.

Gökürk, Aksit (1983) "Okumasız Okuyucular" Yazko-Edebiyat, 5

"İki Fuar, 280 Bin Okur Gezdi". (1984) Cumhuriyet Kitap 1, Cumhuriyet Gazetesi, İstanbul.

İnce, Özdemir (1991) "Söz ve Yazı: Söz Toplumu ve Yazı Toplumu" Telos Yayıncılık, İstanbul

Özdemirci, Fahrettin (1990) "Niçin Az Okuyoruz" Kamuoyu Araştırması Sonuçları. Türk Kütüphaneciliği 4, 3, 154-155.

Soyal, Özer (1988) "Türkiye'de Gençlere Özgü Okuma Davranışları" Türk Kütüphaneciliği 11, 4, 151-158.

Üstündağ, Tülay (1996) "Biliş Bilgisi Stratejileri" Yaşadıkça Eğitim, 44, İstanbul.



Nasıl Bir Disiplin?

Araş. Gör. Tolga ARICAK
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

“Sofranın başına oturup, doğru düzgün yemek yemiyor; ya yemekten sonra acıktım diyip geliyor ya da ben binbir güçlükle, oyunla yedirmek zorunda kalıyorum.” (Bir anne)

Anne-babalardan sık sık duyarız: “elimden geleni yapıyorum ama bir türlü bu çocuk adam olmuyor”, “sofranın başına oturup, doğru düzgün yemek yemiyor; ya yemekten sonra acıktım diyip geliyor ya da ben binbir güçlükle, oyunla yedirmek zorunda kalıyorum”. Başka bir örnek: “geç saatlere kadar televizyon seyretmek istiyor, sırf ağlanıp sızlanmasını duyup sınırlarımı bozmamak için mecburen razı oluyorum” gibi aile içerisinde günlük yaşamda pek çok disiplin problemi yaşanmaktadır. Bu örnekleri sayısız derecede çoğaltmak mümkündür. Tüm bu sorunların anafikrini inceleyecek olursak anne-babanın çocuğa nerede “evet”, nerede “hayır” diyeceği konusu, başka bir ifadeyle sınırların nerede başlayıp nerede bittiği konusu gündeme gelmektedir. Kısaca burada bir disiplin problemi yaşanmaktadır. Bu problem çoğunlukla anne-babanın bilinçsiz ama iyi niyetli tutumlarından kaynaklanmaktadır.

Disiplin, çoğunlukla baskı ve otoriteyi çağrıştıran bir kavramdır. Ama ma-

alesef anlamı bu değildir. Bu anlamı çağrıştırmadaki en büyük neden, okuldaki disiplin (!) cezaları kavramındaki disiplin ve ceza terimlerinin birlikte içselleştirilmesi; disiplinli ortamın askeri bir nizam havasında doğallıktan uzak, donuk ve kalıplanmışlıkla bezenmiş bir ortam olarak kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır.

Disiplin, bireysel hak ve özgürlüklerin sınırlanmadığı, doğallığın ayıplanmadığı, kişilerarası ilişkileri düzenleyen, karşılıklı hak ve özgürlükleri güvenceye alan, sorumlulukların paylaşıldığı ilke ve kurallar bütünüdür.

Disiplin, bir otoritenin buyruğu değil, ilişki içindeki tüm kişileri eşit olarak bağlayan, herkes için açık ve net olan kurallardır. Bu açıdan aileden okula, işyerinden üst düzey devlet kurumlarına kadar disiplin kurallarının olması, bireylerin ve toplumun mutluluğu için gerekli bir unsurdur.

Aslında yemek, uyku, TV seyretme, ders çaişme v.b. pek çok konuda ebeveyn ile çocuk arasında yaşanan problemler, normal koşullar altında ailede-

ki bu disiplin boşluğundan kaynaklanmaktadır. Bir ailede olması gereken disiplin ilkelerine geçmeden önce anne ve babaların bilmesi gereken bazı hususları açıklamakta yarar görüyorum.

1. Koşulsuz Sevgi: Her anne-baba çocuğunu sever ve onun için elinden geleni yapar. Fakat bu sevginin niteliği ve verilmiş biçimi oldukça önemlidir. Sevgi, koşulsuz olmalıdır. "Eğer yemeğini yersen, dersini çalışırsan iyi çocuk olursun ve biz seni severiz; eğer istediklerimizi yapmazsan pis, kaka çocuk olursun ve biz seni sevmeyiz" gibi sevginin ve değerinin koşullu sunulması hem anne-babayı hem de çocuğu zamanla yıpratır. Sevgi, öze ait bir duygudur. Eğer koşullu hale getirilirse, çocuğun oldukça zayıf olduğu bir konuda istismara dönüşebilir ve anne-babanın çıkar yol bulamadıkları konularda keyfiyet kazanabilir. Bu da çocuğu güvensiz ve zamanla kendi özünden yabancılaştıran bir kişi durumuna sokabilir. İstenmeyen davranışlar, disiplin ilkelerinin uygulanmasıyla ortadan kaldırılabilmektedir. Koşullu sevgi, istenmeyen davranışları azaltmaz, bilakis uzun zaman sürecinde pekiştirir (1).

2. Beş Temel Özgürlüğün Yaşanması: Doğan Cüceloğlu'nun Virginia Satır'den naklederek kültürümüze kazandırdığı beş temel özgürlük, sağlıklı bireylerin yetişmesi için gerekli esasları içermektedir. Bu temel özgürlük alanları şunlardır:

I. Bir şeyi isteme ya da reddetme özgürlüğü,

II. Bir şeyi görme, işitme (algılama) özgürlüğü,

III. Duygularını ifade etme özgürlüğü,

IV. Düşüncelerini ifade etme özgürlüğü,

V. Varolan potansiyelini kendi istediği yönde geliştirme özgürlüğü (2).

Aile içinde bu temel özgürlüklerin yaşanması bireylerin sağlıklı yetişmesi açısından önemlidir. İşte bu özgürlüklerin kişilerarası ilişkilerde dengesini koruyan ilkeler disiplin ilkeleridir.

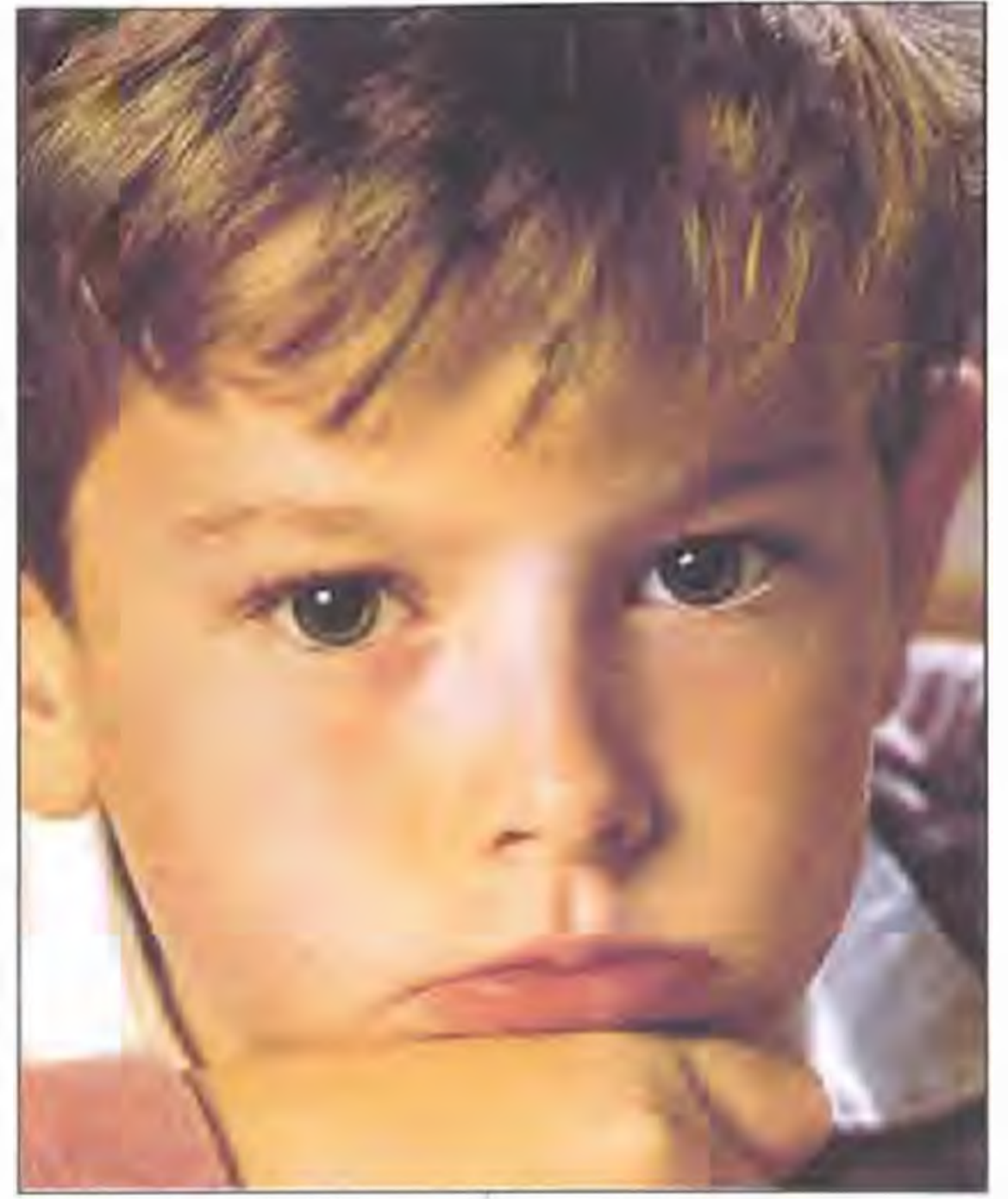
3. Ödül ve Cezanın Uygulanma Biçimi:

Ödül, çocuk için, anne ya da babasının onun bir başarısı karşısında ışıldayan gözlerle mutlu bir tebessümleri ve sevgi dolu öpücükler olabileceği gibi, amansız pazarlık ve mücadelelerle alınan pahalı bir oyuncak da olabilir. Ceza da yine çocuk için, anne ya da babasının

onun üzücü bir davranışı karşısında elemli bir yüz ifadesi olabileceği gibi, şiddetli fiziksel bir ceza da olabilir. İşte hem ödül hem de ceza bu iki uç nokta arasında geniş bir yelpaze gibidir. Anne-babanın gerek ödülde gerekse cezada maddi unsurları sıklıkla kullanmaları disiplin ilkelerinin yaşanmadığının önemli bir göstergesidir.

4. Çocuğu Gelişim Dönemlerine Göre Tanımak:

Gelişim açısından bilgi eksikliği de anne-babaların yanlış davranışlar içine girmesine neden olabilir. Çoğu zaman anne-baba bilinçsiz olarak çocuğu kendi gibi görme eğiliminde olabilir. Yanlış bir davranışta bulunan çocuğu cezalandırır ama yaptığı yanlış davranışın bile farkında olmayan çocuk kendisine verilen cezanın da ne anlama geldiğini anlayamaz. O gün çok yorgun olduğu için çocuğuna ters davranan bir baba, akşama kadar evde ya da okulda olan çocuğunun bu durumu anlayabileceğini düşünüp herhangi bir açıklamada bulunmaz. Çevresine ve dünyaya ilişkin tutarlı şemalar geliştirmeye çabalayan çocuk anlamlandıramadığı davranışlar karşısında bilimsel karmaşa yaşayabilir.



Anne-babanın gerek ödülde gerekse cezada maddi unsurları sıklıkla kullanmaları disiplin ilkelerinin yaşanmadığının önemli bir göstergesidir.



Bu durumda anne-babanın çocuğun gelişim özelliklerini bilmesinin yanı sıra, etkili iletişim becerilerini bilmesi ve disiplin ilkelerini uygulaması gerekmektedir. Peki öyleyse nedir bu disiplin ilkeleri?

DİSİPLİN İLKELERİ

1. Kişilerarası (Anne-Baba Arasındaki) Görüşbirliği

Çocuğun eğitiminden sorumlu kişilerin görüşbirliği içinde olması oldukça önemlidir. Bu sadece anne-baba arasındaki görüşbirliği değil, anne-baba-öğretmen, varsa bakıcı, büyükanne, büyükbaba gibi çocuğun eğitiminde bizzat etkili kişileri de içermektedir.

