

YAŞADIKÇA EĞİTİM

NİSAN / HAZİRAN 1999 FİYATI 750.000 TL.



62

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE BİLİŞİM TEKNOLOJİSİ / Yrd. Doç. Dr. HAYAL KÖKSAL
OKULÖNCESİ EĞİTİMİNDE MATEMATİK KAVRAMLARI / Yrd. Doç. Dr. ÇAĞLAYAN DİNÇER-Arş. Gör. İLKAY ULUTAŞ
KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLER AÇISINDAN FEN ÖĞRETİMİ / Yrd. Doç. Dr. AYŞENUR YONTAR-TOĞROL
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİNDE ALGILAMA / Yrd. Doç. Dr. HÜLYA KARAGÜVEN - Arş. Gör. ESMA GENÇ
RUH SAĞLIĞIMIZIN MİMARLARI / Dr. İLHAMİ FİNDİKÇİ
ÖZETLEME BECERİSİNİN ÖĞRENCİLERE ÖĞRETİMİ / Yrd. Doç. Dr. İZZET GÖRGEN
SINAVA GİDERKEN STRESİNİZİ EVDE BIRAKMAYI UNUTMAYIN / MEHMET POLATOĞLU
İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ / Yrd. Doç. Dr. GÜLŞEN ÖZTÜRK
ÇOCUK İSTİSMARI VE NEDENLERİ / Yrd. Doç. Dr. ŞÜHEDA ÖZBEN
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYNLERİYLE ÇATIŞMA DURUMLARI/ Doç. Dr. FATMA ALİSİNANOĞLU

ISBN 1300-1272

İ Ç İ N D E K İ L E R

2



ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE
BİLİŞİM TEKNOLOJİSİ
Yard. Doç. Dr. HAYAL KÖKSAL

6

OKULÖNCESİ EĞİTİMİNDE MATEMATİK KAVRAMLARI
VE ETKİNLİKLERİ

Yrd. Doç. Dr. ÇAĞLAYAN DİNÇER - Arş. Gör. İLKAY ULUTAŞ

12

KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLER AÇISINDAN FEN ÖĞRETİMİ

Yrd. Doç. Dr. AYŞENUR YONTAR TOĞROL

18

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE
ALGILAMANIN ÖNEMİ

Yrd. Doç. Dr. HÜLYA KARAGÜVEN - Arş. Gör. ESMA GENÇ

20



RUH SAĞLIĞIMIZIN MİMARLARI
Dr. İLHAMİ FINDIKÇI

22



ÖZETLEME BECERİSİNİN
ÖĞRENCİLERE ÖĞRETİMİ
Yrd. Doç. Dr. İZZET GÖRGEN

26

SINAVA GİDERKEN STRESİNİZİ EVDE
BIRAKMAYI UNUTMAYIN
MEHMET POLATOĞLU

29

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ
Yrd. Doç. Dr. GÜLŞEN ÖZTÜRK

33

ÇOCUK İSTİSMARI VE NEDENLERİ
Yrd. Doç. Dr. ŞÜHEDA ÖZBEN

37

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYNLERİYLE ÇATIŞMA
DURUMLARI Doç. Dr. FATMA ALISINANOĞLU



YAŞADIKÇA EĞİTİM

SAYI: 62
NİSAN / MAYIS / HAZİRAN 1999

ISSN: 1300-1272
(ÜÇ AYDA BİR YAYINLANIR)

Sahibi:

Kültür Hizmetleri A.Ş. adına
Fahmettin Akingüç

Genel Yayın Yönetmeni ve Yazışları Müdürü:

Bahar Akingüç Günver

Yayın Editörü:

Doç. Dr. İrfan Erdoğan

Yayın Kurulu:

**Prof. Dr. Önder Öztunalı,
Prof. Dr. Özcan Demirel,
Prof. Dr. Mehmet Aliç,
Prof. Dr. Yahya Akyüz,
Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu,
Prof. Dr. Nebile Direkçigil,
Prof. Dr. Esat Çam,
Prof. Dr. Tamer Koçel,
Doç. Dr. İrfan Erdoğan
Dr. İlhami Fındıkçı**

Danışma Kurulu:

**Prof. Dr. Tülin Yazgaç,
Prof. Dr. Çetin Bolcal,
Prof. Dr. Linet Özdamar,
Prof. Dr. Ayla Oktay,
Prof. Dr. Adil Çağlar**

Bu sayıya katkıda bulunanlar:

**Canan Şimşek / Dilek Bozkurt
Zeynep Şenol**

(HAKEMLİ DERGİDİR)

Yayın Koordinatörü:

Ömür Candaş

Teknik Yönetmen:

Kudret Güvenç

Dizgi:

Cemal Turan, Senem Gökteş

Montaj: Zafer Uzuntürk

Fotoğraflar: Temel Yırmıbeş

Renk Ayrımı Film Çıkışı ve Baskı Cilt

Filmon Ltd. Şti.

0212 211 65 51 - 266 80 13

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**

©

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

Fiyatı: 750.000. TL (KDV Dahil)

**Yıllık abone (4 sayı) 2 250 000 TL (KDV dahil)
KKTC için 3 000 000 TL dir.**

Abone ücretleri için

Yapı Kredi Bankası Ataköy Şubesi

Hesap No: 1095257-2

Posta Çekli Hesap No: 475 009

Yayınardan Okura

Değerli Okurlarımız,

Yaşadıkça Eğitim'in yeni biçimi ve içeriğinin sizler tarafından da beğenilip ilgi görmesi, bizleri de sevindirdi. Yurdumuzda, düzeysizliğin "yükselen" bir değer gibi gösterilme çabaları, "uzun vadede" elbette ki, geri tepecektir. Yoz değerlerin, yetersiz eğitilmiş ortamı fırsat bilerek üreme çabaları bir yere varamayacaktır. Bunlar, tarihsel gelişim içinde ölü doğmuş, boşuna çırpınmışlardır. Hiçbir toplum gerçek değerlere sarılmadan ayakta duramaz. Bu nedenle toplumlarını yaşatmak ve geliştirmek isteyen bireyler, eğitime önem verirler. Bir toplumu yönetme savında olan kişiler ise, o toplumun eğitimini sağlamakta birinci derecede sorumludurlar.

İçine girdiğimiz bilgi çağında, Türkiye de eğitim sorununu köklü bir biçimde çözümlenmek zorundadır. Ne var ki, yıllardır yöneticiler, eğitimin yalnızca nicelik yönüyle uğraştıklarından, eğitimin nitelik yönü erozyona uğramıştır. Eğitimcilerin ve tüm aydınların önünde duran görev, artık eğitim çalışmalarının da niteliğinin yükseltilmesi olmalıdır.

Bu konuda akademik çevrelerimizde yoğunlaştığı görülen çabalar, çözümlere ulaşılacağına da bir belirtisi sayılmalı. Yaşadıkça Eğitim dergisi olarak, Eğitim Fakültelerindeki öğretim üyelerinin bize gönderdikleri yazıların ve çalışmaların çoğalmasından da anlayabiliyoruz bunu. Yaşadıkça Eğitim'de çeviri yazıların daha az yer tutması ilginizi çekmiştir. Örneğin bu sayımızdaki yazıların tümü telif yazılardır. Bundan sonraki sayılarımızda da aydınlarımızın, araştırmacılarımızın kendi gerçeklerimizden ürettikleri, eğitim alanında çağdaş dünyayla bütünleşmeyi amaçlayan çalışmalarına yer vermektен kıvanç duyacağız. Bu çalışmaların zamanla daha da yetkinlik ve boyut kazanacağına inanıyoruz.

Yarınlara güvenle bakabilmek için akademik çevrelerin ve tüm aydınların eğitim sorunlarımızla aralıksız ilgilenmesi gereğini yineliyoruz, bunun yaşamsal bir önem taşıdığını her gün düşünmemiz ve buna göre davranmamız gereğini vurgulamak istiyoruz.

Umutlarımızı paylaşmanız dileğiyle...

Öğretmen Eğitimi ve Bilişim Teknolojisi

Yrd. Doç. Dr. Hayal KÖKSAL

İstanbul Kültür Üniversitesi

Toplumdaki değişim ve gelişimin doğal öncüleri olan öğretmenler, yeni kuşakların yönlendiricisi ve eğiticisi olarak da bilişim teknolojisindeki gelişmelerden haberdar, bilgisayarı sınıf içinde etkin olarak kullanabilen kişiler olmak durumundadırlar.

GİRİŞ

Kurumsallaşmış bütün faaliyetler içinde eğitim; insanın mutlak olarak en önemli olduğu alandır. Eğitimde en önemli olan insan unsuru ise öğretmendir. Eğitimin özelliğinden dolayı bu unsurun yerini başka bir unsurla değiştirmek olanağı yoktur. Bilişim teknolojisinin son derece geliştiği batı toplumunda bile bilgisayarın öğretmenin yerini alamayacağı ama öğretmenin bilişim teknolojisi konusunda çok iyi bilinçlendirilip, bilgisayarı en iyi yardımcısı olarak kullanabilmesi konusunda

eğitilmesi gerektiği düşüncesi yerleşmiştir.

Bilişim teknolojisinin son derece yaygın ve gelişmiş olarak kullanılacağı 21. Yüzyılda ülkemizde, özellikle toplumun lideri ve yönlendiricisi olarak kabul edilmesi gereken ve dolayısıyla bu bağlamda eğitilmesi gereken öğretmenlerin durumu nedir? Öğretmen adaylarımızın aldıkları eğitimin içinde bilişimin yeri ne olmalıdır?

Öğretmen Eğitimi ve Öğretmenlerimiz

Öğretmenlik özel bir hizmet-

öncesi eğitimi gerektiren ve eğitiminin de sürekli olması gereken bir meslektir. Ancak, öğrenci sayısında görülen patlamalar ve siyasi etkiler, sık sık öğretmen açığının değişik kaynaklardan, değişik yöntemlerle kapatılmaya çalışılması sonucu öğretmenlik, toplumdaki statüsünü ve etkinliğini kaybetmiş gibi görünmektedir (Kaya, 1993: 114). Bununla birlikte, son yıllarda Eğitim Fakültelerine alınan öğrencilerin ÖSYM puanlarının yukarıya çekilmesi olumlu gelişmelerin başlangıcı olmuştur. Yine, son dönemde gündeme gelen "Öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılanması" çalışmaları ve programlarına "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" gibi alanların ekleneceği haberleri, öğretmen eğitiminin Milli Eğitim sistemimizdeki yeni okul yapılanmasına paralel hale gelmesini sağlayacak olumlu çabalar olarak görülmektedir.

Çeşitli ülkelerdeki çalışan nü-

fusun bilgisayar okur yazarlığını (computer literacy) karşılaştırdığımızda, 35 ülke arasında Türkiye'nin sondan yedinci olduğu düşünülürse (TÜSİAD, 1994: 263) çağı yakalamak adına bilgisayar kullanımını öğretiminin ülkemizde yaygınlaştırılmasının ne denli gerekli ve zorunlu olduğu ortaya çıkar.

Toplumdaki değişim ve gelişimin doğal öncüleri olan öğretmenler, bilişim çağına ayak uydurabilmesi beklenen yeni kuşakların yönlendiricisi ve eğiticisi olarak da bilişim teknolojisindeki gelişmelerden haberdar, bilgisayarı sınıf içinde etkin olarak kullanabilen kişiler olmak durumundadırlar. Bu anlayışla yola çıkıldığında ülkemiz öğretmenlerini ve öğretmen adaylarımızı üç gruba ayırmak mümkündür:

1. Sadece geleneksel kara tahta, beyaz tebeşir yardımıyla, fazla materyal kullanmadan eğitim vermeye çalışan, bilişim teknolojisini tanımayan veya kapılarını çeşitli nedenlerle bilişim teknolojisine kapamış öğretmenlerimiz, ki sayıları oldukça fazladır.
2. Kendi çabası, ilgisi, maddi olanakları veya devlet desteğiyle bilgisayar kullanımını ve çağ-

daş eğitim teknolojilerini öğrenmiş ve bu yöntemle eğitim vermeye çalışan az sayıdaki öğretmenlerimiz.

3. Yeni tekniklerle henüz eğitim almakta olan veya yeni mezun olan öğretmenlerimiz.

Eğitim ortamında bilgisayarın kullanımı ve yeni teknolojik gelişmeleri bilmeyen veya öğrenmeye ısrarla karşı koyan öğretmenlerin durumu incelendiğinde ortaya şu nedenler çıkmıştır (Köksal, 1995):

1. Eğitimde meydana gelen bir teknolojik gelişmenin, öğretmen ve öğrencinin geleneksel rolünü değiştirebileceği, statünün bozulabileceği endişesini taşımak.
2. Makineleşmenin öğrenci-öğretmen arasındaki geri besleme olayını bozup, zedeleyebileceğini düşünmek.
3. Bilgisayar ve hatta tepegöz gibi birtakım teknolojik malzemenin karışıklığa, kullanım sıkıntısı yaratacağına inanıp, belli bir yaştan sonra bunların öğrenilemeyeceğine ve kullanma çabası içine girilirse meslektaşları ve bilhassa öğrencilerinin önünde rezil olunacağı fikrine kapılmak.
4. Karmaşıklığı nedeniyle bilgisayara hiç dokunmama ve bu-

nun sonucu olarak da onu ve kullananları psikolojik savunma geliştirerek küçümsemek veya yadsımak.

5. "Geçmişte bilgisayar mı vardı? Biz yine eğitimimizi en iyi şekilde veriyorduk. Geleneklerimizden niye uzaklaşalım!" bağnazlığına düşmek.
6. "Benim metot ve öğretim tekniklerim çok iyi, öğrencilerim çok iyi öğreniyor" veya "Benim kişiliğime bilgisayar kullanımını ters" türünde bahanelerle ekstra çalışmadan kaçmak.
7. "Şimdi meslektaşlarım kullanmazken, ben niye kullanayım? 'Hava atıyor' mu dedirteyim?" endişesi taşımak.

Eğitimde, bir yeniliğin hiçbir karşı koyma olmaksızın işlerliğe konabilmesi için bazı koşulların sağlanması gereklidir (Rossi: 1996, Brickell: 1964, Persellin: 1968, Brown: 1977):

- Öncelikle toplum böyle bir değişikliğe gereksinim olduğunu hissetmeli ve özellikle veliler bu değişiklik gereksinimine karşı uyandırılmalı ve bilinçlendirilmelidir.
- Bu bilinçlendirme en etkin ve mümkün olduğunca az masrafla yapılmalıdır.



Yeniliğin uygulanabilmesi için maliyeti düşürmek amacıyla birtakım sponsor firma ve kuruluşlardan yardım sağlanmalıdır.

Diğer önemli bir konu ise, eğitimin planlanması aşamasında öğretmenler sürekli olarak bilgilendirilmeli ve bu gereksinimin farkına ilk varan öğretmenlere uygulama programlarında özellikle öncü veya lider öğretmen olarak görev verilmelidir.

- Öğretmenlerin tümünün, bu değişikliğe tam olarak uyum sağlama yolunda, aletlerin kullanımı konusunda ustalaşıp lider/usta/eğitici konumuna geçebilmesi için iyi planlanıp, uygulanmış hizmet-içi programlardan geçirilmesi gerekmektedir. Bu program esnasında, bilgisayarın yapısı, kullanımı, teknikler, programlar, eğitimde kullanılışı, avantaj veya dezavantajları konusunda gerekli bilgiler öğretmenlere kazandırılmalıdır.



nın da öğretmenlerin bilgisayar eğitimi konusunda her türlü eğitici eleman, aygıt ve program gereksimi için yardımcı olacağı konusunda kuşku duymamak gerektiğine inanıyorum. Çünkü, bu konuda Türkiye'nin büyük bir atılıma gereksinimi olduğunu öncelikle onların farkedip "Bilişim kulltayı"ları organize etmeye başladıklarını biliyoruz.

Hizmet-öncesi Eğitim:

Henüz öğretmenliğe adım atmamış, hizmet-öncesi eğitimlerini almakta olan öğretmen adaylarının da eğitimi bu konuda özel anlam taşımaktadır. Çünkü onlar bilişim çağının çocukları olup, zaten bilişim teknolojisini yakından tanımakta ve önemini çok iyi bilmektedirler.

Bu konuda gereken

numunu sağlamlaştırabilmektedir. Peki, bilgisayar donanımlı olup bilgisayar destekli eğitim veren "Laboratuvar okulu" veya teknolojik donanımı tam olarak kurulması planlanan devlet okullarında görev yapması olası olan öğretmen adaylarımız bu eğitimi ne şekilde edineceklerdir? Bilgisayar teknolojisinin son derece gelişmiş olduğu A.B.D.'de bile hizmet-öncesi eğitim alan öğretmen adaylarının teknoloji ile kaynaşma konusunda yeterli eğitimi alamadığı saptanmış durumda. 1993 yılında Johnson, Crismell, Handler ve Jongejan tarafından Illinoise'de yapılan bir araştırmada, öğretmen eğitimi programlarının %89'u Bilgisayar eğitimi fırsatını verdiği halde, mezun olan öğretmenlerin sadece % 29'u kendilerini bu konuda yeterli gördüklerini söylemektedir. Üstelik, bilindiği gibi bilgisayar artık okullara giren bir teknoloji harikası olmaktan öte, bir telekomünikasyon, hipermedia ve

Hizmet-içi Eğitim:

Kısaca özetlemek gerekirse, bilgisayar konusunda bilgisi olmayıp, kullanımına karşı çıkan veya çekimser kalan öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi ile bilgisayar teknolojisi eğitimimizdeki yerini tam anlamıyla almış olacak, bu da ancak öğretmenlerin düzenli bir hizmet-içi eğitim programından geçirilmesiyle gerçekleşebilecektir. Ülkemizin maddi sıkıntılar nedeniyle birtakım hayırsever varlıklı işadamlarından kazanmış olduğu eğitim kurumları olayında olduğu gibi, bilişim teknolojisinin önde gelen firma ve kuruluşları

şey, onları eğiten öğretim elemanlarının bu konuda çok iyi donanmış olması ve bilişim teknolojisi ile ilgili derslerin müfredata alınıp, "Özel öğretim Teknikleri" ders içeriklerinin bilgisayar bazında düzenlemesidir.

Yapılan çalışmalar, 21. yüzyıl okul ve sınıflarına uygun donanımlı teknoloji deneyiminin edinilmesinde öğretmen adaylarının çok yetersiz ve bilgisiz bırakıldığı bilinmektedir. Bilişim teknolojisiyle tanışmış özel okullarda çalışma durumunda olan öğretmenler, öncelikle bilgisayar kullanımı konusunda kurslara katılmakta ve ancak ondan sonra okuldaki ko-

CD-ROM'larla da öğrenci ve öğretmenler için yeni öğrenme ortamları yaratan bir mucize.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen yetiştiren programların, teknolojik buluşları kullama ve uygulama ortamları yaratan birtakım çağdaş derslere de gereksinimi var. Bilişim teknolojisini eğitime, özellikle de öğretmen eğitimine bağdaştırmak için yapılması gerekenler aşağıda sıralanmıştır. Buna göre:

1. Temel ve orta öğretim çağındaki çocuklarımıza bilişim teknolojisini ve örneklerini öğretebilecek düzeyde öğretmenler

yeş tirmek için güçlü bir üniversite-okul iş birliği kurulmak zorundadır. Üniversitelerimiz ve öğretmen yetiştiren kurumlarımıza maddi olanak sağlayan fonların ne kadar sınırlı olduğu düşünül düğünde, birtakım sanayi kuruluşlarının ve şirketlerin de biliş im teknolojisinin kuruluşu (montajı) ve kullanımı konusunda Milli Eğitim kurumlarına katkıda bulunabileceği konusu önerilebilir.

2. Biliş im konusunda gereken bilgi, beceri ve duyarlığın sağ lanması ve değ iş ik stratejilerle konunun daha da geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapılmalıdır.
3. Bu çalışmalar sadece belli şehir ve bölgelerde değ iş il, tüm yurt ç apında ve cinsiyet ayrımı yapmadan, her iki cinse de eş it olanaklar sağ layarak yapılmalıdır.
4. Üniversite-okul iş birliğiyle oluşturulacak ekipler tam bir uyum içinde çalışacak şekilde organize edilmelidir.
5. Üniversitelerin ve öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki staj programları sadece yapılmış olsun diye, baştan savma bir şekilde yapılmamalı, özellikle adayların eğitim teknolojisini tam ve etkin olarak kullanabildikleri uygulama dönemleri olarak gerçekleştirilmeli ve staj okulları öğretmen adaylarının bir anlamda bilgi ve deneyim olayının paylaşıldığı "laboratuvar"lar olmalıdır.

İşte biliş im teknolojisi ve öğretmen eğitimini biraraya getirdiğ imizde ortaya çıkan yapı şöyle özetlenebilir:

- a) Çağ daş öğretmen profesyonel geliş iminin anahtarı; bilmediğini, ne aradığını bilerek aramak,
- b) Sürekli olarak kendini geliştirme ç abası içinde olmak,

- c) Kiş iler arası iletişime son derece önem vermek,
- d) Bilgisayar kullanımını içeren başarılı öğretim teknikleri geliştirmek,
- e) Üniversite öğretim elemanlarını sadece bir bilgisayar uzmanı ve öğreticisi olarak çalışmaya değ iş il de, daha geniş bir ortam ve anlayış la sınıf içi gereksinimlerden hareketle program geliştirmede çalışmalar yapmaya yöneltmek,
- f) Bilgisayar araştırma projelerini mutlaka sınıf-yönelimli, öğrenci-merkezli olarak hazırlayıp, düzenlemek,
- g) Eğ itsel bilgisayar programları hazırlarken yapılan, mevcut çalışmalar ve programlar yerine, üzerinde daha önce hiç çalışılmamış, yazılım yapılmamış yani yaratıcılığı teşvik eden program çalışmaları yapmak.

Yurt dışında bu anlamda yapılan CLIPS (=İlkokullarda Öğrenme ve Bilgisayarlar), (Johnson, 1993) projesi sonucunda, öğretmen eğ itiminin başlangıç noktasının okullarda sorunlar içinde bulunan öğretmenlerin ihtiyaçlarından başlanması gerektiğ i ortaya çıkmıştır. Teknoloji üreten kurumlar, öğretmen yetiştiren fakülteler ve mezun olan öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kurumlarının yani okulların ortak çalışması, çok verimli sonuçların



ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Sanayide ve hizmet sektöründe kaliteyi kucaklama aşkına düşmüş olan Türkiye'mizin toplumu muzun öncüleri olan öğretmenleri de çağ daş yaklaşımlarla eğ itip, 21. Yüzyıla yakışır bir yöntemle yetiştireceğ i inancındayız.

KAYNAKÇA

- BRICKELL, H.M. (1964) "State Organization for Educational Change: A Case study and A Proposal" in Innovation in education Matthew B. Miles, New York Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- BROWN, J.W. (1977) "AV Instruction Technology: Media and Methods", Mc Graw-Hill Book Co. USA.
- JOHNSON, R. (1993) "Clips: Computers and Learning in Primary Schools"- Deakin Un. Press, Australia
- KAYA, Y.K. (1993) "İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni bir Bakış", Set Ofset, Ankara
- KÖKSAL, H. (1995) "Reducing Teacher Resistance to Innovations", 6. IFIP Dünya Konferansı "Computers in Education" Birmingham.
- PERSELLIN, L. (1968) "Conditions for Innovation in Educational. Technology, Educational Technology, Dec. 30, 1968, p.5.
- ROSSI, P.H. (1966) "The New Media and Education" Chicago. Aldine-Atherton Inc.
- TÜSIAD (1994) "Türkiyede ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji", Tüsiad Yayınları, No: T/94, 6-167, İstanbul.

Okulöncesi Eğitiminde Matematik Kavramları ve Etkinlikler

Yrd. Doç. Dr. Çağlayan DİNÇER - Arş. Gör. İlkay ULUTAŞ

Gazi Üniversitesi, Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Yaygın Eğitimi Anabilim Dalı

Çocukların çoğu çevreden edindikleri bilgilerden, matematiğin yaşamları için ne denli önemli olduğunu farketmemektedirler. Fakat neden önemli olduğu konusunda ise pek fazla bilgileri yoktur.

Okulöncesinde matematik, sayı sayma, ölçme, şekil, zaman ve mekan kavramları gibi bir dizi kavramlardan oluşmaktadır. Bu kavramlarla çocuğun zihinsel süreçleri gelişmekte matematik eğitiminin temelleri atılmaktadır. Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren amacı, içinde bulunduğu dünyayı tanımaktır. Hayatının büyük bir kısmını oluşturan kavramlara, doğumdan itibaren içgüdüsel olarak var olan keşfetme duygusuyla çevresindeki nesnelere karıştırarak, düzenleyerek, karşılaştırmalar yaparak ve sorular sorarak ulaşmaya çalışır ve bunları geliştirerek daha yeni kavramlar

edinmek için kullanır. Her kavram yeni bir kavrama ulaşmak için bir araçtır. İlk yaşlarda kavramları çok ilkel bir biçimde kullanan çocuğun anlama yeteneği, onun gördüklerine ve deneyimlerine bağlı olmaktadır. Gözleyebildiği, dokunabildiği, tadabildiği ve duyabildiği sürece çocuk kavramları anlayabilmektedir (Scoy & Fairchild, 1993).

Çocukların çoğu çevreden edindikleri bilgilerden, matematiğin yaşamları için ne denli önemli olduğunu farketmemektedirler. Fakat neden önemli olduğu konusunda ise pek fazla bilgileri yoktur. Onlar için matematik, çok bü-

yük çaba gerektiren bir iş olarak görünür. Erikson, matematik çabasının çalışkanlık duygusuyla aşağılık duygusu arasında olduğunu belirtmektedir. Çocukların matematikteki başarıları "aferin, başarabilirsin, yeniden dersen olabilir" şeklinde desteklenirse, çalışkanlık; "aptal, sen hiçbir şeyi başaramazsın, geri zekalı" gibi sözlerle tehdit edilirse, aşağılık duygusunun baskın çıkacağını vurgulamaktadır. Böylece çocuk matematiğin gerekli olduğunu bildiği halde matematiği algılaması azalacak ve çocuk kaygılı olabilecek, belki de matematik kaygısı geliştirebilecektir (Perlmutter ve ark., 1997).

2-6 yaş çocukları bir yerden bir yere hareket etmeyi, duyarlarını kullanmayı, nesnelere sınıflandırmayı, kümelemeyi, düzenlemeyi ve değişik malzemelerle deneyimler edinmeyi çok severler. Bu dönem çocuklarına doğal ve

zevki bir öğrenme ortamında gerçek nesnelere dokunarak, resimlerini karıştırarak, somut kavram ve fikirlerle uğraşmalarına olanak vererek, hata yapmalarını ve hatalardan öğrenmelerini sağlayarak, özgürce hareket etmelerini destekleyerek, yeteneklerini geliştirici bir çevre sağlanmalıdır (Stone, 1987).

Bu çalışmada, sayı sayma, ölçme, şekiller, zaman ve mekan kavramları hakkında genel bilgiler verilerek, ebeveyn ve eğitimcilerle rehberlik etmek amacıyla çevremizde kolaylıkla bulabileceğimiz materyallerle yapılabilecek etkinliklere örnek verilmiştir.

Sayı Sayma

Çocuklar yetişkinlerden duyarak sayı saymaya başlarlar. Dolayısıyla 4 yaşına kadar sayma işlemi genellikle sıralı değildir. 4 yaşından sonra çocuklar çevrelerindeki nesnelere doğru olarak sayabilirler. Çocukların sayıları sırayla sayabilmeleri zaman alır. Anne ve babalar, çocukları konuşmaya başladıktan sonra özel ilgi ve somut örneklerle onlara yardımcı olabilirler (Griffits, 1989).

Sayı sayma, geçmişte matematiğin temelini oluşturmaktaydı. Eğitimciler ve ebeveynler matematik eğitimi vermek amacıyla sayıları ezberlettirir veya rakamları kopya ettirirlerdi. Günümüzde bu tür etkinliklerin sıkıcı bir öğrenme yolu olduğu anlaşılınca daha zevkli ve hareketli etkinliklere yer vermeye başlanmıştır. Matematik eğitiminde asıl olan, birebir eşleştirme ve korunumdur. Sayıların nesnelere eşleştirilmesi, anlaşılmasını daha kolay hale getirecektir. Çocuğa değişik nesnelere sayılarla eşleştirme fırsatları vermek, değişik konumlarda sayıların aynı şekilde kaldığını yani korunum ilkesini kazandıracaktır.

Bir sandalyeyi bir çocukla, bir bıçağı bir tabakla eşleştirerek çocuklara somut örnekler sağlanabilir. Çocukların nesnelere dokunarak, eşleştirme ve karşılaştırmalar yapabilmesini sağlayan etkinlikler, onların mantıklı sayı saymayı öğrenmelerini sağlayacaktır (Dowling, 1992; Unglaub, 1997).

Çoğu anne-babalar, farkında olmadan bebeklikten itibaren çocuklarının sayılara yatkın olmalarını sağlarlar. Örneğin giydirirken bir kol, iki kol şeklinde, içinde sayıların olduğu şarkılar, hikayeler söylerken, çocuklara sayılarla ilgili bilgiler aktarmaktadırlar.

Bahçe gezintileri, yeşil kırlara yapılan geziler, çocuklar için hem



eğlendirici hem de eğitici olabilir. Gezinti sırasında toplanan taşın, yaprağın, çiçeğin, dalın vs. kaç tane oldukları ve kimin taşlarının daha fazla olduğu karşılaştırılarak tartışılabilir (Hinnant, 1999).

Okulöncesi dönemde çocukların sayıları öğrenmesini sağlayıcı bazı etkinlikler aşağıda verilmiştir.

Ritimle sayı sayma: Bir davula, kutuya vururken, asker yürüyüşü ile ritmik yürürken ya da jimnastik yaparken yüksek sesle "bir iki üç" diye sayılabilir.

Küvetteki hayvanlar: Çocuğun plastik oyuncaklarını suya atmadan önce ve sonra beraberce sayın. "Bir köpek, iki kedi vs."

Sudan çıkan hayvan sayısı ile önceden sayılan hayvan sayısının aynı olup olmadığını karşılaştırın. Gerekliğinde "Bir yerlere bir fil saklanmış olabilir" şeklinde ipuçları verilebilir.

Sayılar dikkati çekme: Kapıların üzerindeki, televizyon kumandasındaki, saatlerin, telefonların, hesap makinelerinin, takvimlerin, araba plakalarının, yol işaretlerinin, otobüslerin, asansör düğmelerinin ve birçok nesnenin üzerindeki sayılara çocuğun dikkati çekilebilir. Çevrenizde gördüğünüz ve sayabileceğiniz her şeyi çocukla sayın. Arabaları, evleri, insanları, ışıkları, hayvanları, ailede kaç kişi olduğunu, sınıfta kaç kişi olduğunu vs. her şeyi onunla sayabilirsiniz.

Yünden yapılmış hayvanlar: Dörder tane yün parçasını kesip ortasına düğüm atın. Örümcek şekli vererek bir yere asın. Çocuğunuzla birlikte kaç tane bacağı olduğunu sayarak tartışın.

Yumurta kutusu koleksiyonu: Yumurta kutularının boşluklarına sığabilecek düğme, boncuk gibi nesnelere bulun ve her boşluğa bir tane gelecek şekilde yerleştirin ve çocukla beraber sayın. Daha sonra çocuğun bu nesnelere, her boşluğa bir nesne gelecek şekilde tekrar yerleştirmesini sağlayın.

Balığa çıkmak: Ufak bir mıknaş 25 cm. uzunluğundaki bir ipe bağlayın. Balıkları kartondan keserek hazırlayın. Her bir balığa bir ataç takın ve balıkları balık havuzu olarak hazırlanmış bir kutuya atın. Çocuk bir denemede kaç balık yakalayabiliyor? Toplam kaç tane balık tuttu? Birlikte sayın ve tartışın.

On boncuklu yılan: Bu etkinlik için üç ip ve otuz tane boncuk gereklidir. Önceden karton-

dan hazırlanmış üç yılan başını üç ayrı ipe bağlayın. Sonra çocuktan iplere onar tane boncuk dizmesini ve her boncuğun arasına düğüm atmasını söyleyin. Boncuklar dizilince ipleri yan yana koyarak her bir yilandaki boncukları çocuğa saydırın.

Sayı kartları: 1 elma, 2 kuş, 3 kedi, 4 çiçek, 5 balon vs. şeklindeki renkli resimli sayı kartları hazırlayın. Çocuğa resimde kaç tane elma ve kuş gördüğünü sorun.

Ölçme

Bir şeyleri karşılaştırmak, miktarlarını belirlemek için kullandığımız ve birçok kelimeyle açıklamaya çalıştığımız bir kavramdır. Isıyı, ağırlığı, uzunluğu, hacmi, zamanı, hızı, çeşitli ölçüm araçları kullanarak ölçerek miktarları hakkında bilgiler edinmemiz mümkündür. Büyük-küçük, geniş-dar (daha büyük, daha geniş, daha dar vs.), uzun-kısa, boş-dolu, yüksek-alçak, hafif-ağır, yakın-uzak, erken-geç, yaşlı-genç, güzel-çirkin vs. gibi sözcükler ise ölçüm yapmak için kullanılmaktadır (Griffits, 1989).

Çocukluktan itibaren ölçme kavramı beş aşamada gerçekleşmektedir. İlk evre çocuğun, çevresindekileri taklit ederek kendince ölçümler yaptığı, bardakları, kaşıkları ölçtüğü oyun evresidir. Çocuk princi, fasulyeyi bir kaptan diğerine boşaltırken hacmin niteliklerini keşfeder, nesnelere kaldırarak ağırlıkları hakkında bilgiler edinir. İkinci evre, çocuğun nesnelere özellikleri arasında karşılaştırmalar yaptığı evredir. Üçüncü evrede çocuk, kendince ölçme birimlerini kullanır. Örneğin 1 litre süt kutusunun kaç bardak kumla dolacağını ölçen çocuk, burada bardağı kendi seçtiği bir birim olarak kullanmaktadır. Çocuk 5-6 yaşlarına geldiğinde yetişkinlerin kullandığı standart birimleri kullanma ihtiyacını hisseder. Bu dör-



düncü evreyi oluşturur. Örneğin önceleri kağıdın iki karış uzunlukta olduğunu söylerken, bu evrede kağıdı cetvelle ölçerek kaç santim olduğunu söyleyecektir. Son evre ise çocuğun standart birimleri kullandığı evredir. Çocuk bu evreye ancak ilkokula başladıktan sonra ulaşır (Charlesworth & Radeloff, 1991).

Piaget'e göre ölçmede, korunum ve geriye dönüşebilirlik şeklinde iki önemli kavram vardır. Korunum nesnelere, mekanın belli yönlerinin her zaman aynı kalmasıdır. Örneğin koşsan da, yürüsen de, odanın boyu aynıdır. Geriye dönüşebilirlik ise ölçüm yaparak hareket ettirmeyle açıklanır. Örneğin bir çocuk tahta parçasını sıra halindeki tuğlaları ölçek için kullanıyor ve sonra başka noktadan başlayıp tekrar aynı uzunluktaki yeni bir tuğla sırası meydana getiriyorsa geriye dönüşülebilirlik kavramı hakkında bilgisi var demektir (Metz, 1987).

Çocuğun oyunlarında ölçme ile ilgili etkinliklere rastlamak mümkündür. Çocuk oyunlarında kumu bir kaptan diğer kaba boşaltırken kaşığı, küreği, tasları, süzgeci vs. ölçme aracı olarak kullanır ve böylece hacimle ilgili deneyimler kazanır. Kurdele, ip kul-

lanarak, adımlayarak odanın uzunluğunu ölçmeye çalışır.

Suyla oynamak çocuklara çok zevkli gelir. Çocuk suyla oynarken değişik ölçüde ve şekillerdeki kaplar verilirse, suyu bir kaptan diğer kaba boşaltırken miktar karşılaştırmaları yapacak, hangi kapların aynı miktarda su aldığını, hangilerinin farklı miktarda su aldığını deneyecek, oyunu için ne kadar suya ihtiyacı olduğunu tahmin edecek ve ölçme kavramı gelişecektir (Planje, 1997). Sudan başka kum, mercimek, fasulye, pirinç kullanarak da çocuğun kaplarla ölçümler yapması mümkündür.

Aşağıdaki etkinlikler çocuğun ölçme kavramını geliştirecektir.

Kum havuzu : Çocukların ellerini, ayaklarını ıslak kuma bastırıp iz çıkartmalarını sağlayın. Bu iz üzerine sizin veya arkadaşlarının elleri veya ayakları koyularak, ellerin ve ayakların aynı ölçüde olup olmadıkları tartışılıp çocukların farkı görmesi sağlanabilir.

Suda yüzen veya suda batan nesnelere: Sünger, taş, kağıt, mantar tıpa, küçük tahta parçası, ufak demir parçası gibi nesnelere vererek, bu nesnelere çocuktan içi su dolu leğene atmasını isteyin. Böylece çocuklar, bu nesnelere ağırlıklarını kıyaslayıp

suyun kaldırma gücü hakkında fikir edinebilirler.

Kim uzun kim kısa: Çocuklar uzundan kısaya doğru sıra yapılarak, kimin sınıfın en uzununu ve en kısası olduğu belirlenebilir. Çocukların boylarını kurdeleyle ölçmeleri ve bunu duvarda kendilerine ayrılan panoya işaretlemeleri istenebilir. Böylece belirli zamanlarda yapılan ölçümlerle çocukların boy artışları daha somut bir şekilde görülebilir.

Ölçüm kapları: Aynı ölçüde farklı biçimdeki plastik kaplar ile farklı ölçü ve biçimlerdeki plastik kaplar, çocuğun kumu, suyu ve mercimeği ölçmesi amacıyla hazırlanan oyunu zenginleştirecektir. Böylece çocuk bir sürahi suyun kaç bardak geldiğini bardakla ölçerek söyleyebilecektir.

Ayakkabı oyunu: Çocuğun kendi ayağıyla arkadaşının ayak ölçüsünün bir olup olmadığını anlaması için birbirlerinin ayakkabılarını denemelerine izin verin. Kimin ayağı kiminkiyle aynı ölçüde, kiminki küçük, kiminki büyük, çocuklarla tartışın.

Ben de ölçebilirim : Çocukların evde veya okulda kullanabileceği küçük bir terazi sağlayın. Ağırlıkla ilgili deneyimlerini artırmasına, tartımlar yapmasına izin verin, zamanla miktarla ilgili basit tahminler de yapabilecektir. Ayrıca odanın ısını ölçmek için termometre bulundurun. Hazırladığınız bir çizelgeye gördüğünüz rakamları kaydetmesini sağlayın. Çocuğunuzla günlük hava sıcaklıklarını tartışın.

Şekiller

Şekiller, çevremizdeki nesnelere biçimsel olarak algılamamızı ve ayırt edebilmemizi sağlar. Her nesnenin kendine özgü bir özelliği vardır. Çevremizdeki benzerlik ve farklılıklara duyarlı olma, birini diğerinden ayırt etme, nesnelere

tanımlarken bazı etiketler kullanma, çocuğun şekilleri öğrenmesinin temel sebeplerini oluşturmaktadır. Duyu-motor dönemindeki oyun ve etkinliklerle çocuklar, diğer kavramlarla beraber şekilleri de tanımaya başlar. Bazı nesnelere rahatlıkla tutabildiğini, çevirebildiğini farkeder. Nesnelere biçimlerine göre sınıflandırmalar, eşleştirmeler yapar ve üç yaşından sonra zamanla nesnelere isimleri olduğunu fark eder. Öncelikle ço-



çocuklar daire, kare, üçgen gibi sıklıkla karşılaştığı temel biçimleri öğrenirler (Charlesworth & Radeloff, 1991).

Çocuk, şekil fikrini, görme ve dokunma duyularıyla edinir. Bebekken eline aldığı bir nesneyi ağzına götürerek tanımaya çalışır. Büyüdükçe ağzının yerini elleri alır, eline aldığı eşyayı evirir çevirir. Dört yaşından sonra bu nesnelere hayali oyunlarında kullanarak şekil kavramını oluşturur. Değişik şekilleri kutulara doldurup boşaltır.

Okulöncesi çocuğu şekillerin isimlerini öğrenirken zorluk çekebilir. Şekillerin isimleriyle kendilerini karıştırabilir. Örneğin dikdörtgeni göstererek kare diyebilir. Geometrik şekilleri çocuğun tanıdığı nesnelere benzeterek öğretmek bu karışıklığı önleyebilir. Örneğin, üçgeni evin çatısına, daireyi güneşe, kareyi ise televizyona veya bir

kutuya benzeterek çocuğa açıklamak ve resimler göstermek öğrenimi kolaylaştıracaktır. Böylece çocukların şekilleri öğrenmesi hem etkili hem de zevkli hale gelecektir.