Annenin "yap" dediğine, babanın "yapma" demesi ya da tabiri caizse çocuğun birinden yüz bulamadığı zaman diğerine gitmesi ve bunun sıklık derecesi zamanla çocuğun isteklerini yaptırmada bunu bir koz olarak kullanmasına neden olabilir. Bu konunun anne-baba arasında bir anlaşmaya ulaşılmış olması ve "tutarlı" bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

2. Tutarlılık :

Görüşbirliğinde olan anne ve babanın sebatla bu tutumlarını sürdürmeleri oldukça önemlidir. Örneğin, bugün maaşınızı aldınız ve tüm gün işleriniz yolunda gitti. Mutlu bir şekilde evinize geldiğinizde kristal bardaklarınızdan birinin çocuğunuz tarafından kırıldığını öğrendiniz. Ama neşenizi bozmamak için önemsemediniz ve meraklı gözlerle bakan afacana herhangi bir tepki vermediniz. Ama iki gün sonra işleriniz ters gitmiş ve bozuk bir morale eve geldiniz. Akıllı uslu yaptığı

resmi size gösteren çocuğunuza çıkışarak, "bir de sen ayağımın altında dolaşma, zaten işim başımdan aşkın" gibi bir tepkiye çocuğunuz anlam veremeyecek ve iki gün önceki durumla bugünkü durum arasında herhangi bir anlamlı bağ kuramayacaktır. Şunu çocuğunuzdan beklemek haksızlık olur: "Annem/babam bugün işleri yolunda gittiği için oldukça mutlu ve yaptığım yaramazlıklara bile kızmıyorlar; ama maalesef bugün arkadaşıyla tartışmış, bir de akşama misafirler gelecek, bu yüzden benim varlığım bile onu kızdırıyor".

Tutarlılık, genel olarak varolan kuralların bilinmesi ve hangi davranış karşısında hangi sonuçlarla karşılaşılacağına bilinmesidir.

Kesinlikle yanlış anlaşılması gereken bir nokta; anne-baba elbetteki robot değildir ve her benzer durumda hep aynı davranışları gösteremez. Anne-baba çocuğunu sevdiği gibi ona kızma hakkına da sahiptir. Anne-babanın tutarlı olması gereken en önemli husus, öfkeliyken de mutluysen de mutlaka çocuğunun anlayacağı biçimde onunla "iletişim kurması" olmalıdır. Dikkat edilmesi gereken sevincin ya da kızgınlığın nedeninin açıklanması ama varolan kurallardan da olabildiğince taviz verilmemesidir. Anne-baba arasındaki görüşbirliği ve tutarlı davranışlar ancak sürekli olduğu takdirde etkili olabilir.

3. Süreklilik

Süreklilik, aslında bir sürecin ifadesidir. Görüşbirliğini sağlamış ve bunu tutarlı bir biçimde uygulamaya çalışan her anne-babanın üç büyük engeli vardır: Birincisi, o güne kadar getirdikleri kendi tutum ve davranışlarını değiştirme güçlüğü; ikincisi, çocuklarının o güne kadar geliştirdiği yanlış öğrenme ve davranışlar; üçüncüsü, her zaman kontrol edilemeyen ve sürekli değişen dış faktörlerdir.

Büyük heyecan ve merakla bu disiplin ilkelerini uygulamaya karar veren, çocuğuna koşulsuz sevgi verme

Tutarlılık, genel olarak varolan kuralların bilinmesi ve hangi davranış karşısında hangi sonuçlarla karşılaşılacağına bilinmesidir.

kararı almış ve temel özgürlüklerin yaşanması konusunda hassas davranmaya karar vermiş anne ve baba, birkaç hafta içinde bu üç engeli yaşamaya ve hissetmeye başlar. En güç olanı da kendi tutum ve alışkanlıklarını değiştirmektir. Zira mücadele edilmesi ve ilgilenilmesi gereken pek çok şey vardır. Bu düşünce anne-babayı yıldırıp bu çabadan uzaklaşmaya itebilir. Bunun sonucunda çeşitli savunma düzenekleri gelişebilir. "Sadece benim çocuğum mu böyle, hepimiz böyle yetiştik; aslında problemi yaratan benim" gibi rahatlatıcı düşünceler gelişebilir.

Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, bu işin bir süreç işi olduğu ve belli bir dönemle kısıtlanmaması gerektiğidir. Öte yandan mükemmeliyetçi yaklaşımı bırakıp, kendimizi olduğumuz gibi kabul etmemiz, hem kendimiz hem de çocuğumuz için sebatla yanlışı yapa yapa ama farkındalık da kazanarak bu mücadeleyi devam ettirmemiz oldukça önemlidir. Örneğin; "bu hafta sadece iki sefer tutarlı davrandım ama önümüzdeki hafta bu en az üç olacak" gibi gerçekçi hedeflerle süreklilik ilkesini yaşamımızda hakim kılmamız mümkün olacaktır.

Bu disiplin ilkelerinin uygulanması konusunu yaşanmış bir örnek vererek noktalamak istiyorum.

Dört yaşındaki kızlarının yemek yememesinden ve yemek vaktinde sofrada çok kısa süre durmasından şikâyetçi olan bir anne-baba, bu disiplin ilkelerini şu şekilde uygulamışlardır:

Öncelikle anne-baba kendileri için sorun olan bu konuyu yalnızken konuşmuşlar ve plânlı olarak uygulamaya geçmişlerdir. Yemek vakti sofraya oturmuşlar ve kızlarına sorarak tabağına onun istediği kadar (-ki bu az bir miktardır ama onun isteme ve reddetme özgürlüğü vardır) yemek koymuşlardır. Daha sonra şöyle bir açıklamada bulunmuşlardır (tehdit etmeden): "Eğer yemeğini bitirmeden sofradan kalkarsan, diğer yemek vaktine kadar sana yiye-

cek bir şey veremeyeceğiz". Çocuk birkaç lokmadan sonra yine her zamanki gibi yerinden kalkmış, gezmiş dolaşmış ve yemeğini tamamlamamıştır. Anne-baba hiçbir ısrar ve baskı unsuru göstermemiştir. Ama kendileri bu durumdan rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Yemekten bir saat kadar sonra annesine acıktığını söyleyerek gelen çocuğa (herhangi bir azarlama ve alaycı davranış gösterilmeden) sabah kahvaltısına kadar yemek yenilmeyeceği sadece yemek vaktinde yemek yiyebileceği söylenmiştir. Babasına giden çocuk aynı tepkiyle karşılaşınca baba kendisine güçlükle hakim olduğunu ve aç uyuyan çocuğunu düşünüp sabaha kadar uyuyamadığını, vicdan azabı çektiğini söylemiştir. Yoğun sıkıntılarla geçen bu birkaç günlük zamandan sonra anne çocuğunun artık yemek vaktinde yemeğini yediğini, hatta sevmediği yemeği bile yemeye başladığını söylemiştir. Artık bu aile için çocuklarının yemek yememe sorunu çözümlenmiştir.

Bir çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanı, bu tür eğitimin amaçlı olarak çocuğun iki-üç gün aç durmasının herhangi bir sakıncası olmadığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak, eğer herhangi bir sağlık problemi söz konusu değilse bu ve benzeri eğitim problemlerini, anne-babaların dikkat etmesi gereken yukarıda sıraladığımız hususları ve disiplin ilkelerini uygulamak suretiyle çözmek mümkündür, diyebiliriz.



Televizyonun Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkileri



Dr. Yaşare AKTAŞ

A.Ü. Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Y.O.
Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı

**Televizyonun çocuklar üzerinde yararları
kadar zararları da söz konusu
olabilmektedir.**

Televizyon bilgi verme, malları tanıma, eğlendirme gibi işlevleri nedeniyle önemli bir kitle iletişim aracıdır. Günümüzde hemen hemen her evde bulunmaktadır. Bu nedenle televizyon günümüz çocukları üzerinde aile ve okul kadar önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle televizyonun her evde bulunması ve kolay ulaşılabilir bir araç olması nedeniyle, çocuklar tarafından ilk yararlanılan ve erken yıllarda kullanılmaya başlayan bir araçtır (Tokgöz 1979, Çilenti 1980).

Ancak televizyon görsel ve işitsel duylara yönelik etkili bir araç olması nedeniyle olumlu hizmetlerin yanısıra iyi değerlendirilmediğinde birçok olumsuz etkilere de neden olabilmektedir. Çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü televizyon izleyerek harcamaları, özellikle çocuklara yönelik programların oldukça az olması ve çocukların daha çok yetişkinler için hazırlanan programları izlemeleri olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Yavuzer 1992).

Yapılan araştırmalarda Amerika'da çocukların günde ortalama olarak 2.5-6.0 saat gibi bir zamanı televizyon izleyerek harcadıkları saptanmıştır (Hurlock 1978; Dworetzky 1981; Anselmo 1987; Stewart ve Friedman 1987; Bee 1992).

Çocuğun gelişiminde aile, arkadaş, kardeş ve öğretmenlerin etkilerinin saptanabilmesine karşın, televizyonun etkileri henüz tam anlamıyla değerlendirilememektedir. Birçok okulöncesi dönem çocuğu için televizyon bir elektronik çocuk bakıcısı niteliğindedir (Hurlock 1978; Stewart ve Friedman 1987).

Bazı ebeveynlerin çocuklarının televizyon izlemelerini ergenlik dönemine kadar kısıtlamalarına karşın, televizyonun en fazla ilkökul çağlarındaki çocuklar tarafından izlendiği bilinmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çok az yol gösterici olduğu durumlarda; çocuklar televizyon önünde saatlerce oturmakta ve kendilerini dış dünyadan izole ederek, televizyon ile sosyalle olabilmektedirler (Dworetzky 1981; Stewart ve Friedman 1987).

Saldırgan Davranışlar ve Televizyonun Etkileri

Televizyonun çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların büyük bir çoğunluğu, televizyonun çocukların saldırgan davranışlar geliştirmesindeki potansiyel etkisi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Yapılan çalışmalar arasında tam bir tutarlılık olmamakla birlikte, televizyonda gösterilen şiddet içerikli yayınlar ile

çocukların saldırgan davranışları arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Televizyon ve saldırganlık konusunda Eron ve arkadaşları (1983) tarafından yapılan bir çalışmada; özellikle televizyonun sekiz-dokuz yaşlarındaki çocukların davranışlarını etkilediği ve 10-11 yaşına kadar televizyonda izlenen şiddet içerikli yayınlar ile çocukların saldırgan davranışları arasında önemli bir korelasyon olduğu bulunmuştur.

Eron (1987) tarafından 22 yıl süreyle yapılan bir diğer çalışmada da saldırgan davranışlar gösteren erkek çocukların televizyonda daha çok şiddet içerikli programları izlemeyi tercih ettikleri ve akranlarına karşı her zaman saldırgan davranışlar gösteren çocukların da daha çok şiddet içerikli programları izleyen erkek çocuklar olduğu belirlenmiştir. Çok fazla televizyon izleyen ve her zaman saldırgan olan bu çocukların 13-19 yaşları arasında daha saldırgan bireyler oldukları ve 30 yaşlarına geldiklerinde de bu bireylerin daha fazla suç işledikleri belirlenmiştir.

Eron, bu durumu, saldırgan çocukların televizyonda daha çok şiddet içerikli programları izlemeyi tercih ettikleri ve televizyondaki şiddet sahnelerinin de çok daha fazla saldırganlığa sebep olduğu şeklinde açıklamaktadır.

Televizyondaki şiddet programları saldırgan çocukları daha fazla cezbedebilmektedir. Ancak televizyondaki şiddet onlardaki şiddetin tek ve en önemli kaynağı olmayıp, çocukların şiddet içeren programlardaki karakterleri taklit etmeleri onlardaki saldırganlığın önemli bir kaynağı olabilmektedir (Dworetzky 1981; Bee 1992).

Televizyonda gördükleri şiddet sahneleri daha çok filmin karakterleri özellikle de iyi adamlar tarafından uygulandığında ve saldırı başarılı şekilde amacına ulaştığında çocuklar üzerinde daha fazla etkili olabilmektedir (Vasta vd. 1992).

Serbest Zamanlar ve Oyun Üzerine Televizyonun Etkileri

Çocuklar görüldüğü gibi okuldan ve oyundan arta kalan zamanlarının büyük bir bölümünü televizyon karşısında geçir-

mektedirler. Çocuklar için bu denli büyük bir öneme sahip olan televizyon dolayısıyla çocuğun hem oyun zamanını hem de diğer ser-

best zaman etkinliklerine ayracağı zamanı etkilemektedir. Şöyle ki, evlerinde televizyon bulunan çocuklar daha az sinemaya gitmekte, daha az kitap okumakta ve radyo dinlemek için daha az zaman ayırmaktadırlar. Ergenlik döneminde ise televizyon serbest zaman faaliyetlerini çok fazla etkilememektedir (Hızal 1977; Munsinger 1975).

Ayrıca, televizyon çocukların oyun oynamaya ayırdıkları zamanı azalttığı gibi aynı zamanda televizyon aile, kardeş ve arkadaş gibi çocukların oyun konusundaki bilgi kaynaklarının yerini de almaya başlamıştır. Çocuklar oyunlarında gerçek kahramanlardan daha çok televizyonda yer alan kahramanlara yer vermekte ve oyunlarında bu kahramanları taklit etmekte diler (French and Fena 1991).

Gadberry (1974) tarafından okulöncesi çocuklar üzerinde televizyon izleme ve çocukların oyun zamanlarını karşılaştırılması amacıyla yapılan bir çalışmada; çok fazla televizyon izleyen çocukların daha az konuştukları, daha az hareket ettikleri, objelere karşı daha az saldırgan oldukları, odadan daha az ayrıldıkları bulunurken; daha az televizyon izleyen çocukların farklı aktivitelere karşı kendikendilerini daha fazla uyardıkları bulunmuştur.

Televizyonun Dil ve Zihinsel Gelişim Üzerine Etkileri

Çocuklar özellikle onlar için özel olarak hazırlanan çocuk programlarında bazı zihinsel uyarılar almaktadırlar. Bu programlar, çocuklara olumlu değerleri öğretecek şekilde hazırlandığında ve okulöncesi çocuklar için açıklayıcı nitelikte olduğunda daha etkili olabilmektedir. Ancak çocuklar kendileri için hazır-





lanan programlardan daha çok yetişkinler için hazırlanan programları izlediklerinden; dil ve zihinsel becerilerini geliştirme yönünde televizyondan çok fazla yararlanamamaktadırlar. Şöyle ki, tele-

vizyon izleyerek çok fazla zaman harcayan çocukların dil gelişimleri televizyona bağlı olarak hızlanmamaktadır (Stewart and Friedman 1987). Ancak özellikle okulöncesi dönem çocukları için hazırlanan eğitici programlar onların sözcük dağarcıklarını artırabilmektedir (Şahin 1990).

Rice ve Woodsmall (1988) tarafından üç-beş yaş grubu çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada; 15 dakikalık özel bir programı izleyen çocuklarını diğer çocuklara oranla, eylem, sıfat ve obje isimlerini daha fazla kazandıkları görülmüştür.

Ayrıca televizyon nedeniyle; çocuklar ders kitaplarını ve okul ödevlerini daha sıkıcı bulmakta ve televizyon izlemeye daha fazla zaman ayırmaktadırlar (Hurlock 1978). Sınırlı olarak televizyon izleyen çocukların okumaya daha fazla zaman ayırdıkları ve sonucunda da testlerde daha başarılı oldukları ve bu çocukların IQ testlerinde performanslarının daha iyi olduğu görülmüştür (Steward and Fredman 1987).

Televizyonun Sosyal ve Cinsiyet Rollerine Üzerine Etkileri

Televizyon, çocuklar için diğer insanlar, ırklar, etnik gruplar, sosyal sınıflar, farklı ülkeler ve kendi kültürleri hakkında bilgi kaynağıdır. Çocuklar televizyondan topluma ve diğer gruplara oranla meslek gruplarını daha fazla öğrenebilmektedirler (Hurlock 1978; Anselmo 1987; Stewart and Friedman 1987).

Bugün Amerika'da televizyon programlarındaki ailelerin çoğunluğu problemlili, alkol veya ilaç kullanan ve gençlerle çatışan ailelerdir. Bununla birlikte çalışan sınıfı anlatan ve özellikle kadınların iş yaşantısında evdeki roller kadar iyi olduğunu gösteren programlar da vardır. Ancak televizyon çocuklara sürekli olarak geleneksel cinsiyet rollerindeki insan imajlarını sunmaktadır.

Sternglanz ve Serbin (1974)'in çocuk programları ile ilgili yaptıkları bir çalışmada, bu programlarda erkek ve erkek çocukların sayıca kadınlardan daha fazla olduğu ve erkeklerin aktif, bağımsız, baskın ve kararlı davranışlarının; kadınların ise pasif ve hürmetkâr davranışlarının daha sık ödüllendirildiği ve kadınların aktif davranışları için erkeklerden daha fazla cezalandırıldıkları bulunmuştur.

Televizyonda özellikle cinsiyet ve cinsiyet rollerine ilişkin programları çok fazla izleyen çocukların diğer çocuklara oranla geleneksel cinsiyet rollerine daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir (Davidson vd. 1979).

Televizyonun Değer ve İnançlar Üzerine Etkileri

Televizyonda suç, işkence ve zalimlik ile ilgili sahnelerin sürekli olarak gösterilmesi zamanla çocukların duyarlılıklarını yok etmekte ve çocukların kabul edilemeyecek bu davranışları geliştirmesine sebep olabilmektedir. Eğer çocuğun şiddete hassasiyeti azalmaya ve alışmaya başlarsa, bu tür davranışları normal yaşam örnekleri olarak kabul etmeye başlayabilirler.

Ayrıca televizyondaki karakterlerin tek tip (sterotip) gibi gösterilmesi, çocukta diğer gruplardaki insanların özelliklerinin de televizyonda izlediği insanlarla aynı olduğu gibi yanlış bir düşünce geliştirebilir.

Birçok çocuk televizyonda söylenen şeylerin doğru olduğuna ve televizyondaki spikerlerin ebeveynlerden, öğretmenlerden ve doktorlardan her konuda daha çok bilgi sahibi olduğuna inanmaktadır. Bu da onların kolaylıkla aldanmalarına neden olabilmektedir.

Yapılan bir çalışmada da; küçük yaşta çocukların televizyon ekranında gör-

Çocuklar kendileri için hazırlanan programlardan daha çok yetişkinler için hazırlanan programları izlediklerinden; dil ve zihinsel becerilerini geliştirme yönünde televizyondan çok fazla yararlanamamaktadırlar.

düklerini, gerçek olarak algıladıkları ve onların doğruluğuna inandıkları belirlenmiştir (Eron vd. 1983).

Sonuç ve Öneriler

Okulöncesi dönem çocukları için bir nesneyi göstererek onun ismini söylemek dil gelişimi açısından başvurulan etkili bir yöntemdir. Televizyonda göreceği nesnelere çocuğun günlük yaşamında göreceği nesnelere daha çok olacağından, okulöncesi dönem çocuklarının televizyon izlerken anneleri ile programla ilgili konularda konuşmaları ve annenin çocuğa sorular sorması ve onu yönlendirmesi; çocuğun doğru sözcükleri pekiştirilmesi ve sözcük dağarcığını geliştirmesi açısından yararlı olabilir. Ancak televizyon programlarındaki konuşmalar daha çok günlük konuşma şeklinde olduğundan farklı sözcüklere çok fazla yer verilmez ve aynı sözcükleri tekrarlama oranı fazladır. Bu nedenle dil gelişiminin devamı için çocuğun kitap okuma alışkanlığını da kazanması ve sürdürmesi gerekmektedir. Çünkü kitaplarda günlük yaşamda hiç kullanılmayan veya çok az kullanılan kelimelere daha çok rastlandığında çocukların sözcük dağarcıklarının gelişmesi duraklamamış olur. Bu nedenle çocuklar televizyon izleme konusunda denetimsiz bırakılmayıp, kitap okumaya da yönlendirilmelidirler.

Ayrıca kitaplar çok az renkli ve hareketli olmaları nedeniyle çekici olan televizyon programları ile rekabet edememektedir. Bu nedenle, iyi kalitedeki ve eğitici nitelikteki kitaplar televizyonda dramatize edilebilir veya televizyonda çocukların yoğun olarak televizyon izledikleri saatlerde okuma saati konulabilir ve telefon aracılığı ile çocuklar okunan hikâyeleri tartışmaya yönlendirilebilir ve yine kitap ile ödüllendirilerek kitap okumaya teşvik edilebilirler.

Özellikle okulöncesi dönem çocukları, görerek ve duyarak öğrendikleri şeyleri daha iyi hatırladıklarından; onların zihinsel süreçleri için eğitici çocuk programlarından daha iyi yararlanılabilir.

Televizyonun çocuğun gelişimi üzerinde yaratabileceği olumsuz etkiler düşünüldüğünde;



— Ailelerin program seçme ve gerektiğinde televizyonu kapatma alışkanlığını kazanması,

— Çocukların yoğun olarak televizyon izledikleri saatlerde yayınlanan programların kontrol edilmesi,

— Anne-babaların çocuklarının izleyecekleri televizyon programları konusunda bilinçlendirilmesi,

— Çocuklara yönelik kaliteli ve çekici programların hazırlanması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- ANSELMO, S., 1987, Early Childhood Development: Prenatal Through Age Eight, Macmillan Publ. Comp. U.S.A.
- BEE, H., 1992, The Developing Child Sixth Ed. Harper Collins College Pub. New York.
- ÇİLENTİ, K., 1979, Çocuk ve Kitle İletişim Araçları, Çocuk ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Söğüt Mat. Ankara.
- DAVIDSON, E. S., YASUNA, A. ve TOWER, A., 1979, The Effects of Television Cartoons on Sex-Role Stereotyping in Young Girls, Child Development, 50, 597-600.
- DWOROTZKY, J.P., 1981, Introduction to Child Development, West Publ. Comp. U.S.A.
- ERON, L. D., HUESMEN, L. R., BRICE, P., FISCHER, P. ve MERMERSTEIN, R., 1983, Age Trends in the Development of Aggression, Sex Typing and Related Television Habits, Development Psychology, 19(1), 71-77.
- ERON, L. D., 1987, The Development of Aggressive Behavior From the Perspective of a Developing Behaviorism, American Psychologist, 42(5), 435-442.
- FRENCH, J. ve PENA, S., 1991, Children's Hero Play of the 20th Century: Changes Resulting from Television's Influence, Child Study Journal, 21(2), 79-93.
- GADBERRY, S., 1974, Television as Babysitter: A Field Comparison of Preschoolers' Behavior during Play Time and during Television Viewing, Child Development, 45, 1132-1136.
- HIZAL, A., 1977, Televizyonun Çocuklar ve Ergenler Üzerine Etkisi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1-4), 169-186.
- HURLOCK, E. B., 1978, Child Development, McGRAW-HILL Book Co. Singapore.
- HUSTON, A. C., WRIGHT, J. C., RICE, M. I., KERKMAN, D. ve PETERS, M., 1990, Development of Television Viewing Patterns in Early Childhood: A Longitudinal Investigation, Development Psychology, 26(3), 409-420.
- MUNSINGER, H., 1975, Fundamentals of Child Development, Second Ed. Holt, Rinehart and Winston, San Diego.
- RICE, M. I. ve WOODSMALL, L., 1988, Lessons From Television: Children's Word Learning When Viewing, Child Development, 59, 420-429.
- STERNGIANZ, S. H. ve SERBIN, L. D., 1974, Sex Role Stereotyping in Children's Television Program, Developmental Psychology, 10(5), 710-715.
- STEWART, A. C. ve FRIEDMAN, S., 1987, Children Development: Infancy Through Adolescence, John Wiley & Sons, Cop. U.S.A.
- ŞAHİN, N., 1990, Televizyon Öğrenme, Türkiye'de Çocuğun Durumu 1990'ların Çocuk Politikası Kongresi.
- TOKGÖZ, O., 1979, Türkiye'de Kitle Haberleşme Araçları ve Çocuklar, A. U. S. B. F. Basın Yayın Yükseköğretim Yıllık 1977-1978, 185-199, Ankara.
- YASTA, R., HAITH, M. M. ve MILLER, S. A., 1992, Child Psychology: The Modern Science, John Wiley and Sons, Inc. New York.
- YAVUZER, H., 1992, Ana-Baba ve Çocuk, 5. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yönetime Bağlı Davranış Bozuklukları ve Örgüt Kültürü