Günlük etkinlikler sırasında çocuğun şekilleri ve isimlerini doğru kullanıp kullanmadığı gözlenmelidir. Bu izlenimler, etkinlikleri çocuğun yetersiz olduğu şekil üzerinde yoğunlaşacak şekilde düzenlemede rehber olacaktır.

isimlendirme alıştırmaları, yani çocuğun şeklin ismi söylenince o şekli göstermesini veya gösterilen şeklin ismini söylemesini içeren alıştırmalar, şekillerin ayırt edilmesini sağlayan etkinliklerdir (Charlesworth & Radeloff, 1991).

Aşağıdaki etkinlikler, şekillerin öğrenilmesini kolaylaştıracaktır.

Şans torbası: Çocuğun gözlerini bağlayarak değişik nesnelere konulduğu torbadan bir tane nesne çekmesini ve çektiği nesneye dokunarak ismini söylemesini isteyin.

Eşini bul: Çocuğun gözlerini bağlayın ve içinde çift nesnelere konulduğu torbadan bir nesne çekmesini isteyin. Çocuk bu nesnenin ismini doğru söyleyince aynı torbadan diğer eşini bulmasını isteyin. Torbaya nesnelere birisi tek atılırsa oyun daha zevkli hale gelecektir.

Şekil çarkı:

Renkli şekillerin yer aldığı bir çark oluşturun. Çocuktan bu çarkı çevirmesini ve önünde duran şekli söylemesini ve çevresinde o şekilden oluşan eşyalardan örnekler vermesini isteyebilirsiniz.

Tombala: Şekilleri gösteren bir çark veya fırıldak hazırlanır. Oyuncu sayısı kadar, aynı şekillerin yer aldığı kartlar hazırlanır. Oyun çarkının veya fırıldağın çevrilmesiyle oyuna başlanır. Kartında çarkın gösterdiği şekil olan oyuncular o şeklin üstünü kapatır. Kartındaki şekillerin tümünü kim önce kapatırsa oyunu o oyuncu kazanır.

Bu etkinliklerin yanı sıra, benzer olan tüm şekilleri bir araya toplama, şekillerin ismini sorup göstermesini isteme gibi eşleme ve sınıflandırmaya dayalı etkinliklerden de yararlanılabilir. Ayrıca çocuktan yerdeki, tavana, penceredeki, ağaçtaki, çiçekteki, arabadaki, kaldırımdaki kısaca çevremizdeki şekilleri göstermesi ve incelemesi istenebilir. Çeşitli gazete ve dergilerdeki resimler ve çocuğun kendi çizimleri, şekillerin tanıtılmasında rehber etkinlikler olacaktır.

Zaman kavramı

Çocuklar, günlük hayatta zaman hakkında çevresindeki yetişkinlerden birçok söz duyarlar. Duydukları bu bilgileri oyunlarında kullanırlar. Piaget, okulöncesinde çocukların zamanla ilgili olarak fiziksel algı yanıtına düştüklerini belirtir. Örneğin çocuk "anneannemle annem aynı yaşta çünkü ikisi de aynı boyda veya ki-



loda" diyerek fiziksel görünümle yaşı karıştırabilir.

Çocuklar büyüdükçe bir olayın diğer bir olayı izlediğini, böylece tahminler yapabileceklerini öğrenirler. Örneğin sabah olunca kahvaltı yapacağını, okuluna gideceğini, annesi ve babasının işe gideceğini, akşam olunca eve geleceğini, yemeğini yiyip televizyon izleyeceğini, yatacağını bilir. Çocuklar olayların sırasını ve sürekli olduklarını anlamaya başlarken, olayların sırasında yapılan bir değişiklik kafalarını karıştırabilir. Örneğin okuluna sabahları giderken, bir gün öğlen giden bir çocuk öğretmenine "tünaydın" yerine "günaydın" diyebilir.

Zaman dilimlerinin somut nesnelere veya çocuk için anlamlı olaylarla ilişkilendirilmesi, zaman gibi soyut bir kavramın somut bir şekilde öğrenilmesini sağlayacaktır. Örneğin sebzelerin önceki ve pişirildikten sonraki durumları çocukla tartışılabilir. Hatta pişirme sırasında çocuğa "sebzeler pişerken sen başka bir şeyle ilgilenebilirsin. Baban geldiğinde yemek pişmiş olacak" şeklinde yine zamanla ilgili bir yönlendirme yapılabilir.

Okulda ve evde mevsimlerin temel özelliklerini gösteren resimlerin, çocukların doğum gününü gösteren çizelgenin, gün içinde yapılacak olan etkinliklerin çizildiği bir panonun asılması, kum saati, duvar saati ve takvim gibi zamanı bildiren araçların sınıfta veya evde bulundurulması, zamanla ilgili bilgileri çocuğa iletmek için etkili yollardandır. Böylece çocuklar mevsim resimlerine baktıklarında mevsimlerin özelliklerini, doğum gününü çizelgesine baktıklarında kendinin veya arkadaşının kaç yaşında olduğunu, doğum gününe kaç gün kaldığını, günlük programa baktıklarında ise ne zaman uyuyacaklarını veya oyun oynayacaklarını görebilirler. Ayrıca yine hikaye etkinlikleriyle de zaman kavramı verilebilir. Resimlerle fidanın ağaca, bebeğin yaşlı bir insana, yumurtanın tavuğa dönüşme evreleri sırasıyla çocuğa gösterilerek, bunlardan hikayeler oluşturulabilir.

Mekan kavramı

Mekan kavramı, mekan ve mekanın kullanımı ile açıklanmaktadır. Mekan, pozisyon ve mesafeden oluşmaktadır. Pozisyon "ben neredeyim" sorusuna cevap veren "altında, üstünde, dışarıda, içinde, en üstte, en altta, yukarıda, aşağıda, önünde, arkada, yanında, arasında, kenarında" gibi sözcüklerle ifade edilir. Mesafe ise "ne kadar uzaktayım" sorusuna karşılık gelen "yakın, uzak, çok uzak, çok yakın" gibi sözcüklerle ifade edilir.

Mekanın kullanımı, nesnelerin mekana uygun bir şekilde yerleştirilmesini ve gerektiğinde biçimlenlerinin veya kendilerinin değiştirilmesini içermektedir (Charlesworth & Radeloff, 1991).

Bedeniyle çevresine temasta buldukça çocuk, pozisyon ve mesafe ilişkileri hakkında bilgi edinir. Bir yerlere saklanmak, yeni yerler bulmak çocuğun ilk yıllardaki en eğlenceli işidir. Aşağı-yukarı gitme, altına-üstüne girme, çevresinde dolanma, karşısına geçme, nesnelere diğer nesnelere daha uzağa yerleştirme, nesnelerin yerlerini değiştirme bu eğlencenin parçalarıdır. Çocuk eşleştirme, sınıflandırma ve karşılaştırma yaparken aynı zamanda mekan kavramı hakkında bilgi de edinir. "Bu eşyalar bu odaya, diğerleri mutfağa ait" şeklinde eşyalara göre evin bölümlerini söyleyebilir.

Mekan kavramını geliştirmek için çocuğun her gün kullandığı sokağın kabaca bir kroki çizilebilir. Çocuk bu kroki üzerinde oyuncak arabasıyla oynarken, zorlanmadan okuluna, postaneye, markete vs. nasıl gideceğini öğrenebilir. Ülke haritası üzerinde tanıdıklarının yaşadıkları yerler resimleriyle gösterilebilir.

Ayrıca günlük etkinlikler sırasında çocuktan bir şey isterken "masanın üstündeki bardağı istiyorum", "yatağının altındaki oyuncakları yerlerine kaldır" şeklinde mekanı bildiren sözcükler de konuşmalarda vurgulanabilir. Oyun, müzik ve hikâye etkinlikleri gibi birçok günlük etkinlikle de mekan kavramı kazandırılabilir.

Çocuğun annesi, babası ve öğretmeni matematikle ilgili bilgiler vermek için en büyük sorumluluğu taşımaktadırlar. Anne-babalar, çocukta matematiksel araştırma ve etkinlikler hakkında olumlu duyguları geliştirerek, yaratıcı,



teşvik edici ve yeteneklerini geliştirici deneyimler sağlamaya çalışırlar. Çocuğun nerede oturmasının, nerede konuşmasının, nerede susmasının söylendiği ortamlarda matematik heyecanı oluşmayabilir. Bu konuda duyarlı bir ebeveyn veya öğretmen, sıkıcı alıştırmaları zevkli hale getirebilir veya oyun faaliyetlerini çocuğun matematik kavramlarının gelişimi için kullanarak eğitimi güçlendirebilir (Stone, 1987).

Okulöncesi dönem, çocukların matematik hakkında temel bilgileri öğrendikleri bir dönemdir. Bu dönemde, somut etkinliklerle açıklamak koşuluyla birçok matematik kavramı çocuklara öğretilir. Etkinliklerin özel bir nesne gerektirmeden evde veya okulda hazırlanması mümkündür (Dinçer & Ulutaş, 1999). Ebeveynler ve eğitimciler çocuğu gözlemleyerek, öğrenmekte güçlük çektiği kavramlarla ilgili etkinliklere ağırlık vermelidirler. Çocuğun kavramları anlayıp anlamadığının bir göstergesi de sorduğu sorulardır. Çocuğun kavramlarla ilgili sorular sorması kavramlarla ilgilendiğini, merak ettiğini göstermektedir. Bu nedenle çocuğun soruları geçiştirilmeden cevaplanmalıdır. Ayrıca çocuğun verdiği örnekler, yaptığı yorumlar ve başardığı etkinlikler sözel olarak takdir edilmelidir.

Okulöncesi dönemde bu noktaları göz önünde bulundurmak ve gelişim özelliğine uygun somut etkinlikler hazırlamak, bundan sonraki okul yaşamında karşılaşılabilecek matematiğe karşı olumlu düşüncelerle yaklaşmasını sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Charlesworth, R. and Radeloff D. (1991) "Experiences in Math for Young Children." U.S.A. Delmar Publisher Inc., 55-139.
- Dinçer, Ç., Uluta, I (1999) Yaşamımızdaki İlk Matematiksel Kavramlar ve Materyaller. Çağdaş Eğitim. 253, 23-28.
- Dowling, M. (1992) "Education 3-5." London. Paul Chapman Publishing Ltd., 91-97.
- Oriffits, R. (1989) "Maths Through Play" Green Britan Macdonal Children Books, 22-24.
- Hinnant, H. A. (1999) "Growing Gardens And Mathematicians" Young Children, 54 (29): 23-26.
- Metz, M. (1987) The Development of Mathematical Understanding" Early Childhood Education. Paul Chapman Publishing Ltd. London, 185-201.
- Perlmutter, J.C., Bloom, L., Rose, T. Rogers, A. (1997) "Who Use Math?" Journal of Research in Childhood Education, 12 (1) 58-70.
- Planje, A (1997) "Playing Waters in Primary Ways". Young Children, 52 (2): 33.
- Scoy, L.J. Van., and Fairchild, S.H. (1993) It's about time. Young Children, 42 (2): 21-24.
- Stone, J.I. (1987) "Early Childhood Math" Young Children, 42 (6): 16-23.
- Unglaub, K.W. (1997) "What Counts in Learning to Count". Young Children 52 (4) 48-50.

Kız ve Erkek Öğrenciler Açısından Fen Öğretimi

Yrd. Doç. Dr. Ayşenur YONTAR TOĞROL

Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü

Bilişsel gelişim düzeylerinin cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediği hemen akla gelen ve en fazla araştırma değişkeni olarak literatürde yer alan sorulardan biridir.

Bireye cinsiyeti ile ilgili rollerin yüklenmesi, doğumuyla hatta günümüzde doğumundan çok önce anne ve babasının bebekle ilgili beklentileri ile başlamaktadır. Daha sonra kız çocuğa bebek, erkek çocuğa kamyon ve silah vererek farklı oyunlar oynamalarını teşvik edip, anlatılan masallarda bile cinsiyet farkı gözetilmektedir. Süreç içinde bireylerin, cinsiyet rolleri ve buna bağlı tutum ve değerler edinmeleri için, toplumun çeşitli kesimleri, kendine düşen sorumluluğu yerine getirerek yardımcı olmaktadır. J. Head'e (1996) göre, çocuklukta erken sosyalizasyon sürecinde kültürlerarası benzerlikler bulunmakta ve bu süreç bireyin bilişsel dü-

zeyi, öğrenme tarzı ve cinsiyete bağımlı birçok alanda farklılıklar sergilemesini etkilemektedir. Günlük yaşamda, iki cinsiyet arasındaki farkı vurgulayan model, simge ve varsayımlara ilişkin örnekler çoktur. Çocukların aile için-



de başlayan ve süregelen sosyalleşme süreçleri, daha sonraki yaşlarda örgün eğitim kurumları tarafından desteklenerek devam eder. Bu süreçte okulun belirgin katkısı tartışılmaz bir gerçektir.

Öğrencinin ailesi ve aile çevresi yoluyla oluşturmuş olduğu toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin tutum ve davranışlarla ilgili değerleri, okul hayatı boyunca çeşitlenir ve şekillenir. Okullarda cinsiyet yanlı programlar, program materyal ve kitapları, sınıf dinamikleri ve yönetim gibi mekanizmalar kız/erkek ayrımının pekişip kökleşmesine yardımcı olabilir.

Sosyalleşme süreci esnasında öğrenci üzerinde önemli etkisi olan öğretmen davranışı ve bu davranışların ardında yatan değer ve tutumlar önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin toplum genelinin taşımakta olduğu değer yargı ve tutumlardan uzak, etkilenmemiş olmaları gerçek dışı bir durumdur. Öğretmen davranışları toplumun cinsiyet ayı-

rimci davranışlarını yansıtabileceği gibi, bu ayırıcı uygulamalara hız da kazandırabilir. Öğretmen adaylarının davranışlarını şekillendirmede etkin olduğu düşünülen, öğretmen yetiştirme programlarında bireysel farklılıklar ile ilgili sorunlara değinilirken, cinsiyetlere yönelik farklılıklara ya da farklılaştırmalara ve bu farklılıkların öğrenmeye etkilerine, ne derece değinilmekte olduğu oldukça önemlidir. Genel öğrenme modelleri doğal olarak bireysel farklılıkları gözetse de, daha özel olan kız-erkek ve öğrenen arasındaki farka değinmezler. Hatta Walker'dine gibi uzmanlara göre bu farklılığı görmezden gelip, normale ölçüt olarak orta sosyo-ekonomik düzey beyaz erkeği alırlar ve kızları ihmal ederler. Literatürde, 1970'lerden beri önemli bir araştırma problemi olarak karşımıza çıkmakta olan cinsiyet farklılıklarının öğrenmeye etkileri, son 30-35 yılda toplumdaki cinsiyet rollerinin kadınlar lehine oldukça büyük değişiklikler göstermesine karşın, 21. yüzyıla girmemize çok az bir zaman kalmışken halen karşımıza çıkmaktadır.

Bu yazıda, günümüze değin yapılmış olan araştırmalarda iki cinsiyet arasında gözlenmiş farklılık ve benzerlikler genel hatlarıyla özetlenerek, bunların sınıf içi uygulamalara, özellikle de Fen dersi uygulamaları ile program geliştirme çalışmalarına ne tür katkı getirebileceğini tartışmak amaçlanmıştır. Üzerinde genel hatlarıyla durulacak olan noktalar, bilişsel yetenekler, fen başarı, ilgi ve tutum özellikleri, eğitim öğretim etkileşimleridir.

Bilişsel gelişim düzeylerinin cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediği hemen akla gelen ve en fazla araştırma değişkeni olarak literatürde yer alan sorulardan biridir. Bu konuyla ilgili literatürde birbiriyle çelişik sonuçlarla

karşılaşılmaktadır. Bazı çalışmalarda, cinsiyetler arasında bilişsel gelişim düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı rapor edilirken, diğer bazı araştırmacılar, iki cinsiyet arasında bilişsel gelişim düzeyleri açısından anlamlı farklar olduğunu ve hatta bazıları da bu farkların formal işlemler dönemi söz konusu olduğunda daha da karmaşık hale geldiğini vurgulamaktadırlar. Örneğin, Fleming ve Malone'nın yapmış oldukları meta-analiz çalışması, 1960 yılından 1980'li yıllara kadar yapılmış, okul öncesinden ortaöğretimin son dönemine kadar olan yaş düzeylerini konu olan 122 çalışmayı içermekte ve bilişsel gelişim ölçümlerinde erkekler lehine anlamlı farklar sergilemektedir. Hyde'ın benzer bir yöntemle yaptığı meta-analitik çalışma sonucunda ise, iki cinsiyet arasındaki bilişsel gelişim düzeyi farklılığının önemsenebilecek derecede az olduğu gösterilmektedir. Gilligan'ın (1981) yaptığı çalışmanın yorumu, yukarıda belirtilen çelişkileri bir anlamda açıklamaktadır. Gilligan'a göre iki cinsiyet arasındaki fark, bilişsel yeteneklerden ziyade bilişsel yetilerin kullanım tarzından (cognitive style) kaynaklanmaktadır. (Head, 1996, s.60). Bu kullanım tarzları, bireylerin çevrelerinden gelen uyarıcıları organize etmek ve tanıdık olmayan, yeni durumlara uyum sağlamak için geliştirdikleri stratejiler olarak tanımlanabilir. Yani bir anlamda içerikten bağımsız düşün-



lebilecek süreçsel yetilerdir. Kız ve erkek öğrenenler arasında bu süreçler ve bunların kullanım farklılıkları söz konusudur. Bu nedenle bir anlamda içerikten bağımsız olan bu süreçlerin düşünülmesi ve pedagojik olarak bunların uygulamalara yansıtılması oldukça önemlidir. Fen alanından bir örnek verilecek olursa, Head ve Ramsden, yaptıkları deneysel çalışmada, fizik dersleriyle ilgili olarak varolan program içeriğini kullanarak, yalnızca öğrenme ortamında yapılan değişiklikler sonucu hem nicelik hem de niteliksel olarak kız öğrencilerin gösterdikleri pozitif gelişimi vurgulamışlardır.

Araştırma literatüründe cinsiyeti bir değişken olarak alıp, fen başarı ve fen ilgisini inceleyen çalışmalarla da sıklıkla karşılaşılmakta ve bu çalışma sonuçlarının önemli bir kısmı iki cinsiyet arasında erkekler lehine bir fark gözlendiğini vurgulamaktadır. Ancak bu farkın değişik yaş kesimleri ve değişik fen disiplinlerine göre farklılıklar sergileyebildiğini ve tekdüze



(uniform) bir özellik göstermediğini de belirtmekte fayda vardır. Cho Hakle ve Matyas, yaptıkları araştırma sonuçları bu durumu yansıtmakta olan çalışmalardan yalnızca biridir. Araştırmacılar 9 yaşındaki kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre fen aktivitelerine ilgilerinin daha çok olduğunu, ancak daha ileri yaşlarda, örneğin 17 yaşında, erkek öğrencilerin fen aktivitelerinde dominant rol oynadığını göstermektedir. Fen başarısı ile cinsiyet ilişkilerini irdeleyen birçok araştırma arasında örneklem çeşitliliği açısından en zengini İkinci Uluslararası Fen Çalışması (SISS, IEA; 1988) olarak gösterilebilir. Bu çalışma sonuçlarına göre, 5. sınıftan 12. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde, biyoloji, kimya, fizik gibi farklı disiplinlerde fen başarısı, erkekler lehine bir görünüm sergilemektedir. Söz konusu çalışmada yüksek öğretim seviyesinde de cinsiyetler arasındaki başarı farkı benzer özellikler sergilemekte olup, bilim dalları karşılaştırıldığında, biyoloji dalında bu farkın en az, fizikte ise en fazla olduğu gözlenmektedir (Kahle ve Meece, 1994, s. 543).

Öğrenme psikolojisi, bir anlamda etkileşimler psikolojisi ola-

rak da tanımlanabilir. Öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve öğrenilecek materyal-ış arasındaki bu etkileşimler ders programlarını, saklı programı (hidden curriculum), planlama, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Sözü edilen bu etkileşimlerden, öğretmen-öğrenci etkileşimi söz konusu olduğunda, bu etkileşim üç boyutta incelenebilir; öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrencinin öğrenme tarzı-öğretmenin öğretim yaklaşımı. Bu etkileşimlerin cinsiyetlere yönelik analizini konu alan araştırma sonuçları özetlenecek olursa; bunlar arasında yalnız öğretmen-öğrenci etkileşimleri söz konusu olduğunda öğretmenlerin erkek öğrencilere, kız öğrencilere oranla daha fazla söz vererek daha üst düzeyde soru yönelmeleri, soru yönelttikten sonra gereken bekleme sürelerinin erkek öğrencilere daha uygun bir süre olması, söz almak isteyen kız öğrencilerin genelde öğretmen gözünden, erkek öğrencilere göre daha sık kaçabilmesi, bir gösterim (demonstrasyon) ya da deneye yardım söz konusu olduğunda kız öğrencilere daha az şans verilmesi, hatta söz gerektir-

meyen onaylama hareketleri, ya da güdüleme söz konusu olduğunda yine erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre avantajlı durumda olmaları, genelde erkek öğrencilerin öğretmen ilgisini daha çok çekmeleri, deneyler sırasında kız öğrencilerin erkeklere göre daha az fen deney malzemesi ya da bilgisayarı kontrol edebilmele-ri, yıllardır bu konuda yapılmış olan birçok araştırmanın (D. Baker ve R. Leary, 1995; Kahle ve Meece, 1994) ortak bulgusu haline gelmiştir.

Kahle ve Meece'e (1994) göre bu etkileşimlerin özelliklerini ortaya çıkartmayı amaçlayan yeterince çalışma yapılmıştır. Ancak bunların arasında, bu etkileşimlerin fen tutum ve başarısı üzerindeki etkileri inceleyen çalışma sayısı oldukça kısıtlı olduğundan, bu konuda yeni araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Diğer bir etkileşim de, öğrenci ve öğretim materyali arasında gelişmekte olanıdır. Burada da programların ayrılmaz parçaları olan, hatta bazen istendik bir sonuç olmamakla birlikte programın kendisi haline gelebilen ders kitaplarının, cinsiyetler arası eşitsizliğe olan katkılarından söz edilebilir. Ders kitapları doğal olarak, fen öğretimi, fen-toplum-teknoloji ilişkisi ve meslek olanakları ile ilgili geniş kitlelere mesaj taşıyabilen özelliklere sahiptir. Ders kitaplarının taşımakta olduğu mesajların analizlerine dönük niteliksel araştırma bulguları hiç de iç açıcı sonuçlara işaret etmemektedir. Ulaşılabilen bu tür çalışmalarda iki cinsiyet arasında erkekler lehine sürmekte olan eşitsizliği destekler nitelikte bulgularla karşılanmaktadır. Kitaplarda kullanılan dil, anoloji çizim ve resimlerdeki pozitif olmayan son derece klasik ve stereotip kadın modellemeleri, iki cinsiyet arasındaki eşitsizliği farklılaştırmayı destekler nitelikte-

arasındaki ilgiyi ya da köprüyü kurabilmektir. Bu bağlamda öğrencinin çevreyle etkileşimi, ilk elden deneyim gereksinimi ve bu etkileşim ve deneyimlerin kendi bilişsel yapılarıyla ilgilendirilmesi çok önemlidir. Bu anlamda da biliş bilgisine (metacognitive) yönelik yetenekleri geliştirici öğrenme ortamları önem kazanmaktadır. Çok kısaca özetlenmeye çalışılan yapısalcı yaklaşıma göre, öğrenme ya da öğrenme ortamına yönelik öğrenci gereksinimleri arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıklara bir de kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıklar eklenebilir, ya da bu farklılıklar kız ve erkeklere göre özelleştirilebilir.

Örneğin, okuldaki öğrenmeler ile okul dışı öğrenmeler arasındaki ilişkiyi kurabilme ele alınacak olursa, tüm öğrencilerin öğrenmesi için gerekli olan bu koşul, kızlar için çok daha önemli bir gereksinimdir (Murphy, P., 1996, s.15). Kız öğrencilerin fen derslerine karşı ilgisizliklerini ve erkeklere göre başarı farklarını irdeleyen çeşitli çalışma sonuçları doğrultusunda, tüm öğrencilerin iyi öğrenmek için gereksinimi olan ancak kız öğrencilerin fen dersleri başarılarını etkilemede daha önemli rol oynayan öğretmen davranışları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- öğretmenin iyi hazırlandığı, organize olduğu, ilgi çekici, cazip ve saygın öğrenme ortamları,
- öğretmenin cinsiyetçi bir dil kullanmadığı; cinsiyetçi mizah, örnekleme ve materyal kullanımından kaçındığı uni-



sex öğretmen davranışları sergilemesi,

- bireyler, materyaller ve kitle iletişim araçları tarafından altı çizilen bilim ve bilim insanına yönelik stereotipik görüşlerin değişmesine yönelik çalışmalara girmek, örneğin fen dersi sırasında bilim kadınlarıyla ilgili örnekler vermek,
- öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini, diğer aktif öğrenci merkezli ve deneyimsel yöntemlerle çeşitlendirmek ve anlamlandırmak,
- laboratuvar, tartışma gibi öğretim yöntemlerini davetli konuşmacı ve alan gezisi gibi farklı yöntemlerle destekleyerek birlikte kullanmak,
- günlük yaşam ile fen dersleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak örnekleme ve örneklendirici materyal zenginliğine örnek vermek,
- yaratıcılığı vurgulamak,
- öğrencileri fen ve matematik

derslerine yönlendirilmede doğru kararlar alarak, akademik rehberlik sağlamak,

- öğrenciyi mesleklerle ilgili bilgilerle donatmak, fenle ilgili meslek seçimi ve bu mesleklerin ön şartlarına yönelik danışmanlık vermek,
- erkeklerin fen aktivitelerinde baskın (dominant) rolü üstlenmelerine ve kızların pasif kalmalarına izin vermeyerek, kızları her tür aktiviteye dahil etmek,
- eğitim-öğretim yaşantılarının olabildiğince etkileşimli sosyal bir ortamda gerçekleşmesini sağlamak,

- öğrencilerin üzerinde çalışılan konu ve başarı düzeyleri konusunda sıkça dönüt almalarını sağlamak.

Yukarıda belirtilen öğretmen davranışları sadece kız öğrencilerin değil, erkek öğrencilerin de fen derslerinde anlamlı öğretim yaşantıları sağlamasına yönelik önlemler olarak düşünülebilir.

Fen programlarının tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılaması, öğrenenlerin yaşamları ve bilim arasında ilişki kurmalarını sağlaması, kısacası fen öğreniminde fırsat eşitliğinin garantelenmesi gerekmektedir. Ancak o zaman bilimsel okur-yazar toplum oluşturabilmek için adım atılmış sayılır. Literatürde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi sorun olarak farklı cinsiyetlerin öğrenme özellikleri sorununa oranla çok daha geniş ve önemli bir yer tutmaktadır. Cinsiyet eşitlikçi eğitim öğretim konusunda atılacak

her yeni adım, fırsat eşitliği ile ilgili sorunların çözümüne de birer adım yaklaşılmasını sağlayacaktır. Toplumun cinsiyetlerle ilgili kullandığı kalıpyargıların şimdiye kadarki uygulamalara mazeret olarak gösterilip, bu değerleri desteklemenin, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemekten başka bir işe yaramadığının anlaşılması gerekmektedir. Öğretim uygulamalarındaki yenilikler, öncelikle öğretmen yetiştiren kurumları içermek zorundadır, zira bu kurumlarda var olan ve var olacak süreç, olduğu gibi okullardaki uygulamalara yansımaktadır. Başka bir deyişle, okullardaki öğretim uygulamaları, öğretmen yetiştiren kurumların bir aynası durumundadır. Bu anlamda da program değişikliklerine, öğretmen yetiştiren kurumların programlarından başlamak gerekmektedir. Öncelikle öğretmen adaylarının cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıları ve taşıdıkları bu değerlerin eğitim öğretim yaşantılarına yansımaları ve bu konudaki farkındalıkları belki de atılacak ilk adım olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılı istatistiklerine göre, okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde örgün eğitim kurumlarında öğretim görmekte olan 11 732 515 öğrencinin 5 257 542'sinin kız öğrenci (MEB, APKKB- 1999, s.4) olduğu düşünülecek olursa, toplam okullu gencin yaklaşık % 45'inin öğrenmesine yönelik bir sorunun söz konusu olduğu ve bunun da üstesinden gelmenin ilk basamağının öğretmen yetiştiren kurumlardan geçtiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Bazler, J.A., & Simons, D.A. (1991). Are high school chemistry textbooks gender fair? *Journal of Research in Science Teaching*, 28, (4), 353-362.
- Cho Hakle ve Matyas, Bazler, J.A.; & Simons, D.A. içinde (1991). Are high school chemistry textbooks gender fair? *Journal of Research in Science Teaching*, 28, (4), 353-362.
- Fleming ve Malone, P.B Otto'nun içinde, (1991). One science, one sex? *School Science and Mathematics*, (8), 367-372.
- Gilbert, P., & Taylor, S. (1991). The pedagogical construction of femininity: Textuality and the classroom. *Making the texts*.
- Gürkan, T. ve Hazır, F. (1997). İlkokul ders kitaplarının cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılar yönünden analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 52, 25-31.
- Head ve Ramsden, Head, J. içinde (1996). Gender identity and cognitive style. Murphy, P.F. ve C. V. Gipps'in içinde, (1996). *Equity in the classroom - towards effective pedagogy for girls and boys*, London: Falmer Press.
- Helvacıoğlu, F. (1996). Ders kitaplarında cinsiyetçilik 1928-1995. İstanbul. Kaynak Yayınları.
- Hyde, Head, J. içinde (1996). Gender identity and cognitive style. Murphy P.F. ve C. V. Gipps'in içinde, (1996). *Equity in the classroom - towards effective pedagogy for girls and boys*. London: Falmer Press.
- Kahle, J.B. ve Rennie, L.J. (1993). Ameliorating gender differences in attitudes about science: A cross national study. *Journal of Science Education and Technology*, 2, 51, 321-334.
- Kahle, J.B. ve Meece, J. (1994). Ameliorating gender differences in attitudes about science: A cross national study. *Journal of Science Education and Technology*, 2, (1), 321-334.

- Keeves, J. P. ve Kotte, D. (1996). Patterns of science achievement : International comparisons L.H. Parker, L. J. Rennie ve B. J. Fraser de (ed.). *Gender, science and mathematics* (s 77-93). Dordrech : Kluwer academic Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, (1999). *Sayısal veriler - Milli Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Murphy, P.F. ve Fipps, C.V. (eds.) (1996). *Equity in the classroom towards effective pedagogy for girls and boys*. London : Falmer Press.
- Otto, P.B. (1991). ONE science, one sex? *School Science and Mathematics*, 91, (8), 367-372.
- Yalçın, C. ve arkadaşları. (1998). *İlköğretim fen bilgisi ders kitabı 4*. Devlet Kitapları. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Yalçın, C. ve arkadaşları. (1993). *İlköğretim fen bilgisi ders kitabı 5*. Devlet Kitapları. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yalçın, C. ve arkadaşları. (1998). *İlköğretim fen bilgisi ders kitabı 6*. Devlet Kitapları. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yalçın, C. ve arkadaşları. (1998). *İlköğretim fen bilgisi ders kitabı 7*. Devlet Kitapları. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yalçın, C. ve arkadaşları. (1997). *İlköğretim fen bilgisi ders kitabı 8*. Devlet Kitapları. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Walkerdine, P.F., Murphy, P.F. ve C. V. Gipps'in içinde, (1999). *Equity in the classroom towards effective pedagogy for girls and boys*. London : Falmer Press.



Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Algılamamanın Önemi

Yrd. Doç. Dr. Hülya KARAGÜVEN - Arş. Gör. Esmâ GENÇ

M.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümü

*Algılama öğrenmeyi etkilediği gibi,
“dikkat, hazırlayıcı kurulum ve güdü”
gibi faktörler de öğrenmeyi etkiler.*

İnsan dünyaya adımını ilk attığında son derece güçsüzdür. Yaşamı içinde hep böyle güçsüz kalmaz. Konuşma, beslenme, giyinme, okuma-yazma gibi pek çok bilgiyi öğrenerek yaşamın içinde var olur. Öğrenme insan yaşadıkça devam eden bir süreçtir.

Öğrenme kavramıyla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bununla birlikte yeni psikologlar öğrenme için şu tanımları veriyorlar: “Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir” (Büyükkaragöz, Çivi, 1997, s.23).

Öğrenme, yaşamın içinde kendiliğinden oluşabileceği gibi, okullarda olduğu gibi yönlendirilmiş de olabilir. Yönlendirilmiş öğ-

renmede, öğrenme için gerekli ortam önceden hazırlanmış ve kişiler özel olarak, öğrenme için bir araya getirilmiştir. Kişiler, öğrenme ortamını hazırlayan ve bilgiyi sunan öğretmen ve öğrenme faaliyetini gerçekleştiren öğrencilerdir. Bu şekilde sınıflarda yapılan öğrenme faaliyetleri, ulaşılmak istenen hedeflerin belirmesiyle başlayan ve hedeflere ulaşılarak öğrenme ürününün ortaya çıkmasıyla son bulan bir öğrenme süreci içinde yürütülür.

Bu süreç içinde ihtiyaç duyulan her bilgi, duyu organları vasıtasıyla alınır. Alınan duyumlar yorumlanır ve anlamlı bir hale getirilerek algılanır. Etkin bir öğrenme için öğrenim hedeflerinin ve öğrenme konusunun öğrenciler ta-

rafından çok iyi algılanması ilk şarttır. Yapılan araştırmalarda hemen herkesin algılama kanallarının farklı olduğu saptanmıştır. (Vester, 1991, s. 149) Bu nedenle, algılama ve öğrenme faaliyetlerinin iç içe olduğu gerçeği üzerinden hareket ederek, algılamamanın öğrenme süreci içindeki yeri üzerinde önemle durulmalıdır.

Algılama ve Öğrenme Süreci

Öğrenme süreci, öğretmenin öğrenciye gerçekleştireceği hedef davranış göstermesi ve bunun için öğreneceği öğrenim görevini önüne koyması ile başlar (Başaran, 1996, s.302). Eğer öğrenci gerçekleştireceği hedef davranış ve öğrenim görevini doğru olarak algılayamazsa kendine başka hedefler koyar ve ne yapacağına karar vermede sorunlar yaşar.

Öğrenme, algılamaya, bir anlamda duyumlara dayanır ve bu içerikte öğrenme, gözlenemeyen fakat varsayılan bir olgudur; davranışlarda oluşan bir değişme de-

ğil, davranışlardaki değişmelerden anlam çıkartılarak, zihinde oluştuğu varsayılan bir süreçtir (Akyıldız, 1994, s.10)

Gestalt psikolojisi açısından öğrenme, bireylerin objeleri ve durumları yeni bir biçimde algılamaya hazır hale gelişi olarak değerlendirilir (Akyıldız, 1994, s.11).

Her iki öğrenme tanımında da görüldüğü gibi, öğrenme ve algılama arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Algılama, dış dünyadan duyu organlarımız yoluyla aldığımız duysal bilginin beyin tarafından seçilip örgütlenerek yorumlanması sürecidir (Tevrüz, 1994, s.94). İnsanın her türlü düşünce, duygu ve davranışında algılama vardır. Önce algılar, sonra tepki veririz. Olayların, durumların ve ilişkilerin algısı ile onlara yapılan reaksiyonlar arasında uygunluk vardır. Örneğin, biz elmaların rengindeki farktan haberdarsak, yemek için kırmızı olanını seçeriz (Munn ve Colloge, 1951, s.400). Örnekte de görüldüğü gibi, hayatımızın içindeki en ufak bir olayın temelinde bile var olan algılama, öğrenme süreci içinde de önemli bir yer tutmaktadır.

Algılama öğrenmeyi etkilediği gibi, algılamayı etkileyen "dikkat, hazırlayıcı kurulum ve güdü" gibi faktörler de öğrenmeyi etkiler.

Algılama ve öğrenme arasındaki ilişkiyi daha net bir şekilde ortaya koyabilmek için öğrenme tiplerini inceleyebiliriz. Öğrenilecek bir konuyu dört ayrı öğrenme tipine göre an-

latmak ve değişik algılama kanallarına farklı biçimde sunmak mümkündür. Bunlar:

1. İki öğrenci birbirine anladıkları kelimeler ve şekillerle konuyu anlatabilir. (Karşılıklı konuşma)
2. Bu tür öğrenme tipine sahip öğrenci deneyerek, yaparak öğrenir (Uygulamak, görmek).
3. Bu tip öğrenciler ise kendi vücutlarında hissederek, bizzat yaşarak öğrenmeyi tercih ederler (İçinde yaşamak, hissetmek).
4. Kimi öğrenciler ise, sözel ve soyut kavramlara daha yatkındırlar, bir formüle indirgenmiş sözleri daha iyi kavrarlar (Soyut algılama)

Dört öğrenme tipinde de söylenmek istenen şey aynıdır. Ama dört öğrenci tipi de bunu kendi beyin ağlarına uygun olan dört ayrı algılama kanalından gerçekleştirirler.

Bir konunun açıklanması sırasında ne denli çok anlatım türü kullanılır ve ne kadar değişik algılama (bilgi giriş) kanalına hitap edilirse, o bilgi beyine o kadar sıkı bir biçimde kaydedilir. Ayrıca çok yönlü olarak saklanır ve de kavranılması kolaylaşır. Konuyu daha fazla öğrenci anlar ve sonradan hatırlanmaları da kolaylaşır (Vester, 1991, s.63). Zaten öğrenmede de asıl amaç tüm öğrencilere ulaşmaktır. Fakat okullarımızda öğretim daha çok soyut

algılamaya yöneliktir. Bu durumun sebepleri arasında, sınıfların kalabalık olması, teknolojik araç-gereçlerin yetersizliği sayılabilir.

Öğrenci tiplerine baktığımızda da dört ana tip görüyoruz. Bunlar, görsel tip, işitsel tip, konuşup tartışan tip, soyut-sözel tip olarak sayılabilir. Farklı tip öğrencilerin algılamaları da farklı olacaktır.

Üniversite, lise ve ortaokul düzeylerinde birçok öğrenciye dağıtılan anket formlarıyla yapılan bir araştırmada ortaya çıkan şudur: Hemen herkesin algı kayıt kanalları farklı biçimde gelişmiş olduğu için, öğrenmeleri de aynı şekilde farklı şekilde olmaktadır (Vester, 1991, s.149).

Yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi etkin bir öğrenme için farklı algı kanallarına uygun öğrenmeler yapılmalıdır. Bunun için de algılama konusuna, öğrenme süreci içinde hak ettiği yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyıldız, Hayrettin, Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar, Neşe Ofset, İzmir, 1994
- Başaran, İ. Ethem, Eğitim Psikolojisi, Gül Yayınevi, Ankara, 1996.
- Büyükkaragöz, Savaş, Cuma Çivi, Genel Öğretim Metotları, İstanbul 1997.
- Colloge, Bowdoin, Norman Munn, Psychology, The Riberside Press, Boston, 1951.
- Tevrüz, Suna, Davranışlarımızdan Seçmeler, Emek Matbaa, Yalova, 1989.
- Vester, Frederic, Düşünmek, Öğrenmek ve Unutmak, Bakış Matbaası, İstanbul, 1991.



Ruh Sağlığımızın Mimarları

Dr. İlhami Fındıkçı

e-posta: ilhami.findikci@eroglu.com

Yönetici olarak çalışanlarımızın ruh sağlıklarını bozmaya hakkımız var mı? İnaniyoruz ki hepiniz içinizden "hayır" cevabını mırıldandınız. Ama gelin eğri oturup doğru konuşalım. Çalışanların ruh sağlığını bozan, hatta bu konuda sanki özel gayret sarf eden yöneticilerin sayısı az değildir.

Gerek araştırma sonuçları, gerekse gözlemlerimiz, maalesef çoğu işletmede çalışanların mutsuz olduğunu göstermektedir. Bu mutsuzluğu görmek için sokağa çıkmak, biraz kalabalıkların içine karışmak yeterli. Öyle bir mutsuzluk ki beraberinde bezginlik, bıkkınlık, uyumsuzluk ve benzeri davranışları da getiriyor. Daha da önemlisi, bütün bunlar, çalışanların genel ruh sağlığını bozuyor. Peki buna hakkımız var mı?

Düşünün ki belirli bir sosyal çevresi, ilişkileri, etkileşimi olan, daha da önemlisi belirli bir sosyal dengesi olan çalışana yönelik bazı minik davranışlarımız, bütün bu dengeyi alt üst edebiliyor. İş ortamında çalışanın sosyal dengesini etkileyen ve dolayısıyla ruh sağ-

lığını bozabilen bu tür davranışlara bir göz atalım: Herşeyden önce yöneticilerin önemli bir kısmı jest ve mimikleri, yani yüzü ve genel vücut hareketleri ile **olumsuz, sert, itici**, bağırıp çağıran bir görüntü veriyor. Konuşmaları sert ve kırıcı olabiliyor. Bu tür yöneticiler, aşırı otoriter davranmanın daha iyi sonuçlar vereceğine inanırlar. Bunun için de asık suratlı görünmeye özellikle dikkat ederler.