Dr. Vural HOŞGÖRÜR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

Acizlik, ihmalkârlık, ümitsizlik, güvensizlik duygularının ve girişimcilikten uzak biçimsel insan ilişkilerinin egemen olduğu kültürlere sahip olan örgütlerde ve işgörenlerde örgüte bağlılık giderek azalabilir

GİRİŞ

Toplumsal ihtiyaçları karşılamak üzere üretimde bulunmak için toplumsal bir örgütte biraraya gelen kişiler, üretim eylemleri yanında birbirleri ile eşgüdümlemiş davranışlar da gösterirler. İşgörenlerin bu davranışları giderek kalıplaşır ve kişilerarası ilişkiler doğallığını kaybederek örgütsel bir kalıba girer. Örgütte, toplumda yer edinip durumunu sağlamlaştırdıkça biçimlenmeye başlar ve kendine özgü bir kültüre sahip olur. Örgütün bu kültürel yapısı işgörenlerince yaratılır. Nasıl ki, toplumların bir kültürel mirası varsa, toplumsal örgütlerde de yeni örgüt üyelerine bırakılan duygu ve değer kalıpları vardır (Katz 1966, 66). Bunlar örgüte yeni giren işgörenlere aktarılıp geliştirilerek sürdürülür. Örgüt toplumu, geliştirdiği değer ve düzgülere uygun işgören davranışlarını destekler,

uygun olmayanları ise engeleyici davranışlara gösterir (Başaran 1991, 242).

Örgütsel ve yönetsel amaçlardan sapma, örgütün etkililiğini düşürür. Örgüt bundan olumsuz etkilenir. Yönetici örgütün üretiminin nicelik ve niteliğini yükseltmekle görevlidir. Yönetim biçimleri örgüt kültürünün oluşmasına en fazla etki eden husustur (Litwin, Stringer, 1968, 93.). Kültürel etki örgüt yönetiminden gelebildiği gibi, örgütte çalışan veya örgüte yeni giren işgörenlerden de gelebilmektedir. İşgörenlerin büyük kesimince kabul gören kültürlenme, örgütçe kabul edilir veya örgüt işgöreni kendi hazır kültürüne uydurarak da kültürlenme gerçekleştirilebilir. İşgörenin bu tür bir kültürlenmeye direnmesi onun örgüt dışına atılmasına neden olabilir. Yönetici, örgütte oluşan kültürü örgütsel etkililik için kullanmaya çalışmalıdır. Bunun

için örgüt toplumunun kendine özgü bir kültür geliştirmesine yardımcı olmalı, hem de bu kültürün örgüte faydalı değer ve düzgünlere çekilmesi bakımından çaba sarfetmelidir.

Yöneticinin niteliği ile örgüt kültürünün niteliğinin birbirine zıt olması örgütlerde çatışma ortamı da yaratabilmektedir. Özellikle yetkici yönetimle yönetilen örgütlerde bu çatışmanın daha şiddetli olduğu söylenebilir. Yöneticiye düşen görev, çatışma ortamı yaratmak yerine bu zıtlığı tanıyıp, örgüt kültürünü hem örgütün ve yönetimin amaçları için hem de işgörenlerin gereksinmelerini karşılayıp, onları doyuma ulaştırmak için yapıcı ve yararlı bir biçimde kullanmak olmalıdır.

ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE YÖNETİM

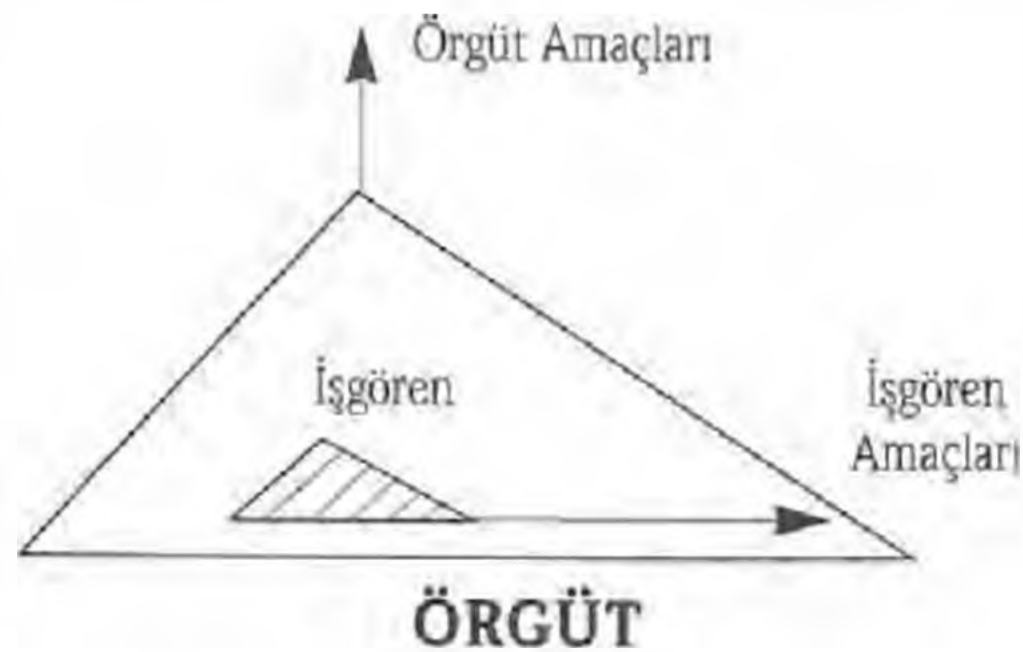
Örgütlerde yapı, üst düzey yöneticinin kişiliği tarafından kuvvetle etkilenmektedir. Üst düzey yöneticiler bütün işgörenler tarafından paylaşılan düşümler geliştirerek örgüt kültürünü etkilerler. Yöneticinin kişilik bozuklukları örgüt kültürüne etki ederek davranış bozukluklarına yol açabilmektedir. Bu şekilde kültür geliştiren örgütler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Paranoid Kültürlü Örgütler: Yönetici astlarına karşı güvensizlik hisleri içindedir. İşgörenlerini bahaneci ve yetersiz olarak görür. Yoğun kişisel denetim ve disiplin cezaları ile kontrol sağlanmaya çalışılır. Bu durumun alt düzey yöneticilerin girişimcilik ve kendine güven duygularını azalttığı söylenebilir. Örgütten ayrılmalar bu tür örgütlerde çoktur.

Bu örgütlerin başındaki yönetici güvensizlik, şüphecilik ve düşmanların tanınmasının hakim olduğu bir grup kültürü geliştirir. Bu kültürün işgörenleri, yöneticilerinin korktuğu şeylerin aynısından korkarlar. Kişiler çok basit olarak iyi ya da kötü diye sınıflandırılırlar. Grup üyeleri kendi hareketlerinden doğan sorumluluklarını kabul etmezler. Kendi zayıflıklarını görmezler.

Paranoid kültür birlik olma eğilimindedir. Yönetici sadece kendi görüşlerini paylaşan kişileri işe almak, ödüllendirmek ve terfi ettirmek ister. Diğer işgörenler ihmâl edilirler ve onlara güvenilmez. Güvensizlik anlayışı örgütte hakim olduğundan bütün erk yöneticinin elinde toplanır. Sırlar ve kendini koru anlayışı yaygınlaşır. Muhalif ilişkiler gelişerek koordinasyon giderek zorlaşabilir. Paranoid örgüt kültürü, genellikle tutucudur. Korku, buluş yapmaktan çekinme, kaynakları sonuna kadar kullanmama veya risk almaktan çekinme gibi durumları beraberinde getirir.

İhmalkâr (Depresif) Kültürlü Örgütler: Yöneticiler, rutin girdilerle, örgütü, besleyebilecekleri bir makine olarak görürler. Boşvermişlik duygusu hakimdir. Yönetici örgütüne minimum katkıda bulunur. Örgütteki negatif ve atıl atmosferden diğer alt yöneticiler de etkilenir. Görevi başında bulunmayan yöneticiler, karar almada gecikmeler, yöneticiler arası iletişim ve etkileşim eksikliği sıkça rastlanan olaylardır. Hareketsizlik, güvensizlik aşırı tutuculuk ve dar görüş egemendir. Bu tür örgütlerde uzmanlıktan çok statü önemlidir. Erk korkusu pek yoktur denilebilir. Yenilik fikirlerine karşı çıkılır. Amaçsızlık ve hissizlik örgütsel amaçların gerçekleşmesini engeler. Rutin detaylar ön plâna çıkarken önemli kararlar ertelenmektedir. İşgörenler örgütsel amaçlar ile pek fazla ilgilenmezler. Aşağıda sematik olarak ifade edilmeye çalışıldığı üzere, işgörenlerin kendi amaçlarının gerçekleştirilmesi örgütsel amaçlarını gerçekleştirilmesinden daha önemlidir.



Karizmatik Kültürlü Örgütler;

Alt kademe yöneticileri hatalarını gözardı etmek, güçlü yanlarını ortaya çıkartmak için yöneticilerini yüceltirler. Yöneticilerine çok bağımlıdırlar. Bu ise karizmatik yöneticinin istediği bir durumdur. O daima çalışanların ona hizmet etmesini, onaylayıcı ve hayranlık dolu tepkilerini bekler. Bu türden kültür geliştirilmiş örgütlerde herşey yöneticinin etrafında döner gibidir. Örgütte liderin karizmasından doğan büyük bir birleştiricilik hakimdir. Grup üyeleri arasında inançlı ve sorgusuz bir atmosfer hakimdir. Alt kademe yöneticileri üst kademe yöneticilerine güvendikleri için, onun kararları üzerinde çok az yorum ve çözümler yaparlar. Bağımsız düşünceli olanların ise bu tür örgütlerde uzun süre kalma şansları yoktur. Yöneticinin formal ve informal yetkileri çok geniştir. Cesurca tek yönlü kararlar alabilir. Bu şekilde örgüt sermayesinin önemli bir bölümü riske atılabilir.

Bürokratik Kültürlü Örgütler :

Yönetici ile yardımcılar arasında bir güvensizlikten söz etmek mümkündür. Yöneticide sürekli olarak kontrolü kaybetme endişesi hakimdir. Bu nedenle yapılan gereksiz kontroller alt yöneticileri kendi irade, katılım ve bireysel sorumluluklardan uzaklaştırır. Çalışma yönergeleri ve şüphe atmosferi, yöneticilerin heyecan ve girişimciliklerini yok eder. Kurallar neredeyse tarihsel niteliktedir. Esas kurucuların fikirlerini kapsar. Örgüt kesin ve net kurallara göre yönetilir ve süprizlerden hoşlanılmaz. Bu ortamda çalışmaktan hoşlanan işgörenler kuralları seven, girişimcilikten korkan işgörenlerdir. Yönetici bu kültürlerde karar verme yetkisini paylaşmak istemez. Akla yatkın kararlardan çok bürokratik politikalar ön plânda yer alır. Liderlerin kontrol yetkisini kolaylaştırmak amacıyla aşırı hiyerarşik bir yapılanma vardır denilebilir. Bu tür örgütlerde değişim çok zordur.

Politik Kültürlü Örgütler; Politik kültür, lider olarak sorumlulukla-

rından vazgeçen yöneticinin çekilmesi bir üründür. Yönetim bir bakıma sorumluluklarının neler olduğunu bilmeyen yardımcılarının elindedir. Koordinasyon, işbirliği, bölümlerarası rekabet problemleri ve belirsiz stratejiler hakimdir. Örgüt içinde girişimler genellikle karşı grup ya da gruplarca engelenip etkisizleştirilmeye çalışılır. Örgütün bu bölünmüş yapısı, etkili koordinasyonu ve iletişimi engeller. Bilgi etkin bir uyarılma için araç olmaktan çok erk kaynağı olarak kullanılır. Hatta yöneticilerce bilgi akışını önlemek için örgütlerde engeller konulduğu bile olur. Örgütün hedefi içe dönüktür.