Çalışanların ruh sağlığını bozan diğer bir yönetici davranışı ise **"ben merkezci"** düşünce yaklaşımıdır. Yönetici, astlarının hiçbir zaman kendisinden daha iyi, daha başarılı olacağına inanmaz. Ama inanır gibi görünmek ister. Dolayısıyla düşündükleri yani içinden geçenler, dışarıya başka türlü yansır. Yö-



netici, durumu idare ettiğini düşünür, ama yöneticinin düşündüğünün tersine hareket etmesi, duyarlı çalışanın gözünden kaçmaz.

Yine yaygın bir hata, yöneticinin çalışanlara sürekli olarak **potansiyel suçlu** gibi bakması ve bir türlü güven telkin edememesidir. Bu tür bir bakışa sahip olan üst düzey, özellikle patron yöneticinin gözünde, herhangi bir kanıt olmadığı halde, satınalma müdürü hırsızlık yapmaktadır, insan kaynakları müdürü adam kayırmakta, muhasebe müdürü para kaçırmaktadır. Bu bölümlerdeki elemanlar da bu işlere alet olmaktadır. Bu suçluluk takıntısı, yöneticiyi bir süre sonra sürekli sorgulayan, gelişmelerin dinamiğini yakalayamadan kendi takıntılarını, kendi yetersizliklerini başkalarında kusur bularak gidermeye çalışan bir tip haline getirir.

Yine bir başka yanlış davranış, **yöneticinin astlarını dinlememesidir**. Daha doğru bir ifade ile bir kısım yönetici, astlarını hatta çevrelerindeki insanları dinler gibi görünür aslında dinlemez. Dinlemediği için de anlamaz. Sonuçta yeni bir fikirle, yeni bir bilgi ile gelişmediği, zenginleşmediği için yöneticinin kafasındaki çözüm tek tercih gibi kalır. Oysaki bu tercih, çoğu zaman rutin alışkanlıkların, yıllarca önceki görüşlerin yeniden canlandırılmasından ibarettir.

Çalışanların ruh sağlığını tehlikeye sokan bir başka yönetici davranışı ise, yöneticinin astlarından kendisi gibi olmalarını, kendi görünüşünü onaylamalarını ve nihayet çevresinde **kendi kopyalarını bulmak istemesidir**. Kısacası yönetici olarak bazen farklılığa, değişikliğe, aykırılığa, anlaşmazlığa tahammül gösteremiyoruz. Bu durumdaki yöneticinin beklentisi çalışanın fiili olarak, somut olarak iş yapmasıdır. Çalışanın düşünmesi, bilgi üretmesi arzulanmaz, iş yapması beklenir. Gelişmenin, ilerlemenin, yeniliklerin çoğu zaman aykırılıklardan doğduğunu unutuyoruz. Kısacası anlaşmazlıkların aslında gelişme kıvılcımı olabileceğini göz ardı ediyoruz

Çalışanın zihninde yöneticisine soru işaretleri

ile bakışa yol açan şey, yöneticinin yansıttığı tavrıdır, göstermiş olduğu davranışının kaynağı ise güven ya da **güvensizlik ile sevgisizlik bunalımıdır**. Güven, çalışanın yöneticisine kuşku duymaksızın ve tam olarak inanması ve güvenilebilmesidir. Yöneticilerimizin önemli bir kısmı çalışanların gözünde yeterli bir güven oluşturmamaktadır. Güvenin olmadığı yerde sevgi tohumları da yeşermez. Bu güvensizlik, çoğu zaman yöneticinin, aynı olaya farklı zamanlarda farklı tepki vermesinden kaynaklanır. Burada yönetici kimseye güvenmediğinden, kimse de ona güvenmez ve bu durum böylece sürer gider. İnsanların içlerinden geldiği gibi davranmaları, duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri mümkün olmaz, adeta yapay bir ortam oluşur. Hatta bu yapaylık öylesine ilerler ki kurum içindeki sevgiler, sevinçler, acılar, hüznler bile yapaylaşır, yapaylaşır da içlerinden başka şeyler geçtiği halde insanlar gülcükler dağıtırlar. Bilincin derinliklerine durmadan itilen gerçekler, fırsatını bulduğunda ortaya çıkarlar. Bazen trafik canavarı olarak, bazen anasını, babasını, öğretmenini hatta sevgilisini hunharca öldüren bir katil olarak, yaşı ilerlediği halde çocukluktan kurtulmamış yetişkin çocuk olarak okumayı, düşünmeyi sevmeyen bir insan olarak, boş zamanlarını televizyon karşısında düşünmeyi değil düşünmemeyi sağlayan renkli programları izleyen biri olarak, toplumsal olaylara, ahlâki değerlere duyarsız bir vatandaş olarak, çoğu zaman da yoğun kalabalıkların etkisiz bir elemanı olarak.



Sonuç olarak, ister kurumsal ortamdaki ruh sağlığında, ister toplum genelindeki ruh sağlığında olsun, yönetici davranışlarının önemli bir rol aldığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Hangi sektörde ve kademedede olursak olalım, en başta kendimizden başlamak suretiyle çevremizdeki insanların ruh sağlıklarına daha da duyarlı olmamız gerektiği açıktır. Bunun için kendimizle barışa, sosyal dengemizi kurmaya, en önemlisi aşırılıklardan kurtulmaya özen göstermeliyiz. Maalesef giderek daha çok şiddet üretilen toplumumuzda, ruh sağlığımızı korumak için yavaş yavaş acele etmeliyiz.

Özetleme Becerisinin Öğrencilere Öğretimi

Yrd. Doç. Dr. İzzet GÖRGEN

Muğla Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Özetleme, öğrencinin ne öğrendiğini düşünmesine, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazmasına ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklamasına yardım eder.

GİRİŞ

Son yıllarda "okuduğunu anlama" üzerinde yapılan bilimsel çalışmalar, okuduğunu anlama gücünü yükselten bazı öğrenme tekniklerinin olduğunu ve bu tekniklerin öğretilbildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu tekniklerden biri de okuduklarımızı özetlemektir. Özetleme, metni kapsayıcı ve metindeki önemli cümle yapılarını temsil edici bir yapıyı oluşturma anlamına gelmektedir. Gelişi güzel özet yazılmaz. Özetleme belli kurallara uymayı gerektiren bir işlemdir. Bu çalışmaya temel oluşturan özetleme kuralları ise, Brown ve Day (1983)'in Kintsch ve Van Dijk (1978) tarafından önerilen özetleme modelini kullanarak, çocuk-

lar ve yetişkinlerin yazdığı özetleri analiz ederek belirledikleri özetleme kurallarıdır. Bu kurallar çalışmamızda özetleme kuralları olarak sunulup öğretimi için bir model önerilmiştir. Bu kurallar sadece özetleme işinde kullanılan özgül kurallar değil, metnin kavranmasının temelini oluşturan genel kurallardır (Brown ve Day, 1983, S. 1-14).

Yetişkinlerin aksine çocuklar, özetlemenin nasıl yapılacağı kendilerine öğretilmedikçe özetleme yapamazlar. Bu çalışmada önerilen modelle kazandırılacak özetleme kurallarının daha çok ilköğretim çağındaki öğrencilere öğretimi uygun gibi düşünülse de, aslında özetleme becerisi düşük her yaştaki kimseye öğretilir.

Burada önerilen model, öğrencinin özetleme becerisini kendi kendine çalışarak da kazanmasına uygun olarak hazırlanmış bir öğrenci çalışma materyali olarak da işe koşulabilir.

OKUDUĞUNU ANLAMA NEDİR?

Okuduğunu anlama, düzeyine uygun olarak yazılmış bir metinden tam ve doğru olarak anlam çıkarma işlemidir. Bu süreçte okuyucunun hedefi, metindeki ana düşünceyi, önemli bilgileri seçmek ve metnin özünü anlamaktır.

ÖZETLEME NEDİR?

Özetleme, bir metnin kısaltma işlemidir. Bir metnin önemli kısımlarının seçilerek kısaltılmış biçimine de özet denir. Özetleme ile ortaya çıkan yapı, metindeki anlamın temel çatısı olarak görülür. Özetleme, öğrencinin ne öğrendiğini düşünmesine, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda

yazmasına ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklamasına yardım eder. Özet yazarken, metinde tartışılan konuyla ilgili kendi düşüncelerinizi yazamazsınız. Metinde hoşunuza gitmeyen, benimsemediğiniz görüşler olsa bile, özet yazarken metne bağlı kalmalısınız. Yapacağınız iş, okuduğunuz metni tartışılan en temel düşünceleri kapsayacak, metinde verilen ana düşünceleri belirtecek biçimde kısaltarak yazmaktır.

ÖZET YAZMANIN, OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUL BAŞARISINDAKİ ÖNEMİ NEDİR?

Öğrencilerden ilkokuldan itibaren çeşitli derslerle ilgili konularda yazılmış kitap, dergi, gibi basılı materyalleri okuyup öğrenmeleri istenir. Okul yaşamında öğrencilerin çoğu, okuduklarını anlayamamanın eksikliği ve sıkıntısını yaşarlar. Öğrenciler, defalarca okunan metinleri tekrarlamaları istendiğinde ya da metnin ana düşüncesi, özeti, sorulduğunda takılıp kalırlar. Oysa, okuduğunu anlama becerisi tüm öğrencilerin sahip olduğu bir güçtür. Diğer becerilerimiz, futbol, yüzme, basketbolda olduğu gibi okuduğunu anlama becerisi de geliştirilebilir.

Okuldaki öğrenmelerin temelini, okuduğunu istenilen nitelikte anlama oluşturur. Son yıllarda okuduğunu anlama üzerine yapılan bilimsel çalışmalar, okuduğunu anlamayı sağlayıcı bazı yolların olduğunu ve bunların öğretilbildiğini ortaya çıkardılar. Bu yollardan biri de, okuduklarımızı özetlemedir. İyi bir özet, okunan metindeki en temel bilgileri kapsar. Bu nedenle özet yazarken, metinde tartışılan ana düşünceyi



belirleyebiliriz. Bu da bizim okuduklarımızı daha iyi anlamamızı sağlar. Başarılı özetler çıkarılarak, çalışılan derslerin daha iyi anlaşıldığı ve daha çok hatırlandığı araştırmalarla saptanmıştır.

Gelişi güzel özet yazılmaz. Özetleme, belli kuralları uygulamayı gerektiren bir işlemdir. Eğer bu kuralları öğrenir ve uygularsak, başarılı bir okuyucu olur, okuduklarımızı kolayca özetler ve anlarız. Bu da bizim derslerdeki başarılarımızı artırır.

I. ÖZETLEMeye HAZIRLIK

Bu aşama özetlemeye başlamadan önce, özetlemeye hazır hale gelmek için geçirilen bir süreçtir. Bu süreçte aşağıdaki dört işleme yer verilmiştir:

1. Metni Okuyunuz :

Metni dikkatlice okuyunuz. Metni okumadan kesinlikle özetlemeye başlamayınız.

2. Metinle İlgili Kendi Kendinize Şu Soruları Sorunuz :

Metni okuduktan sonra hemen özetlemeye geçmeyiniz. Metni anlayıp anlamadığınızı kontrol etmek için kendi kendinize şu soruları sorunuz: Metni anladım mı? Metinden anladıklarım ne? Yazar hangi konudan bahsediyor?

Bu sorulara yeterli cevabı veriyorsanız ikinci aşamaya, özet yazma kuralları ve uygulaması aşamasına geçebilirsiniz.

Eğer bu sorulara yeterli cevabı veremiyorsanız metni anlamak için tekrar okuyarak aşağıdaki işlemleri yapınız.

3. Metnin Konusunu Bulmak İçin Metnin Başlığını İnceleyiniz:'

Metnin başlığını incelemek, metni anlama ve tanımda size şu yararları sağlar:

- Okuduğunuz metinle ilgili sahip olduğunuz ön bilgiler varsa onları ortaya çıkarmayı ve kullanmayı sağlar.
- Metinde geçen kavramlar arasındaki ilişkiyi belirtir.
- Bilgiyi hatırlamak için metnin içeriği ile ilgili ipucu sağlar.
- Uzun ve zor metinleri okumak için isteklilik sağlar (Grant, 1993, S. 482-483).

Başlıklar içi boş kelime, ibare veya cümleler değildir. Bu kelime, ibare ve cümleler altındaki satırların neler içerdiğini bildirir.

Bu amaçla metnin başlığını incelerken şu soruları kendi kendinize sorunuz: *Metnin başlığı ne? Ben bu konu ile ilgili ne biliyorum? Yazan neler söylemiş*

olabilir? Bu sorulara cevap vermek için ve metnin konusunu daha iyi anlamak için varsa metnin alt başlıklarını inceleyiniz. Metnin alt başlıkları arasında ilişki kurunuz. Bu ilişkiyi sağlayan anahtar kelimeleri başlıklardan bularak yazınız.

4. Paragrafları İnceleyiniz :

Paragrafta sık sık tekrarlanan sözcük ve cümleler ile önem belirten ifadelerle, vurgularla belirtilen cümleleri bularak metnin ana düşüncesini çıkarınız. Zira bir sözcüğün veya cümlenin metin içinde sıklıkla tekrarlanması onun metin içinde önemli olduğunun göstergesidir.

II. ÖZET YAZARKEN UYGULACAK KURALLAR VE UYGULANMASI

1. Liste Halinde Verilenleri Kısaltınız :

Okuduğunuz metinde listeler

varsa, örneğin; elma, portakal, ayva, armut... gibi bu listeyi kısaltacak bir sözcük bulunuz. Çünkü özet, bir metnin kısaltılmış biçimidir. Yukarıdaki listenin yerine meyveler sözcüğü kullanılabilir.

2. Tekrarlanan Bilgileri, Düşünceleri Atınız :

Okuduğunuz metinde, aynı bilgiyi, düşüncüyü kapsayan birden fazla cümle varsa özetinize yalnızca bir tanesini alınız. Diğerlerini atınız.

3. Önemsiz Bilgileri, Düşünceleri Atınız :

Okuduğunuz metinde, tartışılan ana düşüncüyü iletmede çok önem taşımadığına karar verdiğiniz cümleleri özetinize almayınız.

4. İlgisiz Cümleleri Atınız :

Okuduğunuz metinde tartışılan ana konuyla hiç ilgisi ol-

mayan düşünceleri içeren cümleler varsa bunları özetinize almayınız. Örneğin: Türkiye'nin sanayi tesislerinin anlatıldığı bir metnin içinde Türkiye'nin tarihi eserlerinden söz eden cümlenin metnin ana konusuyla hiç ilgisi yoktur. Bu gibi ilgisiz cümleler özete alınmaz.

5. Konu Cümleleri Varsa Kullanınız:

Etkili ve düzenli yazılmış metinlerde her bir paragrafta tartışılan ana düşüncüyü özetleyen cümleler bulunur. Bunlara konu cümlesi denir. İyi bir özet, metindeki bu cümleleri kapsamalıdır. Konu cümleleri de paragraftaki en önemli düşünceleri kapsadığından, bunları bulunuz ve özetinizde kullanınız.

6. Konu Cümleleri Yoksa Siz Bulunuz :

Bazı metinlerde konu cümleleri bulunmaz. Eğer okuduğunuz paragraflarda ileri sürülen en temel görüşleri içeren bir konu cümlesi yoksa, siz oluşturunuz. Ancak, kesinlikle metinde tartışılmayan, belirtilmeyen, açıklanmayan bir düşünceyle ilgili konu cümlesi yazmayınız.

Özet yazmak için gerekli altı temel kural uygulama örnekleri ile aşağıda verilmiştir. Okuduğunuz metinleri aşağıdaki kuralların metne uygulanabilir olanlarını kullanarak özetleyebilirsiniz.

Kural 1- Liste Halinde Verilenleri Kısaltınız : Okuduğunuz parçada liste halinde verilenleri kısaltınız. Kısaltma yaparken, listeyi kapsayacak genel kavramları kullanınız. Çünkü özet, bir metnin kısaltılmış yapısıdır.



Örnek 1 : "Antalya öyle bir yöremiz ki, Aralık, Ocak, Şubat aylarında bile, pek çok turiste rahatlıkla rastlayabilirsiniz." Verilen cümlede altı çizili ilk liste sözcüğünü kısaltacak sözcük kış sözcüğü olabilir. Bu cümle özete alındığında altı çizili sözcüklerin yerine kış sözcüğü gelecek.

Örnek 2 : "Göç olgusu, hem merkezi hem de yerel yönetimin karşı karşıya kaldığı önemli sorunların başında gelmektedir. Özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinden Ankara, İstanbul, İzmir ve Adana'ya her yıl binlerce insan yeni umutlarla göç etmektedir. İlgililerin bu soruna tatmin edici bir çözüm bulma zamanı çoktan gelmiştir". Verilen paragrafta liste halinde verilen altı çizili sözcüklerin yerine büyük kentlere ifadesi gelecek kısaltma yapılabilir.

Kural 2 - Tekrarlanan Bilgileri, Düşünceleri Atınız : Metinde tekrarlanan bilgileri yani aynı bilgi ve düşünceyi kapsayan birden fazla cümle var ise atılmalıdır. Özete yalnız bir tanesi alınmalıdır. Diğerleri özete alınmamalıdır.

Örnek 1: "(1) İletişimde semboller dil, resim ve eylem olmak üzere üçe ayrılabilir. (2) Resimler de sembol olarak kullanılmaktadır. (3) Sözel iletişimi açığa kavuşturmak amacıyla resimlerden yararlanılır."

Yukarıda verilen paragrafta ikinci cümle birinci cümlenin tekrarı gibidir. Çünkü, birinci cümledeki aynı bilgiyi kapsıyor. Bu nedenle ikinci cümle özete alınmaz.

Örnek 2 : "(1) Turizm, ülke ekonomisi için önemli bir kaynaktır. (2) Bu nedenle turistlere iyi davranmalıyız. (3) Ülke eko-



nomisi için yararı sayılamayacak kadar fazla olan turizmi geliştirmek her vatandaşın görevidir."

Yukarıdaki örnekte üçüncü cümle birinci ve ikinci cümlenin tekrarı gibidir. Aynı bilgi ve düşünceyi kapsamaktadır. Bu nedenle üçüncü cümle bu paragrafın özetine alınmaz.

Kural 3 - Önemsiz Bilgileri, Düşünceleri Atınız: Metindeki ana düşünceyi ifade etmede önem taşımadığına inanılan cümleler özete alınmaz.

Örnek 1 : STRES

"(1) Çağımızdaki stres insan sağlığı için ciddi bir tehlikedir. (2) Bunu hemen herkes kabul etmektedir. (3) O halde bu sorunu çözmenin yolu aranmalıdır."

Yukarıdaki örnekte, ikinci cümle, paragraftaki ana düşünceyi iletmede önemsizdir. Özete alınmaz.

Örnek 2 : MADENLER

"(1) Maden, yerden çıkarılan değerli maddelere verilen genel bir addir. (2) Çoğu zaman taş

şekindedir. (3) Demir, bakır gibi. (4) Bazen de çamur şeklinde veya sıvıdır. (5) Petrol gibi. (6) Madenler çok çeşitli amaçlarla kullanılır. (7) En çok kullandığı yer ise sanayidir. (8) Öyle ki evimizde, okulumuzda kullandığımız eşyaların pek çoğu madenlerden yapılmıştır."

Yukarıdaki paragrafta yer alan sekizinci cümle, paragraf konusu olan "madenler" ile ilgili ana düşünceyi iletmede önemsizdir. Bu cümle özete alınmaz.

Kural 4- İlgisiz Cümleleri Atınız:

Örnek 1 : PARAZİTLER

" (1) İnsanda yaşayan ve besinini ondan temin eden organizmalara parazit denir. (2) Mikro organizmaların bir sınıfını temsil eden mantarlar, tenyalar insan vücudunda asalak olarak yaşayan parazitlere örnektir. (3) Parazitler insanda hastalık yapma özelliğine de sahiptirler. (4) Toplumda başkalarının sırtından geçen insanlara da parazit dendiği bilinmektedir."

Paragrafta yer alan dördüncü cümlelerin ana konu olan parazitlerle hiç bir ilgisi yoktur. Bu cümle özete alınmaz.