SONUÇ

Acizlik, ihmalkârlık, ümitsizlik, güvensizlik duygularının ve girişimcilikten uzak biçimsel insan ilişkilerinin egemen olduğu kültürlere sahip olan örgütlerde, işgörenlerde örgüte bağlılık giderek azalabilir ve işgörenler o örgüt kültürünün bir üyesi durumuna girerek örgüte yabancılaşabilirler. Bu yabancılaşma genellikle diğer işgörenlerle eşgüdümlü çalışmama, sadece kendi işleri ile ilgilenme başka bir işe karışmama, salt örgüt kurallarına uyma, katılımdan ve sorumluluktan kaçma şeklinde ortaya çıkar. Bu örgütlerde işgörenlerin örgütlerine bağlılıkları biçimseldir. Yenileşme çabaları yoktur.

Örgüt kültürü yalnızca bireyi güdüleyen bir etmen olarak görülmemelidir. Örgüt kültürü örgütün etkililiğine de katkıda bulunmaktadır. Kültür sorunları bulunan örgütlerde etkililikten söz etmek olası değildir. Örgüt yöneticisinin örgüt kültürüne etkisi tartışılmamakla birlikte, hayâl kırıklıkları ile dolu başarısız bir örgütün, yöneticisinin durumunu etkileyip onu davranış bozukluklarına yöneltebileceği gözardı edilmemelidir.

KAYNAKLAR

BAŞARAN, I. Etkin Örgütsel Davranış, Ankara: A.U. Eğitim Bilimleri Fak. yayını, No: 108, 1982.

Orgütsel Davranış, İnsanın Üretim Gücü, Ankara: Gül Yayınevi, 1991.

GORDON, W. Allport. Pattern and Growth Personality, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961.

HOSGÖRÜR, Vural. Örgütsel Kültürdenme Bakımından Davranış Bozuklukları (Yayımlanmamış Doktora Ders Ödevi), A.U. Sosyal Bil. Ens. Ankara, 1993.

KATZ, Daniel, R.L. Martin. The Social Psychology of organizations, New York Wiley, 1966.

LITWIN, G., STRINGER, R. Motivation and Organizational Climate, Mass. Harvard University Press, 1968.

MANFRED, F.R. (Çev. O. Bağlum KELEŞ) Kişilik, Kültür ve Örgüt, A.U. Sosyal Bil. Ens. Ankara, 1992.

İlkokul Ders Kitaplarının Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıpyargılar Yönünden Analizi

Prof. Dr. Tanju GÜRKAN
Araş. Gör. Fatman HAZIR

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Cinsiyet rolü terimi, eril (masculine) ya da dişil (feminine) olarak etiketlenebilen davranışları, tutumları, değerleri, düşünme biçimlerini, konuşmayı, oturmayı ya da yürümeyi, giyinmeyi ve kişinin bedenini süslemesini kapsar.

I. GİRİŞ

Bugün içinde yaşadığımız dünyada herşey hızla değişmektedir. Bu değişim içinde küçük çocukların önemli gelişim görevlerinden biri de cinsiyetlerine uygun rolleri öğrenmektir.

Cinsiyet rolü terimi, eril (masculine) ya da dişil (feminine) olarak etiketlenebilen davranışları, tutumları, değerleri, düşünme biçimlerini, konuşmayı, oturmayı ya da yürümeyi, giyinmeyi ve kişinin bedenini süslemesini kapsar. Çocuklar kimliklerini erkek (male) ya da dişi (female) olarak anlamayı öğrenirler. İki rolü nelerin oluşturduğuna ilişkin kavramları geliştirirler. Bunlara uygun olan davranışlar benimserler.

Genelde anne ve babalar cinsiyet rollerini dar ve kalıp olarak tanımlarlar. Cinsiyete ilişkin fizyolojik değişimleri ve bunların yetişkinlikteki farklı işlevlerini açıklamaktan çok yüzeysel cinsiyet farklarını vurgularlar. Oysa cinsiyet rolleri geniş kapsamlı tanımlandığında ve kabul edilebilir davranışların ve özelliklerin büyük bir bölümü ortak olduğunda çocuklar kendi gizli güçlerini geliştirmek için daha özgür davranabilirler.

Kalıpyargılar aşırı yalınlaştırılmış ya da aşırı derecede basite indirgenmiş kavramlar olarak tanımlanabilir. Küçük çocuklar bu kalıpyargıları ailelerinden, öğretim sırasında öğretmenlerinden ve öğretim materyallerinden, arkadaş çevresinden öğrenirler. Erken yaşlarda kazanılan pekçok özellik gibi kalıpyargıların da ileriki yıllarda değiştirilmesi güç olmaktadır. Çünkü kalıpyargılar zaman içinde toplum tarafından pekiştirilecek ve değiştirilme şansı giderek yok olacaktır.

Çocuğu etkilemede ana-babadan sonra ikinci sırayı, çocuklarla uzun süre yakınlığı olması nedeniyle, ilköğretim öğretmenleri almaktadır. Bu nedenle ilköğretimdeki öğretmenin cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri ve kendi cinsiyetini algılayışı, çocuğun cinsiyet rollerine ilişkin yargılarını etkileyecektir. Öğretim, özellikle ilköğretim sırasında izlenen ders kitaplarının içerikleri de çocuğun cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerini yönlendirecek, çocukta bazı cinsiyet rolü kalıpyargılarının oluşumunu etkileyecektir. Çünkü ilköğretimde çocuklar henüz diğer kaynaklardan yararlanma alışkanlık ve becerisini yeterince kazanamadıkları için öğretim genellikle ders kitapları ile sürdürülmektedir. Bu açıdan, ilköğretim ders kitaplarının cinsiyet rollerini nasıl ele aldığı ve bu kitapların çocuklarda kalıpyargıların yerleşmesine neden olup olmadığı incelenmeye değer bulunmuştur.

II. YÖNTEM

1. Araştırmanın Amaçları

İlkokul ders kitaplarının cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılar yönünden analizini amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokul ders kitaplarının resim ve içeriklerinde;
- Kadın ve erkek cinsine yer verme yönünden fark var mıdır?
 - Bu fark derslere göre değişmekte midir?
 - Kadın ve erkek cinsine ilişkin roller birbirinden farklı mıdır?

- d) Bu fark derslere göre değişmekte midir?
e) Kadın cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılar nelerdir?
f) Bu yargılar derslere göre değişmekte midir?
g) Erkek cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılar nelerdir?
h) Bu yargılar dersten derse değişmekte midir?
ı) Şehirli ve köylü kadın-erkek tiplerinde denge var mıdır?
j) Özürlü bireylere yer verilmekte midir?
k) Sevgi ve kardeşlik duyguları yer almakta mıdır?
l) Dünya insanları ile bütünleşme kavramı yer almakta mıdır?

2. Veri Toplama Yolları

Araştırmada; 1993-94 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nca bastırılıp okullara dağıtılan ders kitaplarından, resim, müzik, beden eğitimi, din kültürü ve ahlâk bilgisi ders kitapları dışındaki tüm kitaplar analiz edilmiştir. Ayrıca, "Okumaya Başlıyorum" kitabı da Türkçe ders kitapları ile birlikte analiz edilmiştir.

Beş yılın kitapları analiz edilirken şu yol izlenmiştir: Önce iki araştırmacı her kitabı amaçlar doğrultusunda ayrı ayrı analiz etmişlerdir. Sonra analizler karşılaştırılarak, tutarsız analizler için her kitap bu kez birlikte yeniden analiz edilmiştir. Daha sonra birlikte dökümler yapılmış sonuçlar ve öneriler tartışılmıştır.

III. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları tablolar halinde verilmiş ve tablolarda sadece frekanslar gösterilmiştir.

Aşağıda tablo 1'de **ders kitaplarında incelenen öğelerin dağılımları** verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde; analiz edilen kitaplarda erkek cinsine daha fazla ağırlık verildiği görülmek-

Tablo-1: İncelenen Öğelerin Ders Kitaplarındaki Durumu

Dersler	Mat.	Türkçe	Hayat Bilgisi	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Çevre Sağ. Trafik ve Okuma	TOP.
Kadın	16	212	177	21	23	83	532
Erkek	135	419	313	127	32	171	1197
Kız Çocuk	232	378	377	13	13	156	1169
Erkek Çocuk	293	464	422	19	29	234	1461
Şehir	7	11	39	64	9	61	191
Köy	43	57	64	26	2	8	200
Özürlü Bireyler	2	19	21	1	-	3	46
Dünya Barışı Sevgi Kardeşlik	-	7	3	-	-	-	10

tedir (Kız çocuk + Kadın = 1071, Erkek Çocuk + Erkek: 2658). Kadın cinsi daha çok Türkçe ders kitaplarında (f 212), kız çocuklar ise Türkçe (f 378) ve Hayat Bilgisi (f 377) ders kitaplarının resim ve içeriklerinde sıklıkla vurgulanmaktadır.

Erkek cinsinin sıklıkla vurgulandığı kitaplar Türkçe (f 419) ve Hayat Bilgisi (f 313) kitaplarıdır. Erkek çocuklar ise daha çok yine Türkçe (f 464) ve Hayat Bilgisi (f 422) kitaplarının resim ve içeriklerinde vurgulanmaktadır.

Şehir ögesi en çok Sosyal Bilgiler (f 64) ve Çevre, Sağlık, Trafik okuma (f 61) kitaplarında vurgulanırken, köy ögesi ise Hayat Bilgisi (f 64) ve Türkçe (f 57) ders kitaplarında sıklıkla vurgulanmaktadır. Özürlü bireyler, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi ders kitaplarında hiç vurgulanmazken, diğer derslerin kitaplarında ise genellikle yaşlı kişiler olarak ele alınmışlardır. Bu konu en çok Hayat Bilgisi (f 21) ve Türkçe (f 19) ders kitaplarında yukarıda belirtilen çerçevede ele alınmaktadır.

Dünya barışı, sevgi ve kardeşlik kavramları incelenen kitapların resim ve içeriklerinde nadiren yer aldığı görülmektedir. Sadece Türkçe (f 7) ve Hayat Bilgisi (f 3) kitaplarında bu kavramlara birkaç konu ya da içerikle değinilmiştir.

Aşağıda Tablo 2'de **kadın cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıların dağılımı** verilmektedir.

Tablo-2: Kadın Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıpyargıların Dağılımı

Dersler	Mat.	Türkçe	Hayat Bilgisi	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Çevre Sağ. Trafik Okuma	TOP.
Öğretmen	-	18	43	-	-	6	67
Hemşire	-	6	11	1	-	19	37
Doktor	-	2	2	-	-	3	7
Mamur	-	3	4	-	-	-	7
Polis	-	-	1	-	-	-	1
Seçmen	-	-	2	-	-	-	2
Duygusal	-	-	2	-	-	-	2
Zarif	-	3	4	-	1	1	9
Çağdaş	-	-	-	5	-	-	5
Fedakar	-	4	-	3	-	-	7
Çocuk bakımı	4	57	20	7	4	14	106
Alışveriş yapma	7	9	13	-	1	2	32
Ev işleri yapma	4	26	26	1	3	6	66
Gezmeye gitme	-	2	7	-	-	7	16
Doğa sevgisi	-	-	1	-	-	-	1
Dikiş dikme	2	1	2	-	-	-	5
Misafir kabulü	-	-	3	-	-	-	3
Öğüt verme	-	6	-	-	-	-	6
Araştırmacı	-	3	-	-	1	-	4
Yaya	-	-	-	-	-	3	3
Hasta	-	1	1	-	-	2	4
Babaya yardımcı	-	1	1	2	-	-	4
Sağlıklı	-	-	-	-	1	-	1
Gazete okuma	-	1	-	-	-	-	1
Sporcu	-	-	-	-	5	-	5
Orgu örme	1	7	4	-	-	1	13
Bahçe işleri	2	9	4	1	-	-	16

Tablo 2 incelendiğinde kadınlara özgü meslekler olarak birinci sırada öğretmenlik (f 67), ikinci sırada ise Hemşirelik mesleği (f 37) yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği sıklıkla Hayat Bilgisi (f 43) kitaplarında, Hemşirelik mesleği ise daha çok Çevre Sağlık, Trafik ve Okuma (f 19) kitaplarında vurgulanmaktadır.

İncelenen kitaplarda kadınlara özgü olarak belirlenen kişilik özelliklerinden en çok vurgulananlar Zarif (f 9), Fedakâr (f 7) ve Çağdaş (f 5) olma özellikleridir. Bu özelliklerden “Zarif olma” özelliği Türkçe (f 3) ve Hayat Bilgisi (f 4) ders kitaplarında, “Fedakâr olma” özelliği Türkçe (f 4) ve Sosyal Bilgiler (f 3) ve Çağdaşlık özelliği ise yine Sosyal Bilgiler (f 5) ders kitaplarının resim ve içeriklerinde vurgulanmaktadır.

Kadın cinsine özgü olarak belirlenen kalıpyargılar incelendiğinde 1. sırada “Çocuk bakımı” yapma (f 106), 2. sırada “Ev işleri” yapma (çamaşır ve bulaşık yıkama, ev temizliği yemek yapma vs.) (f 16) ve Bahçe işleri yapma (f 16) kalıpyargılarının yer aldığı görülmektedir. Son sıralarda ise Gazete ya da kitap okuma (f 1), doğa sevgisi (f 1) ve Sağlıklı olma (f 1) kalıpyargıları yer almaktadır.

Kadın cinsine özgü belirlenen kalıpyargılar derslere göre çok fazla değişiklik göstermemektedir. “Çocuk bakımı yapma” kalıpyargısı sıklıkla Türkçe (f 50) ve Hayat Bilgisi (f 20) kitaplarında, “Ev işleri yapma” Türkçe (f 26) ve Hayat Bilgisi (f 26) kitaplarında, “Alışveriş yapma” kalıpyargısı ise yine Hayat Bilgisi (f 13) ders kitaplarında vurgulanmaktadır. “Gezmeye gitme” kalıpyargısı Hayat Bilgisi (f 7) ve Çevre Sağlık Trafik Okuma (f 7) kitaplarında yoğunluklu olarak yer alırken, “Bahçe işleri yapma” Türkçe (f 9) ders kitaplarında daha sıklıkla vurgulanmaktadır.

Aşağıda tablo 3’de **kız çocuklar için incelenen kalıpyargıların dağılımı** verilmiştir.

Tablo 3’deki dağılımlar incelendiğinde, kız çocuklara ilişkin belirlenen kalıpyargılardan 1. sırayı “(Oyun oynama” (f 186) kalıpyargısı almaktadır. İncelenen kitapların resim ve içeriklerinde kız çocuklarının genellikle çizgi oynama, ip atlama ve yürüyüş yapma etkinlikleri sıklıkla vurgulanmaktadır.

Belirlenen kalıpyargılardan ikinci sırayı “Doğayı Sevme” (f69) kalıpyargısı alırken 3. sırayı da “Ders Çalışma” kalıpyargısı (f 57) almaktadır.

Kurallara uyma (f 44) 4. sırada yer alırken, temiz olma (f 30) kalıpyargısı ise incelenen kitapların resim ve içeriklerinde 5. sırada vurgulanmaktadır. Anneye yardımcı olma kalıpyargısı (f 27) 6. sırayı, Araştırmacı olma (f 26) 7. sırayı, Kitap okuma (f 18) 8. sırayı, İnsan sevgisi (f 16) 9. sırayı ve Hayvan sevgisi ise (f 14)

Tablo-3: Kadın Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıpyargıların Dağılımı

Dersler Kalıpyargılar	Mat.	Türkçe	Hayat Bilgisi	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Çevre Sağlık Trafik Okuma	TOP.
Oyun oynama	17	69	82	-	3	15	186
Ders çalışma	4	11	33	-	-	9	57
Kitap okuma	8	6	4	-	-	-	18
Anneye yardımcı olma	1	13	12	-	-	1	27
Babaya yardımcı olma	-	-	3	-	-	-	3
Kardeşine bakma	-	1	3	-	-	-	4
Kurallara uyma	-	7	18	-	-	19	44
Araştırmacı	7	3	6	-	10	-	26
Alışveriş yapma	5	3	3	-	-	-	11
Doğa sevgisi	3	28	19	-	-	19	69
İnsan sevgisi	-	11	1	-	-	4	16
Hayvan sevgisi	-	7	4	-	-	3	14
Temiz olma	-	10	10	-	-	10	30
Sağlıklı	-	5	1	-	-	6	12
Düzenli	-	6	-	-	-	-	6
Yardımsaver	4	1	2	-	-	1	8
Zarif	1	2	-	-	-	-	3
Tutumlu	6	6	-	-	-	-	12
Dikkatsiz	-	-	-	-	-	3	3
Yaramazlık	1	1	-	-	-	1	3
Hasta	-	1	-	-	-	5	6
Spor yapma	-	4	-	-	-	2	6
Resim yapma	-	1	-	-	-	-	1
Söz dinleme	-	9	-	-	-	-	9
Başarılı	-	1	-	-	-	-	1

10. sırayı almaktadır. En az vurgulanan kalıpyargılar ise Başarılı olma (f 1) ve Resim yapma (f 1) kalıpyargılarıdır. Bu kalıpyargıları takiben Dikkatsizlik (f 3), Yaramazlık (f 3), Zerafet (f 3) ve Babaya yardımcı olma (f 3) gibi kalıpyargılar gelmektedir.

Yukarıda belirlenen kalıpyargıların derslere göre çok fazla değişiklik göstermediğini söylemek mümkündür. “Oyun oynama” kalıpyargısı daha çok Hayat Bilgisi (f 82) ve Türkçe (f 69) ders kitaplarında, “Doğa sevgisi” kalıpyargısı sıklıkla Türkçe (f 28) Hayat Bilgisi (f 19) ve Çevre Sağlık Trafik ve Okuma (f 19) kitaplarında sıklıkla vurgulanmaktadır. 5. sırada yer alan “Temiz olma” kalıpyargısı Türkçe, Hayat Bilgisi ve Çevre Sağlık Trafik ve Okuma kitaplarında (f 10) dengeli olarak dağılım göstermektedir.

Aşağıda tablo 4’de **Erkek Cinsiyet Rollerine ilişkin kalıpyargıların dağılımı** verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde Analiz edilen kitapların resim ve içeriklerinde erkeklere özgü olarak belirlenen mesleklerden 1. sırayı “Asker/Polis” (f 201), 2. sırayı güç gerektiren işlerde çalışma (Demirci, Marangoz, vs.) (f 107), 3. sırayı Serbest meslekler (Bakkal, Manav, Kasap, Terzi, Manifaturacı, Pazarıcı vs.) (f 99), 4. sırayı Çiftçi (f 96) ve 5. sırayı da “Memur” (f 12) almaktadır. Bu mesleklerin incelenen kitaplara göre fazla bir değişim göstermediği görülmektedir.

Tablo-4: Erkek Cinsiyet Hollerine İlişkin Kalıpyargıların Dağılımı

Dersler Kalıpyargılar	Mat.	Türkçe	Hayat Bilgisi	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Çevre Sağ. Trafik Okuma	TOP.
Müdür/Yönetici	-	10	10	-	-	-	20
Öğretmen	-	12	12	4	-	-	29
Serbest meslek	44	24	20	4	3	4	99
Asker / Polis	3	76	62	37	-	23	201
Güç gerektiren işler	5	39	45	9	7	2	107
Doktor	1	7	4	-	-	23	35
Avcı	3	1	2	1	1	-	8
İşçi	3	13	20	11	-	21	68
Memur	-	12	33	30	-	7	82
Muhtar	-	1	-	1	-	1	3
Çiftçi	25	40	28	2	-	1	96
Müzik aleti çalma	-	1	-	-	-	-	1
Hasta	-	3	4	-	-	6	13
Aile reisi	1	1	2	1	-	-	5
Öğüt verme	-	6	-	-	-	2	8
Spor yapma	4	3	-	1	14	1	23
Para verme/kazanma	3	3	2	1	-	-	9
Kitap/Gazete okuma	-	7	4	-	-	5	16
Araştırmacı	-	6	1	1	3	-	11
Doğa sevgisi	2	7	-	-	-	1	10
Çocuklarla ilgilenme	-	16	5	1	-	6	28
Alışveriş yapma	14	1	7	-	3	3	28
Çağdaş	-	-	-	2	-	-	2
Temizlik	-	1	-	-	-	1	2
Yaya	-	-	1	-	-	7	8

Asker/Polis mesleği daha çok Türkçe (f 76) ve Hayat Bilgisi (f 62) ders kitaplarında, Güç gerektiren işlerde çalışma da yine Hayat Bilgisi (f 45) ve Türkçe (f 39) ders kitaplarında sıklıkla vurgulanmaktadır. Serbest meslek grubu Matematik (f 44) ders kitaplarında, Çiftçilik ise çoğunlukla Türkçe ders kitaplarında (f 40) ve Memurluk meslek grubu ise Hayat Bilgisi (f 33) ve Sosyal Bilgiler (f30) ders kitaplarında yoğunluklu olarak yer almaktadır.

Erkek cinsine özgü belirlenen kalıpyargılardan 1. sırayı "Çocuklarla ilgilenme" ve "Alışveriş yapma" (f 28), 2. sırayı "Spor yapma" (f 23), "Kitap ve gazete okuma" (f 16) 3. sırayı, "Hasta olma" (f 13) 4. sırayı ve "Araştırmacı olma" (f 11) ise 5. sırayı almaktadır. Son sıralarda ise Çağdaş (f 2), Temiz olma (f 2) ile bir "Müzik aleti çalma" (f 5) kalıpyargıları gelmektedir.

Bu kalıpyargılar derslere göre çok fazla değişiklik göstermemektedir. Çocuklarla ilgilenme kalıpyargısı sıklıkla Hayat Bilgisi (f 16) kitaplarında, Alışveriş yapma kalıpyargısı Matematik (1 14) kitaplarında ve Spor yapma kalıpyargısı da Fen Bilgisi (f 14) kitaplarında vurgulanmaktadır. 3. sırada yer alan Gazete ve kitap okuma kalıpyargısı Türkçe (f 7) ders kitaplarında, 4. sırada yer alan Hasta olma kalıpyargısı Çevre Sağlık Trafik ve Okuma (f 6) kitaplarında ve 5. sırada yer alan Araştırmacı olma kalıpyargısı Türkçe (f 6) ders kitaplarında yoğunluklu

olarak yer almaktadır.

Aşağıda tablo 5'de erkek çocuklar için incelenen kalıpyargıların dağılımı verilmiştir.

Tablo-5: Erkek Çocuklar İçin İncelenen Kalıpyargıların Dağılımı

Dersler Kalıpyargılar	Mat.	Türkçe	Hayat Bilgisi	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Çevre Sağ. Trafik Okuma	TOP.
Oyun oynama	56	99	88	-	12	20	275
Ders çalışma	9	22	21	-	-	-	52
Temizlik	-	3	12	-	-	22	37
Hayvan sevgisi	-	10	3	-	-	4	17
Kurallara uyma	1	31	13	-	-	27	72
Doğa sevgisi	3	19	22	-	-	13	57
Yaramazlık	4	32	22	-	-	53	111
Düzenli	-	3	-	-	-	-	3
Spor yapmak	53	11	-	1	-	5	70
Müzik aleti çalmak	-	1	-	-	-	-	1
Hasta	-	2	19	-	1	21	43
Sağlıklı	-	5	6	-	1	3	15
Konuşma yapma	-	1	4	-	-	-	5
Cesaretli	-	1	-	-	-	1	2
Babaya yardımcı olma	1	5	20	1	-	2	29
Tutumlu	14	4	1	-	-	-	19
Meraklı	11	5	9	-	3	1	29
Bahçe işleri yapma	-	1	-	-	-	-	1
Akıllı	-	1	-	-	-	-	1
Kitap okuma	7	7	4	-	-	-	18
Dürüst	-	1	-	-	-	-	1
Anneye yardımcı olma	-	3	1	-	-	-	4
Yardım sever	1	2	2	-	-	1	6
Sevgi	-	2	1	-	-	-	3
Alışveriş yapma	12	-	3	-	-	-	15
Yaya	-	-	3	-	-	1	3
İzci	-	-	12	-	-	-	12

Tablo 5 incelendiğinde erkek çocuklar için belirlenen kalıpyargılardan 1. sırayı "Oyun oynama" (f 275) kalıpyargısı, 2. sırayı "Yaramazlık yapma" (f 111), 3. sırayı "Kurallara uyma" (f 72), 4. sırayı "Spor yapma" (f 57) kalıpyargısının aldığı görülmektedir.