Örnek 2: AKDENİZ VE TURİZM

"(1) Akdeniz bölgesi, Türkiye'de iç ve dış turizmin en çok geliştiği

bölgelerdir. (2) Uzun ve bol güneşli yazları, eşsiz tabiat ve tarihi eserleri ile bir çok turist için tercih ettiği bir yöremizdir. (3) Ancak, güneş yanığı ve çarpması sorunlarını yaşamamak için yazın, öğle saatlerinde güneşte uzun süre kalınmamalıdır. (4) Bu bölge-

mizde, özellikle son yıllarda modern konaklama tesisleri, ulaşım olanakları ile turizm alanında büyük gelişmeler gözlenmektedir."

Yukarıdaki paragrafta üçüncü cümlelerin ana düşüncesi ile ilgisi yoktur. Bu cümle özete alınmaz.

SINAVA GİDERKEN STRESİNİZİ EVDE BIRAKMAYI UNUTMAYIN

Mehmet Polatoğlu
Rehber- Psikolojik Danışman

Sınav bir güçtür. Daha iyiye, daha güzel sınavlar sonucunda ulaşmışızdır. Bunun için sınavın kaybedeni yoktur. Kazanan da, kaybeden de kazanmıştır.

Hayatta karşılaştıklarımız bizzat iyi veya bizzat kötü değildirler. Bu durumlar karşısında neler hissettiğimiz, onları nasıl algıladığımızı bağlıdır. Eğer ulaşmak istediğimiz durumla şu anki durumumuz arasında bir uçurum olduğunu düşünürsak, bu durum vücudumuzda gerginliğe yol açar. Burada organizma kendisinin koyduğu hedefe ulaşmama ihtimalini bir tehlike olarak algılamıştır. Bu sıradışı tepkiler, bizi sıradışı davranmaya zorlar ve dolayısıyla "korktuğumuz başımıza" gelmiş olur. İnsan ne olacağını umuyorsa genellikle o olur.

Sınavların kaybedeni yoktur ama stresini kontrol edebilenler her zaman bir adım öndedirler. Her sınavda stresini kontrol edebilenler önde olacaktırlar. Diğer öğrenciler stresle boğuşurken onlar sorularla olan birlikteliklerini kutlayacaklardır. Bir adım geride olanlarsa şanslarını bekleyeceklerdir.



İşi şansa bırakmayın, stresinizi kontrol etmeye bakın. Stresi önlemenizin birinci yolu, sınavı olduğu gibi görmektir. Bu sizin son şansınız değil, sadece önünüze çıkan fırsatlardan biridir. İçinizdeki gücü son şansınız olma yolunda kullanmayın. "Bir dilim ekmeğin sizin için anlamı, aç olup olmamanıza bağlıdır." Bir durumun stresli olup olmadığına siz karar verirsiniz. Sınavı, bilginizin bir kısmını ölçen bir araç değil de, kişiliğinizin ölçütü ve son şansınız olarak görmeyi sizi strese sokar. Unutmayın! Her zaman "Bir seçenek daha vardır".

Stresi önlemenizin ikinci bir yolu ise iyi bir kahvaltı yapmanızdır. Bir akşam önceden tadına baktığınız

menüyü sofranıza koyun ve afiyetle yiyin. Bu menüde biraz, "Bugün son şansımı kullanacağım bir gün değil, büyük bir fırsat günü. Bugün hayatımda bir fırsat günü." Biraz, "Oldukça rahatım, başaracağım." Biraz da, "İşte beklediğim gün geldi. Şimdi sınava gireceğim ve çok iyi bir kağıt vereceğim," gibi vitamin değeri yüksek gıdalar olacak. Menü'nün hepsini bitirmeyin, birazını yanınıza alın. Sınav yerine giderken serviste ve sınavda da atıştırın. Korkmayın hiçbir yan tesiri olmaz. Atıştırabildiğiniz kadar atıştırın. Stresten kurtulmalı mısınız? Hayır. Asla "-meli, -malılara yer yok. Daima olumlu sözcükler kullanın. "Bir insan bir işi başarıyorsa siz de başarabilirsiniz." Aynanın karşısına geçin ve gülümseyin.

Sınava giderken oldukça rahat olduğunuzu ve başaracağınızı düşünün. Arkadaşlarınızla tokalaşarak birbirinize şans dileyin. Masanıza oturduğunuzda hafiften egzersiz yapın. Ellerinizi serbest bırakarak sallayın. Boynunuzu sağa sola бүкүн. Üç defa derin derin nefes alın. Nefesinizi bırakırken tüm stresinizin

Kural 5- Konu Cümleleri Ana Düşünceyi Belirten Cümle Varsa Bulunuz ve Özete Alı- nız:

Yazım kurallarına uygun yazılmış metinlerde, her bir paragrafta, tartışılan ana düşünceyi özetleyen cümleler bulunur. Bunlara

konu cümlesi denir. Başarılı bir özet, bu tür cümlelerin kapsandığı bir özettir. Çünkü konu cümlesi, paragraftaki en temel bilgi ve düşünceyi yansıtır. Paragraftaki diğer tüm cümlelerle aktarılmak istenen bilgiyi, görüşü, özetleyen cümle, konu cümlesidir.

BİR METİNDE KONU CÜMLESİ NASIL BULUNUR?

- Öncelikle metnin başlığına bakın. Metnin başlığı, konu hakkında fikir verebilir. Başlık, konunun en özet bölümüdür.
- Metnin başlığı yoksa ya da başlıktaki ifadeden metnin

nefesinizle beraber dışarı çıktığını düşünün. İçinizdeki çocuğun başını okşayarak; "İşte beklediğin gün geldi. Şimdi çalışmaların meyvesini verecek," diyerek ona gülümseyin. Etrafta toz toprak savruluyor mu? Gözlüklerinizi takın ve bu anın keyfine varın. Bu anı bir daha yakalayamayabilirsiniz (çünkü sınavı kazanacaksınız). Başınızı kaldırın ve etrafınıza yukardan bakarak onlara gülümseyin. İçinizdeki ses, "Stresten kurtuluyorum, stresimi yeniyorum," diye terennüm etsin. "Hayat bir oyundur" kuralına uyun. Rahat bir ortamda bulmaca çözdüğünüzü ya da kazandığınız sınavın sorularına eğlenmek için baktığınızı hayal edin. Dikkat edin, korkularınız tutkularınızın önüne geçmesin.

Sınava başladıktan sonra geçmiş ve geleceği unutun. Geçmiş ve gelecek sadece zihinlerimizdedir. Geçmiş değiştiremeyiz. Gelecek gelse bile bizim zannettiğimiz gibi gelmez. Bırakın bunları, sadece şimdi ve burada olanla ilgilenin. Sınav esnasında soruların cevaplarını düşünün. Annenize, babanıza, arkadaşlarınıza ne diyeceğinizi değil. Kendinize yapacağınız en büyük kötülük, kendinize acımanızdır. Bu, direncinizi ve kendinize güveninizi kırar. Yapmalıyım, etmeliyim sözlerinden sakının. Bunlar kendinize olan saygınızı azaltan ve yapma gereği duyduğunuz, sizden yapılması istenilen şeyleri temsil eder. Eğer sizi sınavdaki başarınızdan dolayı seveceklerse bırakın sevmesinler. Si-

navdaki başarınızın sizin kişiliğinizin önüne geçmesine izin vermeyin.

İlk soruları yapamadınız mı? İlerde çok iyi bildiğiniz sorular var. Şu anda hatırlayamadınız ama ikinci turda hatırlayacaksınız. Bu soruyu işaretleyin ve geçin. Siz diğer soruları yaparken, gizli beyniniz bu soruları çözecektir. Geri döndüğünüzde, "Hah işte buldum" dediğinizi duyacaksınız. Soruları çözerken daha çok, daha iyi, daha çabuk değil, tadına vara vara çözün. Hep bu anı beklemediniz mi? O halde keyfini çıkarın. Önemli olan çok yapmak değil, doğru yapmaktır. Zaman sizin lehinize çalışıyor. Ne olursa, güzel olacak. Mükemmel değilsiniz ama yegânesiniz. Zihninizi başka şeylerle meşgul ederek enerjinizi boşa harcamayın. Tam bir kalple çözün soruları. Ne kadar az bilerseniz bilin, harekete geçmeniz kişisel gücünüzü arttırır. Suyu düşünce değil, suda kalınca boğulursunuz. Asla pes etmeyin. Bir daha, bir daha, bir daha deneyin. Siz düşündüğünüzden daha fazlasınız.

Strese kapıldığınızda stresinizle mücadele etmeyin. Durumu kabul edin. Sonra da atağa geçin. Elinizi masanın ayağına tutun ve stresinizin akıp gittiğini, topraklandığını hayal edin. Ne yapmak istiyorum? Beni ne heyecanlandırıyor? diye kendinize sorun. Sizi heyecanlandıran şeyi bir sinek olarak sembolleştirin ve "bundan mı korkuyorum" diyerek, sineği öldürün. Stroebel'in sakinleşme refleksini de kullanabi-

lirsiniz. Gözlerinizi yumun ve "Canlı zihin, sakın vücut" deyin. Sonra dudaklarınızdaki, gözlerinizdeki tebessümü görün. Daha sonra da derince nefes alın ve nefesinizle beraber stresinizin de gittiğini, sakinleştiğinizi hayal edin. Bir çocuğu tebessüm ederken görün. Sakinleşmiş, dinlenmiş olarak tekrar soruları çözmeye başlayın. Korkmayın, saatler sizin lehinize işliyor. Stresinizin çıkıp gitmesiyle kalmadınız, aynı zamanda dinlendiniz de. Her şeyde bir hayır vardır.

Sınava giderken stresinizin bir kısmını evde bırakmayı unutmayın. Enerjinizi istemediğiniz bir şeyi engellemek için değil, istediğiniz şeyin gerçekleşmesi için kullanın. Stres oluşturacak durumu önceden tahmin etmeniz işinizi kolaylaştıracaktır. Kendinize en büyük iyiliği ancak içinizdeki çocuğun başını okşayarak yapabilirsiniz.

Sınavda az stresli bol oyuncaklı sorularla karşılaşmanız dileğiyle...



konusu tam olarak anlaşılırsa, metnin paragraflarını inceleyiniz.

- Genellikle, iyi ve etkili yazılmış metinlerin yazarları, yazılarını düzenlerken şu yöntemleri uyguluyorlar:

Giriş : Konu cümlesini sunma.

Geliştirme: Konuyu geliştirme.

Sonuç : Tekrar konu cümlesini sunma (özetleme).

Bu nedenle metnin, paragrafın ilk ve son cümlesi konu cümlesine ipucu olabilir. Konu cümlesi tüm metne serpiştirildiği durumlarda tüm metin belirtilen kurallara uyularak dikkatle okunmalıdır. Birden fazla paragraftan oluşan metinlerde ilk ve son paragrafları dikkatlice okuyunuz. Çünkü, yazarlar yaygın olarak metnin ana düşüncesini ilk ve son paragraflarda vurgularlar. Metinde sık sık vurgulanan sözcükler, önem belirten sözcük kalıplarıyla başlayan cümleler, metnin konu cümlesini bulmada yardımcı olabilir.

Örnek 1: ÇEVRE SAĞLIĞI

" (1) Suların, toprağın ve besin maddelerinin kimyasal kirlenmesi günümüzün en önemli sağlık sorunlarından biridir. (2) Dünya nüfusu arttıkça ve sanayileşme yayıldıkça bu sorunun önemi daha da artmıştır. (3) Kimyasal maddelerin zehirleyici, kanser yapıcı, etkileri insan sağlığını tehdit etmektedir."

Birinci cümle paragrafın konu cümlesidir. Özete bu cümle konu cümlesi olarak alınmalıdır. Bu cümle paragrafın diğer cümleleriyle anlatılmak istenen düşüncüyü özetleyen cümle olması nedeniyle konu cümlesi olarak özete alınabilir.

Örnek 2: EVLİLİKTE BAŞARI

"(1) Başarılı evlilik bir mucize olmadığı gibi, meleklerin kanatlarında taşınan bir mutluluk da değildir. (2) Başarılı evlilik, insanların çabaları ve akıllıca planlanmış yaşantıları sonucunda kazanılıp korunması gerekli bir beraberliktir. (3) Evlilikte uyuma, verip alma ve paylaşma demektir. (4) Uyumlu ya da mutlu olarak nitelediğimiz evliliği başarılı sayabiliriz."

Dördüncü cümle paragrafın konu cümlesidir. *Bunu gerek başlık konu cümlesi ilişkisinden, gerekse paragrafı ilk üç cümlesini özetleyen ana düşüncüyü içeren bir cümle olmasıyla anlayabiliriz. Dördüncü cümle konu cümlesi olarak özete alınabilir.*

Kural 6 - Metinde Konu Cümlesi Yoksa Siz Oluşturarak Yazınız :

Bazı metinlerde okuyucunun anlamasına yardımcı olacak konu cümleleri bulunmayabilir. Eğer, okunan parçalarda ileri sürülen en temel düşüncüyü içeren bir konu cümlesi yoksa, siz oluşturun. Bunun için kural 5'ten de yararlanabilirsiniz. **Ancak, kesinlikle parçada tartışılmayan, açıklanmayan, ifade edilmeyen bir bilgiyle, düşünceyle ilgili konu cümlesi yazmayınız. Bulduğunuz konu cümlesini okuduğunuz zaman paragrafın hangi konu ile ilgili olduğu hakkında bir fikir sahibi oluyorsanız doğru yoldasınız.**

Aşağıda verilen paragraflara uygun konu cümleleri oluşturarak boşluğa yazınız. Bunların uygunluğunu yukarıdaki açıklamalar ışığında tartışınız.

Örnek 1: Milli birlik ve beraberliğimizi tehdit edebilecek çeşitli ideolojik, bölücü akımlardan kendimizi korumalıyız. Yabancı devletlerin ve Türkiye düşmanlarının çıkarlarına alet olmamalıyız. Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı olmalıyız. Yurdumuzda çeşitli yollarla ayrılıklar yaratarak milli birliğimizin parçalanmasını, yıkılmasını hedefleyen her türlü faaliyete bütün gücümüzle karşı çıkmalıyız.

Örnek 2: En büyük enerji kaynağımız Güneş'tir. Suyun buharlaşarak atmosfere yükselmesi, orada yoğunlaşıp tekrar yer yüzüne yağış olarak inmesi gibi, diğer tabiat olaylarının da kaynağı güneş enerjisidir. Endüstri faaliyetlerinin yapılabilmesi için de enerjiye ihtiyaç vardır. Fabrikaların çalışması, iş yerlerinin evlerin aydınlatılması ve ısıtılması, taşıt araçlarının çalışması için hep enerjiye ihtiyaç duyulur.

III. ÖZETİ GÖZDEN GEÇİRME

Bu aşama, özetleme işleminde izlenecek son aşamadır. Metni tekrar gözden geçiriniz. Yapılan özetle metni karşılaştırınız. Metinde yer alan, özette bulunmayan önemli görüşler var mı? Kontrol ediniz. Yazılan özetle parçada tartışılan düşüncenin, bilginin, tutarlılığını kontrol ediniz.

KAYNAKÇA

BROWN, A.L., DAY J. (1983). "Macro-rules for Summarizing Texts: The Development of Expertise." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22.

GRANT Rachel. (1993). "Strategic Training for Using Text Headings to Improve Student Processing of Content." *Journal of Reading*, XXXVI, 6.

İnsan Hakları Eğitimi dersi bunu üstlenecek öğretmenlerin genel kültürüne ya da özel ilgilerine havale edilemeyecek ölçüde önemli, özenli, bilimsel davranmayı, içerik geliştirmeyi ve yetiştirmeyi gerektiren bir alandır.

İnsan Hakları Eğitimi

Yrd. Doç. Dr. Gülşen ÖZTÜRK

Kocaeli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

İnsan Hakları Eğitimi'ni doğrudan üstlenebilecek olanlar, tüm diğer kurum ve kişilere rağmen ancak ve sadece öğretmenlerdir. Bu alanda bilinç ve coşkuyu yaşam biçimi haline getirmiş öğretmenlerin Cumhuriyetimize olan katkıları ölçüt alındığında Onlar'a olan ihtiyacımız giderek büyümektedir.

Öğretmen yetiştirmede insan hakları eğitime yer verilmesi gereklidir. Bu yolda başarı; öğretmenlik meslek bilgisi programları aracılığı ile insan hakları eğitimine yönelik özel amaçların ve bunları gerçekleştirecek uygun eğitim durumlarının öğretmen yetiştirme sürecinde ciddi, özenli ve bilimsel biçimde yer alması ve uygulamalara yer verilmesiyle olasıdır.

Yürürlükteki yasal dayanaklar ve ilgili döküman



incelendiğinde; ilköğretim okulu 7. ve 8. sınıf düzeylerinde okutulmak üzere insan hakları eğitime yönelik amaç ve içerik sıralaması son haliyle Mayıs 1998'de yayımlanmıştır. Söz konusu öğretim programında öngörülen amaçlara,¹ uy-

gun içerikle, uygun işgörenle ve uygun eğitim durumlarıyla 13-14 yaş grubunun kazandığı davranışlar olarak ulaşılabilecektir. Peki bu dersin eğitim-öğretiminden doğrudan sorumlu öğretmenimiz kimdir ve meslek eğitiminde buna ilişkin bilgi-beceri-tutum ve alışkanlıklara yönelik yaşantılar kazanmış mıdır?

İnsan Hakları Eğitimi Kimin İş?

Mevcut eğitim düzenimizde; ilköğretim okullarında 7. ve 8. sınıflarda Vatandaşlık ve İnsan Hakla-

rı dersini üstlenecek öğretmenlerin her kim ise, insan hakları eğitiminde etkili ve yetkili olduğu sayıldığından yola çıkılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın Mayıs 1998'de yayımladığı İlköğretim Okulu Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi (7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı, uygulama birliği sağlamak adına önemli bir adımdır. Ancak sözkonusu dökümanın hayata geçirilmesinde rol alacak insangücü kaynağının yetiştirilmesi, mevcut öğretmen yetiştirme programlarında yer almamaktadır. Bir başka ifade ile Vatandaşlık Bilgisi halinde, 3 teorik ders saati ile sadece Sosyal Bilgiler öğretmenliğine yetiştirilecekler için öngörülen dersle sınırlıdır.

"İnsan Hakları Eğitimi" almamış Alan Öğretmenleri, Okul Öncesi Öğretmenleri, Sınıf Öğretmenleri yetiştirilmesi (!); 1998-1999 öğretim yılından itibaren yürürlüğe konulan öğretmen yetiştirme çalışmalarında ivedilikle kapatılması beklenen bir açıktır.

Çünkü; ülke gerçeklerinden kaynaklanan nedenlerle öğretmenlerin yurt ve dünya olaylarını analitik değerlendirmesi beklenir. Demokratik, laik, sosyal hukuk devleti olmak yolunda Atatürk ilke ve devrimlerini benimsetmeyi genel amaç olarak ele alan eğitimimiz öğretmen yetiştirme sürecinde bu anlayış, tutum ve uygulamaya yer vermelidir.

İnsan Hakları Eğitimi dersi bunu üstlenecek öğretmenlerin genel kültürüne ya da özel ilgilerine havale edilemeyecek ölçüde önemli, özenli, bilimsel davranmayı, içerik geliştirmeyi ve yetiştirmeyi gerektiren bir alandır. Kaldı ki, hiçbir Öğretmenlik Formasyonu Programı ve hiçbir ders tanımı doğrudan İnsan Hakları Eğitimi'ni hedef ve uygulama olarak üstlenmemiş durumdadır.²

Konunun/alanın özel bilgi ve beceri donanımını gerektirecek özellikte olmasından kaynaklanan nedenlerle, öğretmenlerin İnsan Hakları Eğitimi'nde ilgili kavramlar ve kuramlardan haberdar olmaları beklenir. Kendine özgü terminolojisi ile alan, salt normatif değil aynı zamanda yaşayan, gelişen, özgün koşullarda anlam bulan kavramları içermesi ve diğer bilimlerle dolaylı, dolaysız etkileşimi ile konu

uzmanlarının katkısını gerektirmektedir.

İnsan Hakları Eğitimi'nde rol ve sorumluluk alacak işgörenin yetiştirilmesinde, günah fikrine dayalı otorite, ceza fikrine dayalı otoritenin yerine, insanın insan olmaktan kaynaklanan benlik değeri ve insana saygıya dayanan otoritenin olmasını sağlayacak "Eğitim Durumları"ndan yararlanılmalıdır. Düzenlatım dışındaki örnek olay, güdümlü tartışma, grup çalışması, proje yönetimi, rol tekniği gibi uygun yöntemlerle işlenecek dersler yoluyla, coşkulu gönüllerin gelişiminde 75 yıl beklemeye gerek kalmayacaktır.

Durum Değerlendirmesi ve Öneriler

Durum-Öneri 1a:

- Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programıyla,
- Sınıf Öğretmenliği Lisans Programıyla,
- Fen Bilgisi Öğretmenliği (Yan Alan Matematik Öğretmenliği) Lisans Programıyla,
- İlköğretim Matematik Öğretmenliği (Yan Alan Fen Bilgisi Öğretmenliği) Lisans Programıyla,
- Ayrıca 16 branş öğretmenliğinde 4 Yıllık Lisans Programlarıyla paralel yürütülen Öğretmenlik Formasyonu Programı'nda İnsan Hakları (ve Vatandaşlık) Eğitimi dersi, 2. ya da 3. Sınıf düzeyinde 3 teorik ders saatlik (3 Kredilik) ve/veya 2 teorik ders saati, 2 uygulama ders saati (3 Kredilik) ders olarak yer almalı, (2-2) 3 ya da (3-0) 3 şeklindeki dersin tanımı da yapılmalıdır.

Durum-Öneri 1b: İnsan Hakları Eğitimi'ni; Okul Öncesi, Sınıf, Fen Bilgisi, Matematik Öğretmenliği ile 16 branş öğretmenliğinde 4 yıllık Lisans Programlarıyla paralel yürütülen Öğretmenlik Formasyonu Programı'nda yer alacak bir derse havale etmek yerine, 17. branş halinde İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretmenliği 4 yıllık Lisans Programı, konu uzmanlarının da katkılarıyla gerçekleştirilerek yürürlüğe konulmalıdır.

Durum-Öneri 2: İlköğretim Okulu "Vatandaşlık ve İnsan Hakları" Dersi (7. ve 8. Sınıf) "İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi" dersi olarak değiştirilmelidir. Kaldı ki MEB'nin bu derse ilişkin, sadece



8. sınıf düzeyini hedef alan mevcut kitabının içeriği³ 7. ve 8. Sınıf düzeylerine yönelik ise de son öğretim programı paralelinde yeniden düzenlenmesi ihtiyacı ortadadır.

"İnsan Olmak Değeri" tanınarak temel hak ve özgürlüklerini eksiksiz ve kesintisiz olarak kullanma bilinciyle mevcut kurum ve kurallar doğrudan algılandığında "Vatandaşlık Eğitimi" olağan gelişim seyriyle daha kolay ortaya çıkacaktır. İnsan olmaktan doğan değerlerin doğru anlaşılması ve "İnsanlık bütünü'nün birer parçası olduğumuzu unutmamalıyız"⁴ bilinciyle İnsan Hakları Eğitimi'nin önceliği ve öncülüğünde yurttaş olmanın görev, hak ve sorumluluklarının tanınması, benimsenmesi kolaylaşacaktır. Kaldı ki, bu alandaki öğretim programının amaç ve içerik sıralaması⁵ bu adımlara uygundur.

Durum-Öneri 3: İlk mezunlarını 2001-2002 öğretim yılında verecek, yeniden yapılandırılmış Eğitim Fakültelerinin bu durumu nedeniyle, okullarımızdaki İnsan Hakları Eğitimi'ndeki mevcut işgören açığının kapatılması için, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Lisans Programı'ndan yetişen rehber öğretmenlerden yararlanılması yoluna gidilebilir. Haftada bir ders saatlik İnsan



Hakları Eğitimi Seminerleri olarak yürütülecek derslerde; varolan koşullardaki ders programının amaçları ve içeriği temel alınmalıdır. Ancak nota dayalı olmayan ölçme-değerlendirmelerle ilköğretim 7., 8. sınıflar ile Ortaöğretim 9., 10. sınıf düzeylerinde öngörülen davranışların kazandırılması yoluna gidilir.

Rehber öğretmen; yaratıcı, sorun çözücülük rolü, toplumsal uzlaşmacı rolü ile okul yönetiminde hiyerarşi dışındaki konumuyla, İnsan Hakları Eğitimi'ndeki ara çözümde değerlendirilebilecek uygun işgören adaydır.

Durum-Öneri 4: Eğitici Kol Çalışmaları;⁶ İnsan Haklarının tanınması ve davranışa dönüşümü yanında Demokrasi kültürünün oynanarak-yaşanarak öğrenildiği fırsatlardır. 1986 yılından itibaren ders dağılım çizelgesi dışında bırakılan, önceki adıyla Eğitsel

Kol Faaliyetleri, öğrencilerin seçme-seçilme, gizli oy-açık tasnif, Genel Kurul, Yürütme-Yönetim-Denetleme Kurulları gibi yapılanmaları ve işleyişlerini, gündem hazırlama, karar verme, karar yazma, uygulama, denetim, özdenetim becerilerini nota dayanmaksızın doğrudan kazandıran eğitim ortamlarıdır.

Eğitici Kol Çalışmaları'nın anlamı, önemi, yapısı ve işlevleriyle Öğretmenlik Formasyonu Programı içinde yer almasından daha doğal ve zorunlu bir noktayı yok saymak mümkün değildir. Branşa yönelik 4 yıllık Lisans Programlarıyla paralel yürütülen Öğretmenlik Formasyonu Dersleri'nin tanımlarında yer almayan Eğitici Kollar ve Etkinlikleri'nin, Sınıf Yönetimi ve Rehberlik Dersleri'nin içinde ya da ayrıca yapılandırılması gerekir.

"Eğitici Çalışmalar Eğitimi" dersi, teorik ve uygulamalı olarak (2-2) 3 kredilik haliyle tüm öğretmen-

lik dallarından yetişecek işgörenin bu yolla; öğrencinin derslere yansımayan, derslerde gelişim fırsatlarını bulamadığı ilgi ve yeteneklerinin dışı vurumu ve kendini gerçekleştirmesinde sorumluluk yüklenmesi sağlanacaktır.

Durum-Öneri 5: Olağan eğitim programlarından yararlanabilecek durumda olan ya da eğitimde fırsat eşitsizliği neden-

(le)rinden kaynaklanarak bu programlarda yer almak durumunda bırakılan özel eğitime muhtaç nüfusumuzun eğitim-öğretim hak ve koşullarının sağlanmasında İnsan Hakları adına bir küçük adım olarak Öğretmenlik Formasyonu Programı'nda Özel Eğitim Alanı ya da Özel Eğitime Giriş adıyla bir dersin yer alması ilgililerce inceleme konusu edilmelidir. Özellikle Sınıf Öğretmenliği Programı'nda (3-0) 3 kredilik Özel Eğitime Giriş Dersi'nin yer alması, en az Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Dersi kadar güncel ve ülkemiz koşullarının gereğidir.

Durum-Öneri 6: Sol beynin egemenliğinde üretilen bilgi ve teknolojik ürünlerin yanında duygulara, seslere, renklere ve sezgilere yol veren sağ beyin etkinliklerinin de katkısını temel alan, düşünmede ve üretmede tüm beyin (whole brain) kullanımı

çağımızın sorunsalıdır; paradigmasıdır.

Sanat ve Estetik Eğitimi almamış öğretmenler, İnsan Hakları'nın tanınması ve korunmasında, demokrasinin yaşam biçimi haline gelmesinde; bireysel farklılık ve özellikleri zenginlik olarak algılamaktan uzaklaşarak, fizik ve insan çevresine güzellikler katabilme bilinci ve coşkusundan mahrum kalacaklardır. Bu temelde, Öğretmenlik Formasyonu dersleri ve ders tanımlarının yeniden gözden geçirilmesi gerekir.



Durum-Öneri 7: Dört yıllık lisans programı içinde yer alan Öğretmenlik Formasyonu Dersleri ve ders tanımları incelendiğinde,⁷⁸ bireyin gelişiminde ilk yıllara kadar indirilebilecek temel yaşam becerilerinin kazandırılması açığı vardır. Oysa, Girişimcilik, Karar Verme, Yüzyüze İletişim, Yaratıcı Sorun Çözme, Zaman Yönetimi, Proje Üretimi ve Yönetimi, vb. gibi davranış ve tutumların kazandırılması yolunda öğretmenlerin bilgi ve beceri ile donatılması oldukça çağdaştır.

İnsan Hakları Eğitimi'ne dolaylı katkıları olacağından Yaşam Becerileri dersi ve ders tanımının yer aldığı Öğretmenlik Formasyonu Programı'nın geliştirilmesi ve uygulanması yolunda adımlar atılmalıdır.

Durum-Öneri 8: Gerçek yol gösterici bilimdir, salt fen bilimleri değil. Bilimler sıralamasında öneme dayalı hiyerarşi yoktur, olsa olsa bilim dallarının gelişim seyrinde kronoloji sıralama vardır.

Fen bilimlerinin bir ölçüde devlet desteğinde gelişimine özen gösterilmesi yanında sosyal bilimler için aynı özen gösterilmemektedir.

Bilimi, fen bilimlerinden ibaret gören bir anlayışın dışındaki gelişmelerin de desteklenmesi yolunda somut adımların atılması, dolaylı olarak İnsan Hakları Eğitimi'nin gelişimine katkıda bulunacaktır.

Durum - Öneri 9 : Ortaöğretim Programlarında yer alan "Çevre ve İnsan" dersinin öğretiminden doğrudan sorumlu kimdir? İnsan Hakları Eğitimi ile ilgili bu bilgi-beceri alanının öğretmenliğini yapacak kişinin çağın ve ülkenin bu yöndeki durumunu hangi öğretmenliğe hazırlık eğitimi(!) ile değerlendirebilecek ve bu alandaki işgören nasıl, ne zaman yetişmiş olacaktır?

Öğretmenlik Formasyonu Programı'nın içinde buna yönelik içeriğin yer alması ya da İnsan Hakları Eğitimi Öğretmenliği 4 yıllık Lisans Öğretim Programı'nın ayrıca yapılandırılması ve yürürlüğe konulmasında (Öneri 1b) "Çevre ve İnsan" dikkate alınması gereken bilgi ve beceri kümesidir.

SONUÇ

İnsan Hakları Eğitimi'nin Öğretimi ne kadar iyi niyetle yapılmış olursa olsun, bu öğretim işlevini bir propaganda meselesi haline getirmekten kaçınılmalıdır. Ne var ki problem, açık ve herkes tarafından bilindiği ve benimsendiği sanılan bir dogmayı yayma problemi haline getirmek değildir. Tam tersine, fikirlerin canlı ve hep uyanık kalması gerekir. Bu fikrin teşvik edilmesi, insan varlığının üstün sayılması inancını kökleştirecektir.

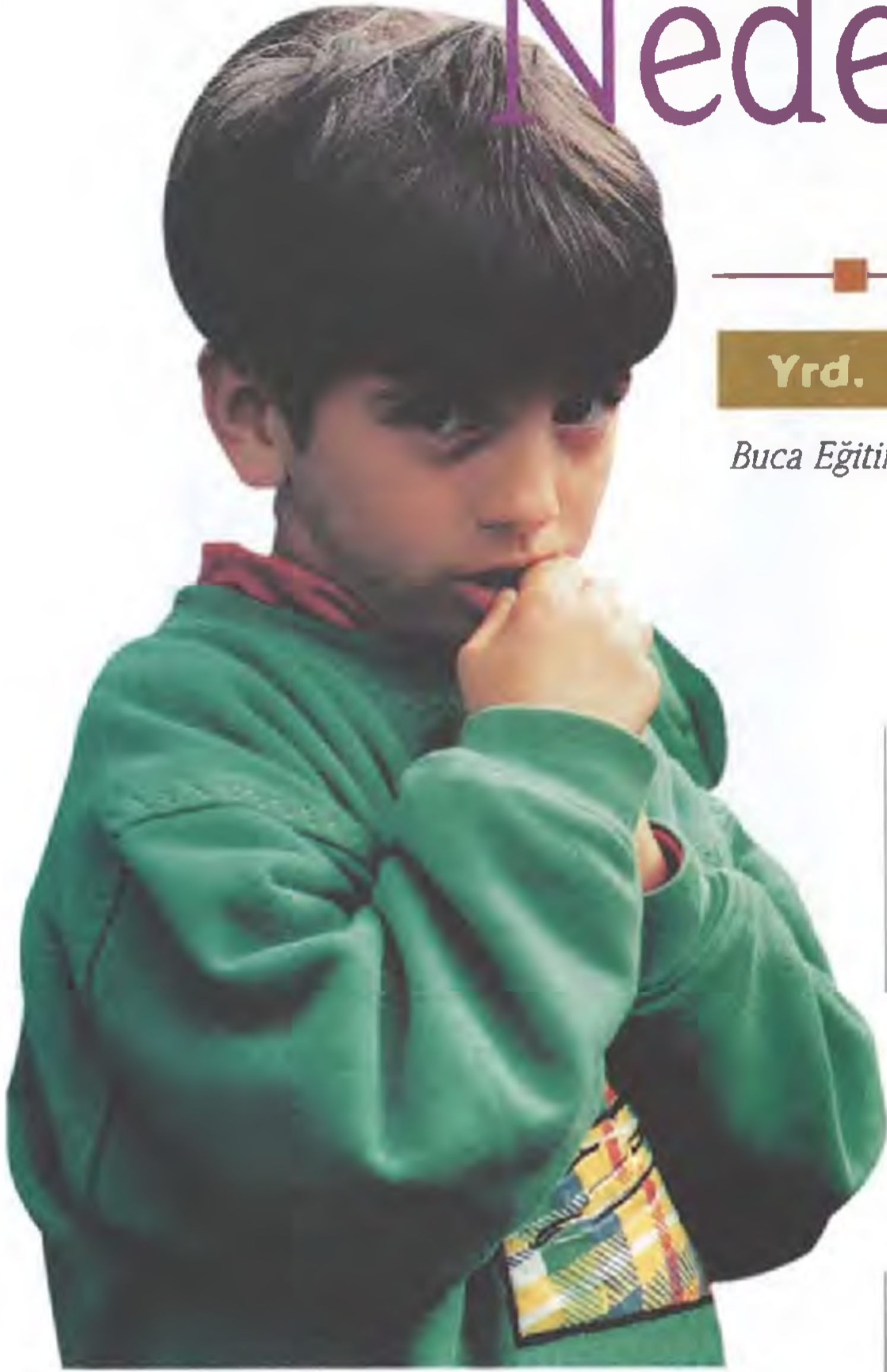
İnsan Hakları'nın bireysel, ulusal ve evrensel düzeylerde algılanması, tanınması, benimsenmesi ve geliştirilmesinde kimin ve ne zaman yetiştirileceğinin önemi büyüktür. Bu bir sorundur. Diğer sorun ise "İnsan Hakları Eğitimi'ni Kim verecek?" sorusudur.

NOTLAR/KAYNAKLAR

1. "İlköğretim Okulu Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi (7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı", M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1998, ANKARA.
 2. "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları "Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, Mart 1998, ANKARA.
 3. "İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8" MEB Devlet Kitapları (13. Baskı) Anadolu Üniv. Basımevi 1998, ESKİŞEHİR.
 4. "Hasan Ali YÜCEL Külliyyatı II. "Kültür Bakanlığı Yay. 1564, 1993, ANKARA.
 5. MEB. 2140 Sayılı Tebliğler Dergisi, "İlkokul, Ortaokul Lise ve Dengi Okulları Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği, 1983
 6. Kocaeli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
 7. "İlköğretim Okulu Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi (7. ve 8. sınıf) Öğretim Programı", M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1998. ANKARA. (say: 3,4, 13).
 8. "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları", Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, Mart 1998, ANKARA, (Say: 12, 20, 29, 36, 43, 51, 58, 65, 72, 79, 85, 94, 103, 11, 118, 125, 133, 141, 150, 158, 168).
- "İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8" MEB Devlet Kitapları (13. Baskı) Anadolu Üniversitesi Basımevi 1998, ESKİŞEHİR.
- "Hasan Âli Yücel Külliyyatı II" Kültür Bakanlığı Yay, 1564, 1993, ANKARA (say: 184).
- "İlköğretim Okulu Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi (7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programı" MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Mayıs 1998, ANKARA. (Say: 1-23).
- MEB, 2140 Sayılı Tebliğler Dergisi, "İlkokul, Ortaokul, Lise ve Dengi Okulları Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği", 1983.
- "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" YÖK Başkanlığı, Mart 1998, Ankara (Say: 168-170).

Yapılan araştırmalarda, çocuklara gerektiği kadar iyi davranılmadığı, ilkel ya da uygar bütün toplumlarda çocuk ihmali ve istismarına rastlandığı ortaya çıkmaktadır.

Çocuk İstismarı ve Nedenleri



Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN

Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

cektir. Çocuk, doğumundan hemen sonra derhal nüfus kütüğüne kaydedilecek ve doğumdan itibaren bir isim, vatandaşlık, ana-babasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkına sahip olacaktır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni imzalayan taraf devletler, çocuğun ana-babasından, onların rızası dışında ayrılmamasını güvence altına alırlar. Ancak, ana-babası tarafından çocuğun kötü muameleye maruz bırakılması ya da ihmal edilmesi durumlarında ya da ana-babanın birbirinden ayrı yaşaması nedeniyle çocuğun ikametgahının belirlenmesi amacıyla, ayrılık kararı verilebilir. Çocuk, ülke sınırlarına bağlı olmaksızın görüşlerini açıklama, bilgi edinme, sahip olduğu görüşleri ve edindiği bilgileri başkalarına aktarma haklarına sahiptir. Hiçbir çocuğun özel yaşamına, aile, konut ve iletişimine keyfi ya da haksız bir biçimde müdahale yapılamayacağı gibi, onur ve itibarına da haksız olarak saldırılamaz. Bu sözleşmeyle taraf devletler, çocuğun ana-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suistimale, ihmal ya da ihmalkar muameleye, ırza geçme dahil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan çocuk hakları hiçbir ayırım yapılmaksızın bütün çocuklar için geçerlidir. Çocuğun en temel haklarının neler olduğunu, çocuğu yetiştirenler ne ölçüde biliyorlar acaba? Bu haklardan bazılarını anımsatmak uygun olacaktır.

Her çocuk yaşama hakkına sahiptir. Onun hayatta kalması ve gelişmesi için gereken çaba gösterile-

önlemleri alırlar. Taraf devletler, çocuğa, her türlü cinsel sömürüye ve cinsel suistimale karşı koruma güvencesi verirler. Bu amaçla taraf devletler özellikle,

- a) Çocuğun yasadışı bir cinsel faaliyete girişmek üzere kandırılması veya zorlanması;
- b) Çocukların, fuhuş ya da diğer yasadışı cinsel faaliyette bulundurulmasıyla sömürülmesini,
- c) Çocukların pornografik nitelikli gösterilerde ve malzemedeki kullanılarak sömürülmesini önlemek amacıyla ulusal düzeyde ve ikili ve çok taraflı ilişkilerde gerekli her türlü önemi alırlar. Çocuğun esenliğine herhangi bir biçimde zarar verebilecek başka her türlü sömürüye karşı çocuğu korurlar. (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Mad: 6,7,9,13, 16, 34, 36).

Buna karşın, olguların, gözlemlerin ve araştırmaların değerlendirilmesinden, çocuklara gerektiği kadar iyi davranılmadığı, ilkel ya da uygar bütün toplumlarda çocuk ihmali ve istismarına rastlandığı ortaya çıkmaktadır. "Yapılan araştırmalara göre aç bırakılan, dövülen, cinsel bakımdan kullanılan, sigara ve demirle yakılan ve karanlıkta elbise dolabına kilitlenen çocukların sayısı oldukça yüksektir" (Cüceloğlu, 1991; 372). İngiltere'de her yıl yaklaşık yüz çocuk kötü muamele sonucu aldıkları yaralardan dolayı ölmektedir. 16 yaşından önce, her dört kızdan biri ve her beş erkek çocuktan biri cinsel saldırıya uğramaktadır. Cinsel saldırının en sık olduğu yaş 8'dir. Cinsel saldırıların yaklaşık % 80'inde saldırıyı gerçekleştiren kişi baba, üvey baba, erkek akrabalar ya da annenin erkek arkadaşları gibi çocuğun tanıdığı biridir (Valman 1998, 125).

Psikolog, sosyal hizmet uzmanı, hukukçu, anne-baba ve eğitimcileri ilgilendiren bu konu bilindiği kadarıyla giderek yaygınlaşmaktadır.

Çocuk istismarının (child abuse) ve ihmalinin (child neglect) kapsamı içinde, çocuğun ailede, okulda ve toplumun her kesiminde fiziksel, duygusal ve cinsel istismarı ve ihmali incelenmektedir.

Çocuk ile ona bakan kişi arasında ortaya çıkan ve çocuğun gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyen etkileşimlere "istismar", etkileşim eksikliklerine ise "ihmal" adı verilir (Dökmen; 1995:2).