"Ders çalışma" (f 52) kalıpyargısı 6. sırada yer alırken, "Hasta olma" (f 43) kalıpyargısı 7. sırada, "Temiz olma" (f 37) kalıpyargısı 8. sırada, "Babaya yardımcı olma" (f 29) ve "Meraklı olma" (f 29) kalıpyargıları 9. sırada ve "Kitap okuma" (f 28) kalıpyargısının ise 10. sırada yer aldığı dikkati çekmektedir.

Erkek çocuklar için belirlenen kalıpyargılardan en az vurgulananlar arasında "Dürüst olma" (f 1), "Akıllı olma" (f 1), "Bahçe işleri yapma" (f 1), "Müzik aleti çalma" (f 1), "Cesaretli olma" (f 2). "Düzenli olma" (f 3) vb. kalıpyargılarıdır.

Bu kalıpyargılar derslere göre çok fazla bir değişim göstermemektedir. Bununla birlikte, oyun oynama kalıpyargısı daha çok Türkçe (f 99) ve Hayat Bilgisi (f 88) kitaplarında, yaramazlık yapma Çevre,

Sağlık Trafik ve Okuma (f 53) kitaplarında, kurallara uyma Türkçe (f 31) ve Çevre, Sağlık Trafik ve Okuma kitaplarında vurgulanmaktadır.

4. sırada yer alan spor yapma kalıpyargısı Matematik (f 53) ders kitaplarında ve 5. sırada yer alan doğa sevgisi kalıpyargısı ise Hayat Bilgisi (f 22) ve Türkçe (f 19) ders kitaplarında sıklıkla vurgulanmaktadır.

IV. SONUÇLAR

Araştırmadan elde edilen sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir:

a) İlkokul ders kitaplarının resim ve içeriklerinde; kadın ve erkek cinsinin ikisine de yer verilmeyle birlikte toplam sayı olarak erkek ve erkek çocuk resimleri kadın ve kız çocuk resimlerinden, erkek isimleri kız isimlerinden daha fazladır.

b) İlkokul 1, 2, 3'te okutulan Hayat Bilgisi ve Türkçe derslerinde yer alan kız-erkek çocuk resimlerinde toplam sayı olarak daha yakın bir denge vardır. Bu denge Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Çevre Sağlık Trafik ve Okuma derslerinde erkekler lehine bozulmaktadır.

Kız ve erkek cinsine resim ve içeriklerde temel öge olarak yer verme ilkokulun 1. 2. ve 3. sınıflarında daha az farklılık gösterirken 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında bu fark erkekler lehine büyümektedir.

c) İlkokul ders kitaplarında kadın ve erkek cinsine ilişkin roller çok farklı olarak vurgulanmaktadır.

d) Kadın ve erkek cinsine ilişkin roller arasındaki farklar tüm derslerde ve tüm sınıflarda hemen hemen aynıdır. Dersler arasında bu yönden fark yoktur.

e) Kadın cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılar kısaca şöyle sıralanabilir:

- i) Çocuk bakımı yapma
- ii) Ev işleri yapma
- iii) Alışveriş yapma
- iv) Gezmeye gitme
- v) Bahçe işleri yapma ve örgü örme

Kadın cinsine ilişkin vurgulanan mesleklerin başlıcaları ise; öğretmenlik ve hemşireliktir. Türkiye'de 1990 yılında 20-54 yaşları arasında, çok değişik iş gruplarında çalışan kadın sayısı 1.151.189 iken kadının ev kadınlığının ve meslek olarak yalnızca bu iki mesleğin vurgulanması çarpıcı bir sonuçtur.

Kız çocuklarına ilişkin kalıpyargılar ise;

- i) Oyun oynama
- ii) Doğa sevgisi



iii) Ders çalışma

iv) Söz dinleme/kurallara uyma

v) Temiz olma

vi) Anneye yardımcı olma

vii) Araştırmacı olma

viii) Kitap okuma

ix) İnsan sevgisi

x) Hayvan sevgisi

f) Kız çocuklarının ve kadınların cinsiyet rollerine ilişkin bu kalıpyargılar sosyal içerikli derslerde daha fazla ele alınmakla birlikte tüm derslerde bu şekilde yer almaktadır.

g) Erkek cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılar ise şöyle özetlenebilir.

i) Çocuklarla ilgilenme/alışveriş yapma

ii) Spor yapma

iii) Gazete/kitap okuma

iv) Hasta olma

v) Araştırmacı olma

Erkek cinsine uygun mesleklere bakıldığında çok çeşitlilik görülmektedir. Bunlar; doktor, polis, şoför, postacı, gazete muhabiri, bankacı, asker, hademe, bakkal, demirci v.b'dir. Erkek cinsine uygun mesleklerdeki bu yaygınlık toplumumuzdaki "erkek evin reisidir, erkek her işi yapar" anlayışının doğal bir sonucudur.

Erkek çocuklarına ilişkin kalıpyargılar ise şunlardır;

i) Oyun oynama (uçurtma uçurma, koşma, top oynama v.s.)

ii) Yaramazlık yapma (Arkadaşlarıyla kavga etme, caddede top oynama, topla cam kırma, terlikten su içme v.b.)

iii) Kurallara uyma

iv) Spor yapma (Futbol, basketbol, atletizm v.s.)

v) Doğa sevgisi

vii) Hasta olma

viii) Temiz olma

ix) Babaya yardımcı olma/merakla

x) Kitap okuma

h) Erkeklerin ve erkek çocukların cinsiyet rollerine ilişkin bu kalıpyargılar sosyal içerikli derslerde daha fazla olmakla birlikte tüm derslerde aynı şekilde yer almaktadır.

i) Kadın ve erkek tiplerinde şehir-köy dengesi çok fazla dikkate alınmamaktadır. Köyle ilgili öğeler en fazla Hayat Bilgisi derslerinin içeriğinde yer almaktadır. Diğer derslerin içerik ve resimlerdeki tipler daha çok şehirli tiplerdir.

j) Özürlü bireylere Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde "Özel Gün ve Haftalar" ek ünitesinde, Çevre Sağlık Trafik ve Okuma dersinde bir tek konuda, Türkçe dersinde de yaşlı bastonlu kişi şeklinde yer verilmektedir. Bunların dışında özürlü bireyler tümüyle ders kitaplarında gözardı edilmiştir. Oysa bugün Türkiye'de (1991 yılına göre) 4-18 yaş grubunda toplam 2.962.964 özel eğitime muhtaç birey vardır. Bunların gözardı edilmesi dikkat çekici bir diğer sonuçtur. Kitaplardaki çok az özürlü birey tipi de "yardıma muhtaç" kalıpyargısını vurgulayacak şekilde ele alınmıştır.

k) Sevgi, kardeşlik, arkadaşlık kavramları özellikle Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitabında sık olarak vurgulanmaktadır. Matematikteki paylaşma konusu da bu amaca hizmet etmektedir.

l) Dünya insanları ile bütünleşme kavramı yalnızca Hayat Bilgisi dersinde, Dünya Çocuk Günü'nde ele almamaktadır.

V. ÖZET VE ÖNERİLER

1. ÖZET

Araştırma sonuçları, Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanmış ilkökuller ders kitaplarında, cinsiyet rollerine ilişkin çok fazla kalıpyargının olduğunu ortaya çıkarmıştır.



Oysa Saario ve arkadaşlarının (1973) belirttiği gibi (Alıntı: Ander ve Gardiner, 1993, s. 392)

"Gerçek dünya ilkökuller kitaplarında anlatılardan daha değişik ve çeşitlidir. Erkek çocuklar ve erkek yetişkinler bazen nazik, bazen hayâlcidirler. Sanatçılar, doktorlar, avukatlar ve üniversite profesörleri de bazen annedir. İlkokul metinleri, olanakları sınırlamaktan çok, geniş bir modeller ve etkinlikler dizisi sergileyerek, bireysel gelişim ve özsaygıyı en üst düzeye çıkarmayı amaçlamalıdır (s. 399)."

Böyle olmadığı takdirde ilkökuller ders kitapları, çocukları belli rol kalıpları içinde sıkışıp kalma ve kendi gizli güçlerini geliştirmeme tehlikesi ile karşı karşıya bırakacaktır. İlkokuller ders kitaplarından kazanılan bu kalıpyargıların daha sonraki yıllarda toplum içinde bireye yarar sağladıkça kemikleşme olasılığı yüksektir. Bu kemikleşen yargılar toplumda erkeklere belli üstünlükler sağladığı için onları değişme konusundaki motivasyonlarını da düşürmektedir. Kadınlar ise zamanla bu rollerin yetersizliğini farketse bile, başka rollerle hazırlıklı olmadıkları için değişme şansına sahip olmamamaktadırlar. Çünkü cinslere göre kadın ve erkeklere yüklenen cinsiyet rolü kalıpyargıları bu iki cinsin toplum içindeki statü düzeylerini de belirlemektedir.

2. ÖNERİLER

İlkokuller ders kitaplarının cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılar yönünden analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şunlar önerilmektedir:

i) İlkokuller ders kitaplarının cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılar yönünden dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Bu inceleme için Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü ya/ya da Talim Terbiye Kurulu tarafından bir komisyon oluşturulmalıdır. Bu komisyonda diğer uzmanların yanı sıra çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanları ile çocuk psikiyatristleri mutlaka yer almalıdır.

ii) İlkokuller ders kitapları incelendikten sonra yeni hazırlanacak kitaplarda Androjeni kavramı esas alınarak resim ve içeriklerde;

* Kız-erkek öğeleri açısından bir denge oluşturulmasına,

* Cinsiyet rollerinin fazla vurgulanmasına,

* Anne-erkek çocuk, baba-kız çocuk ilişkilerine ve dostluğuna daha fazla yer verilmesine,

* Ev kadını anneler kadar, çalışan annelerin de vurgulanmasına,

* Kız çocuklarını çeşitli spor dallarına özendirerek önlemler alınmasına,

* Özürlü çocuk ve bireylerin diğerleri ile kaynaştırılmasına,

* Dünya insanları ile bütünleşme kavramının kazandırılmasına özen gösterilmelidir.

iii) Okul ve sınıf-içi etkinliklerde kız ve erkek çocuklarının, cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılardan bağımsız, kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda görev ve sorumluluk almaları konusunda çeşitli önlemler alınmalıdır. Bireysel çalışmalardan çok grup çalışmalarına ağırlık verme, kol üyelerinin seçiminde özendirme, spor yarışmalarına ve güzel sanatlarla ilgili etkinliklere iki cinsin de katılmasını sağlama bu önlemlerden bazıları olabilir.

iv) Toplumumuzda varolan cinsiyet kalıpyargılarını azaltmak için, konferans ve seminerlerle, kitle iletişim araçlarından da yararlanarak anne ve babaların eğitimleri sağlanmalıdır.

Bu eğitim sırasında; Androjeni kavramı vurgulanmalı, ailede kız ve erkek çocuklara eşit davranılması gerektiği, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmelerinin önemli olduğu, çocukların belli cinsiyet kimlikleri ile etiketlenmelerinin ileride doğuracağı sıkıntılarının neler olabileceği anlatılmalı ve öneriler getirilmelidir.

v) İlkokul öğretmeni yetiştiren kurum programlarına öğrenci seçilirken adayların sağlıklı cinsiyet özdeşimine ve cinsiyet kalıpyargılarına sahip olup olmadıkları çeşitli testlerle belirlenmelidir. Bu belirlemelerden sonra adayın ilkökul öğretmenliğine uygun olup olmadığına, bu konudaki yeterliliklerini gidermesi için hangi derslere yönlendirileceğine karar verilmelidir.

vi) İlkokul öğretmeni yetiştiren kurum programlarının dersleri bu yönden incelenmeli, içeriklere ya da derslere eklemeler yapılmalıdır.

vi) Özürlü bireylerin yardıma muhtaç, edilgen kişiler oldukları şeklindeki kalıpyargıları ortadan kaldırmak için çeşitli derslerde ve kitle iletişim araçlarının yayınlarında özürlüleri diğer bireylerle kaynaştırma ve onlara olanak vererek üretken olmalarını sağlama üzerinde durulmalıdır.



viii) İlk, orta ve yükseköğretim düzeyindeki ders kitapları ele alınarak cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıların öğretim kademesine göre nasıl değiştiği (eğer değişiyorsa) araştırılmalıdır.

ix) Cinsiyet rollerine ilişkin toplumun çeşitli kesimlerindeki kalıpyargılarının neler olduğu araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arıkan, I. (1987). Annesi Çalışan ve Çalışmayan İlkokul Birinci ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsel Kimliklerini Kazanmalarının İncelenmesi Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, A. (1991). Farklı Cinsiyet Rollerinin Bireylerin Uyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baykal, S. (1988). Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Rollerine İlgili Kalıpyargıların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boymur, F. (1983). Genel Psikoloji, İstanbul: Akça Basımevi.
- Bem, S. (1974). "The Measurement of Psychological Androgyny". Journal of Consulting and Clinical Psychology 42, 155-162.
- Bem, S.L. (1975). "Sex Role Adaptability: One Consequence of Psychological Androgyny". Journal of Personality and Social Psychology 31, 634-643.
- Clifford, T.M. (1981). Psikolojiye Giriş (Ders Kitabı). Çev. H. Arıcı ve diğerleri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın No: 1.
- D.I.E., (1992). İstatistiklerle Kadın "1927-1990". Ankara.
- Gander, M.J.; Gardner, H.W. (1993). Çocuk ve Ergen Gelişimi. B. Onur (Editör). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gürkan, T. (1993). İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (1981). Çocuğun Değeri "Türkiye'de Değerler ve Doğurganlık". İstanbul: Gözlem Matbaacılık.
- Kavuncu, A.N. (1987). Bem Cinsiyet Rolü Envanterini Türk Toplumuna Uyarlama Çalışmaları. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- M.E.B. (1991). Özel Eğitim Kurumları Tanıtıcı El Kitabı. (1. Özel Eğitim Konseyi). Ankara: Varış, F. (1991). Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikleri". Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 157.
- Yavuzer, H. (1985). Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Zastrow, C.; Bawker, L. (1984). "Sex Roles and Sexism". Social Problems, Issues and Solutions, Chicago: Nelson Hall.

Çağdaş Eğitim ya da “Eğitilim”!

M. Tınaz TITİZ

Beyaz Nokta Vakfı Başkanı

Anlamı belirli iki sözcüğün bir araya gelip, daha az belirli hatta hiç anlama sahip olmayan bir deyim oluşturmaları sık rastlanan bir durumdur.

“Çağdaş Eğitim” deyimi ise, hem onu oluşturan kavramların tartışılabilirliği, hem de deyimsel anlamının, onu oluşturan sözcüklerin tek tek anlamlarından farklı oluşu nedeniyle özel bir belirsizliği içermektedir.

Öncelikle “çağdaş” sözcüğüne bakılırsa, “içinde yaşanılan çağa ait” demek olan bu kavram içinde, hem insanlığın karanlık çağlarının, hem de onunla yanyana uzay çağının izleri görülecektir.

İçinde yaşanılan çağ, bugüne kadar yaşanılan çağların tüm vahşet ve erdemlerini içinde barındıran heterojen bir çağdır. “çağdaş” kavramıyla bu bileşim değil, medeniyetin ilerleye ilerleye geldiği bu evredeki birikmiş erdem ve bilim değerleri kastedilmelidir.

Ama buna bir ekleme yapılmak ve yakın geçmişe kadar birbiriyle uzlaşmaz sayılan “akıl” ve “inanç” alanlarının, aslında birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğuna işaret etmek gerekir.

Buna göre, çağdaş kavramıyla, **medeniyetin erdem, akıl ve inanç değerleri birikiminin günümüzdeki düzeyi** anlaşılmalıdır.

“Eğitim” kavramı ise geleneksel bir tanıma sahiptir: istendik bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması süreci...

Buradaki “istendik” zamiri, “çağdaş”ı işaret ediyor olmalıdır. Erdem, akıl ve inanç değerlerinin günümüzdeki düzeyi, eğitimin istendik bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını çerçevesini çizmektedir.

Eğitimin tanımı içindeki “kazandırma” sözcüğü ise üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır. Bu sözcük, eğitimin bir yaptırım olduğuna, istendik bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması konumunda olan kişilerin, bu konuda herhangi bir itiraz ve/ya seçim haklarının bulunmadığına işaret etmektedir. Nitekim, “eğitim”, “öğretim” gibi kavramlar da yine “yaptırımı” ifade etmektedirler.

Bir başkasınca eğitilmek yerine, kişinin kendi kendini eğitmesini ifade etmek üzere önerilen “**eğitilim**”; benzer biçimde öğretim yerine de “**öğrenim**” kullanılmaktadır.

İnsanlık tarihi boyunca çeşitli evrelerden geçmiş bulunan eğitim-öğrenim, bütün bu evrimi boyunca bir özelliği açıdan hiç değişmemiştir. O da , yukarıda değinilen “yaptırım” özelliğidir.

İnsanoğlu, binlerce yıldır, kendisine uygun (istendik) gelen bilgi, beceri, tutum ve davranışları, çocuk ve

gençlere yaptırımlı biçimde öğretmektedir.

Son 30 yılda, bu yaptırımcı tutuma karşı sesler yükselmeye başlamış ve günümüzde oldukça netlik kazanmıştır. Bugün, insanın en temel haklarından birisinin, “yaşamını sürdürmek” olduğunda hemen herkes birleşmiştir. Yarınlarda, bu hakkın yanına belki de önüne bir de KOŞULANMAMA HAKKI gelecektir.

“İstediyini öğrenme hakkı”, “istediyini istediği zaman öğrenme hakkı”, “öğrenmeme hakkı” ve benzeri niteliklemlerle de dile getirilen bu yeni hak, insana saygının çok yalın, ama o derecede güçlü bir ifadesidir. Her ne amaçla (iyi vatandaş yetiştirme, ideolojisini sürdürme ve yayma, başkalarının iyiliğini isteme vb) olursa olsun, bir kişiye onun isteği dışında ya da onun doğal öğrenme eğilimleri (örneğin oyun) dışında bir şey öğretmeye kalkmak, hele ve hele bunu ardışık tekrarlatmalar yoluyla belleğe naksetmek, insanın herhangi bir organının şeklinin değiştirilmesiyle eş anlamlıdır.

Hiç kimsenin, hiçbir gerekçeyle böyle bir “zihni operasyon” a hakkı olamaz.

Sıfır Tekrarlı Öğrenme (zero trial learning) adı verilen yöntem, tekrara dayalı olmayan, yalnızca kişinin ihtiyaçlarını karşıladığı için onun tarafından 1 defada gerçekleştirilen öğrenmedir. Yalnızca 1 defa duymamıza ya da görmemize karşın aklımızda kalan bilgiler, bunlara gereksindiğimiz için ve özel bir çaba harcamadan öğrenilmiş olanlardır. Hoşumuza giden ki ona ihtiyacımız olduğunu gösterir bir fıkra, bir şarkı, bir resim ya da bir yöntemi anında “kapar”ız. İşte bu, Sıfır Tekrarlı Öğrenmedir ve dikkat edilirse bir “yaptırım” söz konusu değildir. Dolayısıyla bir zihinsel operasyona tabi tutulma da söz konusu değildir. İşte Çağdaş Eğitim, **erdem, akıl ve inanç değerleri birikiminin günümüzdeki düzeyi çerçevesinde, kişinin kendi özgün ihtiyaçlarının gerektireceği ve kişinin kendisince farkına varılacak bilgi, beceri, tutum ve davranışların, yine kişinin kendi öğrenme profiline uygun biçimde öğrenilmesi için uygun ortamların yaratılıp sürdürülmesine yardımcı olunması süreci** olarak anlaşılmalıdır.

Okul ve öğretmenin yeni işlevi, kişinin ihtiyaçlarının ve öğrenme profilinin farkına varmasına yardımcı olmak, öğrenme ortamının yaratılıp sürdürülmesine katkıda bulunmaktır. Bunları, hiçbir zaman ön plâna geçerek yapmamak, bu yaklaşımın temel koşullarından birisidir.

BİLİMSEL ARAŞTIRMA ÖDÜLÜ

Doç. Dr. Mithat ENÇ

(MEBAÖ) 1997/1998

Merhum Doç. Dr. Mithat Enç'in anısını yaşatmak ve "Özel Eğitim" alanında başlatmış olduğu bilimsel misyonunu devam ettirmek amacıyla bir araştırma ödülü MEBAÖ verilecektir.

MEBAÖ ile ilgili çalışmalar, Türkiye Körler Vakfı Genel Merkezi'nce yürütülecektir. Ödülün verileceği araştırmaların değerlendirilmesi, bu alanda çalışan bilim adamlarınca yapılacak, ancak Ödül, Doç. Dr. Mithat Enç'in çocukları Zeynep Sınkil ve Sinan Enç tarafından konulan 1000 Amerikan Doları karşılığı Türk parası olarak verilecektir.

Başvuru Koşulları:

1. Çalışma, Özel Eğitim alanının herhangi birisinde ya da Özel Eğitime yönelik alanlarda yapılmış olmalıdır.
2. Çalışma, daha önce herhangi bir akademik derece için yapılmamış ve yayımlanmamış olmalıdır.
3. Çalışma, öncelikle Özel Eğitim alanındaki uygulamaların soruşturulduğu, yeni yaklaşımların denendiği, eğitsel içerikli, betimsel ya da deneysel yapıda olmalıdır. Bu nitelikte çalışma bulunmadığı takdirde, Özel Eğitime yönelik disiplinler arası çalışmalar da dikkate alınacaktır.
4. Çalışmanın bitmiş 9 kopyası ya da devam etmekte olanların araştırma teklifleri (Proposal) ni de içeren geniş bir özetinin (1988 yılı için değerlendirilmek üzere) 9 kopya olarak, EKİM 1997 sonuna kadar, Türkiye Körler Vakfı, Fevzi Çakmak Sokak 14/3 Demirtepe Ankara adresine yollanmış olmaları gerekir.
5. 1997 yılı için ödül 12 Kasım 1997 tarihinde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesince düzenlenen VII. Özel Eğitim Günleri toplantısında verilecektir.
6. Halen devam etmekte olan ve ödüle aday araştırma olarak belirlenecek çalışmaların değerlendirilmeleri 1998 yılında yapılacaktır. 1998 yılına kalan araştırmaların nihai raporlarının, kesin değerlendirmelerinin yapılabilmesi için Ekim 1998 sonuna kadar Vakıf Merkezine ulaşması gerekmektedir.
7. 1998 yılı ödülü, 12 Kasım 1998 tarihinde verilecektir.

DÜZELTME

51. sayımızın 12. sayfasında yayımlanan "Demokrasi ve İnsan Hakları Derisinin Amaçları Ne Olmalıdır?" konulu yazının yazarı sehven Yrd. Doç.Dr. Hasan Erçelebi olarak basılmıştır. Adı geçen yazı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Araştırma Görevlisi **Erten Gökçe**'ye aittir. Bu durumdan dolayı yazarımız Arş. Gör. Erten Gökçe ve okuyucularımızdan özür dileriz.

Kaliteyi uzaklarda aramayın!

Ülker, birbirinden değişik ürünleriyle
51 yıldır Türkiye'ye benzersiz tatlar
sunuyor. Hepimizin güvendiği
kalitesinden asla ödün vermeyerek.

Olağanüstü tadı ve kaliteyi bir arada
arayan herkes, beklediğinden daha
fazlasını hemen yanı başında
'Ülker'de buluyor.

Bugün, gerek yurtiçinde
gerek yurtdışında damak
zevkine önem verenler ağız
birliğiyle 'Ülker' diyor. Ve
Ülker bu sevgiyi, bu beğeniye
hak ediyor. Adıyla... Tadıyla...



ÜLKER