Fiziksel istismar, çocuğun kaza dışı, fizik açıdan başına gelen herhangi bir olaydır. Çocuğa zarar vermek amacıyla yapılan davranışlardır (Polat, 1995:78-79).

Çocuk ihmali (child neglect), çocuğun bakım, beslenme ve eğitiminin aksatılmasıdır. Ana-babala-



rın, çocukların yiyecek, giyecek, ısınma, tıbbi bakım gibi temel ve yaşamsal gereksinmelerini karşılamamalarıdır.

Cinsel istismar, henüz cinsel olgunluğa ulaşmamış çocuk ve gençlerin, gerçek anlamda kavrayamayacakları, bilinçli bir biçimde rıza gösteremeyecekleri, aile kavramı ile ilgili sosyal tabuları zedeleyen ya da yasadışı olan cinsel eylemlere katılması olarak tanımlanabilir (Valman, 1997:126).

Zeytinoğlu, uzmanların çocuk istismarı ya da ihmali olarak değerlendirdikleri davranışları; duygusal istismar (% 78), fiziksel istismar (% 57), işgücü istismarı (% 52), eğitimsel ihmali (% 35), suça teşvik (% 28), fiziksel ihmali (% 24), cinsel istismar (% 9) olarak belirlemiştir (Zeytinoğlu; 1990:566).

Erkmen'e göre duygusal istismar, çocuğun baki-

mı ve eğitimi ile yükümlü kişilerin, toplumsal ölçütlere ve uzmanların bilimsel görüşlerine göre çocuğa zarar verici davranışları veya bu yetişkinlerin bazı davranışları yapmayarak çocuğa zarar vermeleridir.

Eğer yetişkinin davranışlarından dolayı, çocuğun fiziksel, psikolojik, sosyal, duygusal gelişmesinde duraklama, gerileme, engellenme görülüyorsa bu davranışları, duygusal ezime (istismara) yol açan davranışlar olarak kabul ediyoruz. Duygusal istismarın alt boyutları reddetme, aşağılama, ayırma, korkutma, kışkırtma, istismar (çıkartmaları için kullanma) duygusal engelleme, yetişkinleştirmedir (Erkmen, 1995: 80-83). Duygusal istismar tehdit, sözle saldırı, bağırma, sevgi ve yakınlık yokluğu, aşırı otorite ya da aşırı koruyucu davranışlar gibi olgularla gerçekleştirilir. Çocuğun duygusal olarak istismar edilip-edilmediğini belirlemek zordur. Anne-babalar ve eğitimciler, çocuğa iyilik ettiklerini düşünerek, farkında olmadan çocuğu duygusal açıdan istismar ederler (Dökmen, 1995:2).

Çocuğun cinsel, fiziksel ve duygusal istismarına, siyasal-dinsel istismarı da eklenebilir. Büyüklerin çocukları siyasal-dinsel amaçlarını gerçekleştirme yolunda kullanmaları, siyasal-dinsel istismardır (Sabuncuoğlu, 1996:9). Parti, tarikat, vakıf, kurs, dernek gibi örgütlü çalışmalarda, çocukların militan gibi yer almaları ve bu kuruluşlar adına çalışmaları, kuruluşların sembollerini taşımaları (giyim-kuşam, saç tıraşı, bıyık, başörtüsü gibi), işaretlerini bir iletişim aracı olarak kullanmaları siyasal-dinsel istismarın kanıtlarıdır.

Çocuğa kötü davranmanın nedenleri konusunda, yaşları 20-25 olan, yüksek öğrenim görmüş 90 gençten, görüşlerini yazmaları istenmiş ve tablo 1'deki bulgular elde edilmiştir. Tablo 1'de görülebileceği gibi, çocuğa kötü davranmanın nedenleri arasında sırayla, yüksekten düşük düzeye doğru, % 63 psikolojik sorunlar, % 45 anne-babanın yetiştirilme biçimi, % 44 eğitimsizlik, % 38 sosyal-kültürel ortam, % 32 ekonomik yetersizlik, % 31 çocuğu istememe, % 25 karı-koca geçimsizliği, % 21 çok çocukluluğun ve

olumsuz yaşantıların acısını çocuktan çıkartma, %17 çalışma koşullarının ağırlığı, % 8 çocuğun özürülü olması, alkol-uyuşturucu bağımlılığı, % 6 anne-babanın sağlığının bozuk olması, % 4 insana değer verilmemesi ve % 4 çocuğun huysuzluğu gibi faktörler belirlenmiştir. Bu veriler ilgili literatürle de desteklenmiştir.

Problemlerin çözümünde saldırgan davranışların kabulü, fiziksel cezanın bir eğitme yolu olarak görülmesi, çocuk haklarının ve statüsünün kısıtlı olması, aile içi olayların gizli olduğu düşüncesi, sosyal ve çevresel stres, sosyal yalnızlık, işsizlik, kriz geçiş dönemleri gibi kültürel etkiler çocuk istismarına yol açabilmektedir. Depresyon, alkol kullanımı, geç hamilelik, özürülü çocuk sahibi olma, ailenin istismar geçmişi, karı-koca geçimsizliği, ebeveynin gerçekçi olmayan beklentileri, çocukların suçlanmaları, istismar olasılığını artırır (Erkmen 1995, 82). Çocuğa karşı ilgisiz, toleranssız ve aşırı kaygılı olan ana-babalar, ailedeki şiddetin geçmişi, bebeğin prematüre, düşük doğum kilosuna sahip olması, üvey ana veya babanın veya evde yaşayan başka kişilerin oluşu, boşanmış ana-babanın veya ana-babadan sadece birinin oluşu, doğum sırasında annenin 21 yaşından küçük oluşu, geçmişte mental bozukluğunun ilaç veya alkol bağımlılığının oluşu, doğumdan hemen sonra bebeğin anneden 24 saatten çok ayrı kalması, bebeğin zihinsel veya fiziksel özürülü oluşu, çocukların doğumlarının arasının 18 aydan az oluşu, bebeğin anne sütü hiç almamış oluşu gibi değiş-

kenlerle ailelerin çocuklarını istismar etmeleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Browne ve Sapi, 1987). Çocuğun yemek seçmesi, çoğu zaman yönetilmesi ve denetlenmesinin zor olması, çoğu zaman huzursuz ve huysuz olması gibi annelerin çocuklarına ilişkin olumsuz algıları, çocuk istismarı ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur.

Çocuğa kötü davranmanın:

1. Ana-babayla ilgili,
2. Ana-babanın, çocuğun ve bütün ailenin içinde yer aldığı çevreyle ilgili,



3. Çocuktan kaynaklanan nedenleri vardır.

1. Kötü davranan ana-baba: Çocuklarına kötü davranan tüm ana-babalar için geçerli özellikler bulunamamıştır. En önemli ortak nokta, hemen hemen hepsinin kendileri çocukken kötü davranışa maruz kalmış olmasıdır. Bu ana-babalar, çocuklarına iyi davranma modelinden mahrumdurlar. Engellenme ve stres hallerinde kullanabilecekleri tek model dayak atma, saldırganlık veya çocukları kendi başlarına bırakarak onları tamamiyle ihmal etme modelidir.

2. Kötü davranmanın çevre koşulları: Kötü davranmanın nedenlerini sosyal çevrede arayan Garbarino, çocuklarına kötü davranan ana-babaların yalnız ve bunalım içinde olduğunu, yaşamlarında mutlu olmayıp stres içinde olduklarını, oturdukları çevreyi beğenmediklerini, duygusal bakımdan destek almadıklarını belirlemiştir (Aktaran: Cüceloğlu; 1991:378).

3. Çocuktan kaynaklanan nedenler: Yavaş öğrenen, kendisine öğretilen şeylere ilgili göstermeyen, doğum ağırlığı düşük olan üç yaşından küçük, erkek, huysuz sürekli ağlayan ve yeme, uyuma düzenleri bozuk, bedensel sakatlığı olan çocuklara kötü davranma olasılığı yüksektir (Cüceloğlu, 1991:379).

Zeytinoğlu (1990), uzmanların Türkiye’de çocuk istismarının ya da ihmalinin nedenlerini belirlediği çalışmasında; eğitim eksikliği (% 72), ekonomik yetersizlikler (% 72), bireysel özellikler (% 49), geleneksel değer yargıları (% 49), sağlık ve sosyal hizmet kurumlarının yetersizliği (% 8) toplumsal değişme (% 6), yasal eksiklikler (% 5), yasaların uygulanmaması, (% 5) vb. kategoriler saptamıştır. Bu bulgular, araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Çocuk ihmali ya da istismarının nedenleri olarak, toplumun eğitim eksikliği, ekonomik yetersizlikler ve psikolojik sorunlar en önemli görülen nedenler arasındadır (Tablo 1)

SONUÇ

Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni imzalayan taraf devletler, çocuğun her türlü istismar ve kötü davranmaya karşı korunması için yasal, idari, toplumsal, eğitimsel önlemleri almakla sorumludurlar. “Filipinlerde fuhuş yaşı 7-9’dur”, “Almanya’da kendi kızından üç çocuk sahibi olan aile ile konuşuldu”, “Öğretmen toplama-çıkarma işlemini yapamayan öğrencisinin kulağını kopardı” gibi haberleri okuyanlar, sorumluluklarıyla ilgil olarak ne düşünüyorlar acaba? Çocukları gerçek yaşamda ve medyada birbirine tüküren, küfreden, birbirini aşağılayan, saldıran, öldüren insanla-

Tablo 1
Çocuğa Kötü Davranmanın Nedenleri

| Nedenler | Sayı | % |
|--|------|----|
| Sağlığın bozuk olması | 6 | 6 |
| Sosyal-kültürel ortam | 35 | 38 |
| Eğitimsizlik | 40 | 44 |
| Psikolojik sorunların olması | 57 | 63 |
| Yetiştirilme tarzı | 41 | 45 |
| Ekonomik yetersizlik | 29 | 32 |
| Sevgisizlik | 7 | 7 |
| Çocuğu istememe | 28 | 31 |
| Olumsuz yaşantıların acısını çocuktan çıkartma | 19 | 21 |
| Alkol-uyuşturucu bağımlılığı | 7 | 7 |
| Karı-koca geçimsizliği | 23 | 25 |
| Çalışma koşullarının ağırlığı | 16 | 17 |
| Çocuk yetiştirme sorumluluğunu taşımama | 12 | 13 |
| İnsana değer verilmemesi | 4 | 4 |
| Çok çocuk | 19 | 21 |
| Çocuğun özürlü olması | 8 | 8 |
| Çocuğun huysuzluğu | 4 | 4 |

ra tanık olarak yetiştirmeye devam mı edeceğiz?

Hasta insanları çoğaltmamak için kağıt üzerindeki sözleşme ve bildirgelerin bir an önce yaşama geçirilmesini sağlamak üzere acele edelim. Kim olursa olsun, bir insanın bir başka insanı kendi çıkarı için, istismar etme hakkı olmasa gerek.

KAYNAKLAR

- Browne, K.D. ve Saqi, s. "Parent-Child interaction in abusing families: Possible causes and consequences, in P. Maher (ed.)" Child abuse: An educational perspective. Oxford: Black Well. 1987.
- Cüceloğlu Doğan, İnsan ve Davranış. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanmıştır.)
- Dökmen Üstün. "Evde, okulda, ekranda çocukları duygusal istismar" Cumhuriyet Bilim Teknik. S. 426. 2 Mayıs 1995.
- Erkmen Fatoş, "Çocukta Duygusal İstismar ve İhmal" İstanbul Barosu Dergisi. C.69. s. 1.2.3. Ocak, Şubat, Mart 1995.
- Polat, Oğuz, "Fiziksel ve Cinsel İstismar", İstanbul Barosu Dergisi, c. 69, s.1.2.3., Ocak, Şubat, Mart 1995.
- Sabuncuoğlu, Osman, "Çocukların Siyasal-Dinsel İstismarı" Cumhuriyet. Bilim Teknik, s. 467, 2 Mart 1996.

Gençlerin çatışmasız ilişkiler kurmasında onlara yardımcı olmak, toplumun daha ileri bir yaşam düzeyine ulaşmasını sağlayacaktır.

Lise Öğrencilerinin Ebeveynleriyle Çatışma Durumlarının İncelenmesi

Doç. Dr. Fatma ALİSİNOĞLU

Ankara Üniversitesi, Ev Ekonomisi Y.O. Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

GİRİŞ

Gençlik çağı, çocukluk ile yetişkinlik arasında yer alan fiziksel, psikolojik ve sosyal bir gelişme ve olgunlaşma sürecidir. Gencin hem akran gruplarıyla, hem de yetişkinlerle yeni yaşantılar, yeni sorumluluklar, yeni ilişkiler yaşadığı, anne-babaya bağımlılıktan kurtulma, cinsel kimliğini kabullenme, toplumsal yerini arama ve bir mesleğe yönelme çabalarının yoğun olarak yaşandı bu çağ yaklaşık olarak 8-10 yıl sürebilmektedir (Kılıçcı 1980, Ekşi 1985, Yörükoğlu 1985, Kulaksızoğlu 1989, Kandemir 1991).

Bu çağda bir taraftan bağımsızlık elde etme çabası içinde olan, diğer taraftan da özgürlük sınırları kesin olarak belirlenmemiş olan gençler, ebeveynlerin kontrollerini devam ettirmelerinden dolayı, anne-babalarıyla çatışma yaşayabilmektedirler (Smetana 1988, Uğurel-Şemin 1992).

Bazı durumlarda ebeveynler, anne-baba otoritesine dayanarak, gence kendi değer yargılarını kabul ettirmeye çalışabilirler. Ancak bu dönemde gencin sosyal gelişim ve davranışlarına arkadaş grubunun etkisinin büyük olmasından dolayı, genç, arkadaş grubunun değer yargılarını benimseme eğilimindedir. Bu da ebeveynlerin geleneksel değerlerine ters düşebilmekte ve genç-anne-baba çatışmasına neden olabilir.

Gençlerin anne-babalarıyla en çok yaşadıkları çatışma alanları, saç-sakal uzatma, eve geç gelme, farklı giyim-kuşam, arkadaşlarıyla fazla gezme, karşı cinsten kişilerle arkadaşlık kurma, gereğince ders çalışmama, fazla para harcama, boş zamanın kullanımı, eş seçimi, meslek seçimi ve geleneksel normların ihlali gibi konulardır (Oskay 1981, Tezcan 1981, Razon 1985, Yeşilyaprak 1989, Noller ve Callan 1991, Grace vd. 1993).

Birlikte yaşayan insanların özellikle aile üyelerinin birbirlerini tanıma, birbirlerine ait özellikleri bilme düzeyleri arttıkça, aralarındaki iletişimin olumlu yönde etkileneceği, önyargılı olmaktan kaynaklanan çatışmaların azalacağı düşünülebilir (Hall 1987, Dökmen 1989).

Gençlerin içinde bulunduğu uyum problemlerinin çözümlenmesinde, sağlam bir kişilik yapısı oluşturmada, çatışmasız ilişkiler kurmasında ona yardımcı olmak, toplumun daha ileri bir yaşam düzeyine ulaşmasını sağlayacaktır.

Bu nedenlerden dolayı, bu araştırma lise öğrencilerinin anne ve babalarıyla çatışma durumlarında, sosyo-ekonomik düzeyin, cinsiyetin, anne-baba öğrenim düzeyinin, anne ve baba yaşının farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla planlanmıştır.

ARAÇ VE YÖNTEM

Bu araştırma, Ankara ilinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerini temsil eden Gülveren ve Yeşilöz Liseleri ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerini temsil eden Deneme ve Anıttepe Liselerinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarına devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır.

Araştırmanın örnekleme tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Her okuldan ve her sınıf düzeyinden eşit sayıda kız ve erkek öğrenci alınarak, 240 genç araştırmaya dahil edilmiştir. Deneklerde herhangi bir fiziksel engeli olmama, parçalanmamış aileden gelme ve yıl kaybetmemiş olma şartları aranmıştır. Bu şartlara uymayan öğrenciler de arkadaşları ve kendileri tarafından herhangi bir yanlış anlaşılma maruz kalmamaları açısından ankete dahil edilmişlerdir. Fakat onlardan elde edilen veriler değerlendirilmeye alınmamıştır. Aranan özellikleri taşımayan deneklerden elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmediği için, örneklem alt sosyo-ekonomik düzeyden 100, üst sosyo-ekonomik düzeyden de 103 olmak üzere toplam 203 genç olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, genç ve ailesi hakkında bazı genel bilgileri toplayabilmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", gençlerin anne ve babalarıyla çatışma durumlarını tespit etmek amacıyla da Özgen (1992) tarafından geliştirilen "Genç-Anababa Çatışma Envanteri (GAÇE)" kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Özgen (1992) tarafından yapılmış olan "GAÇE" 40 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. "Genç-Anababa Envanteri"nde yer alan ifadeler "tamamen uygun"dan "hiç uygun değil"e kadar beş aşamada değerlendirilmiştir. Gençlerin her ifade için verdikleri puanlar anne ve baba için ayrı olmak üzere tek tek incelenmiş ve puanları ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Elde edilen veriler değerlendirilerek gençlerin anne ve babalarıyla çatışma durumlarında, sosyo-ekonomik düzeyin, cinsiyetin, anne-baba öğrenim düzeyinin, anne ve baba yaşının farklılığa neden olup olmadığını tespit etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır (Düzgüneş vd. 1983).

BULGULAR

Yukarıda açıklanana yönetime göre yapılan bu araştırmanın bulguları aşağıdadır.

1- Gençlerin anne-babalarıyla çatışma durumları puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Kulaksızoğlu (1989)'nun genç-aile çatışmaları ile annenin tutumları arasındaki ilişkiyi ve gençlerin problemlerini incelediği araştırmasının sonuçlarına göre de, ebeveynlerin sosyo-ekonomik seviyelerinin genç-aile çatışması üzerinde istatistiksel olarak önemli bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

2- Yapılan varyans analizi sonucunda, cinsiyetin, genç-baba çatışması üzerinde bir farklılık yaratmadığı ($P<0.05$) görülürken, genç-anne çatışmasında cinsiyetin istatistiksel olarak önemli bir farklılığa neden olduğu ($P<0.05$) saptanmıştır.

3- Kızların anneleriyle çatışma durumu puan ortalamalarının (122.04 ± 0.95), erkeklerin puan ortalamalarından (118.97 ± 0.80) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sosyo-kültürel özelliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü Türk toplumunda kızlar erkeklere göre daha fazla "uymaya" ve "olgun davranma" ya zorlanabilmektedir. Ayrıca geleneklere göre kız çocuklarının yetiştirilmesiyle daha çok anneler ilgilenir. Bu durum da kızlarda daha fazla gerginlik yaratıp, anneleriyle olan çatışmayı arttırabileceği söylenebilir.

Oskay (1981)'in yaptığı bir araştırmaya göre; kız ergenler anne babalarıyla, erkek ergenlere göre daha çok konu üzerinde çatışma yaşamaktadırlar.

Yeşilyurt (1996)'un lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasının sonuçlarına göre de; ebeveynlerin kız ve erkek çocuklara bakış açılarının farklı olduğu, çatışma konularının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, özellikle karşı cinsle arkadaşlık konusunun kızlar açısından önemli bir çatışma konusu olduğu belirlenmiştir.

4- Genç-anne çatışmasının, annenin öğrenim düzeyine göre farklılaştığı, yapılan varyans analizi ile saptanmıştır ($P<0.05$).

Anne, öğrenim düzeyine göre, genç-anne çatışma durumu puan ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak amacıyla, Duncan Testi yapılmıştır. Duncan Testi sonucunda ilko-



kul, ortaokul, lise ve yüksekokul mezunu annelere sahip deneklerin anneleriyle çatışma durumu puan ortalamaları arasında bir farklılık bulunmazken, farklılığı yaratan grubu okur-yazar olmayan annelere sahip deneklerin oluşturduğu belirlenmiştir.

Okur-yazar olmayan annelere sahip gençlerin anneleriyle çatışma durumu puan ortalamalarının, diğer gruplardan önemli derecede düşük olduğu görülmektedir.

Ana-baba tutumlarının ebeveynlerin öğrenim düzeyine göre incelendiği bazı araştırma sonuçlarına bakıldığında, anne-babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe; çocuğu ihmal eden, çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarsızlık, hatta psikolojik anlamda çocuğu reddetmeyi içeren ilgisiz tutumun ya da şartlı sevgi gösterme, emir ve isteklerin mutlak yerine getirilmesini çocukta bekleme ve cezaya dönük davranışları içeren otoriter tutumun yerini, çocuğa eşit haklar tanıyan, fikirlerini açıkça belirtmesini destekleyen, çocukla arkadaş olmaya, onunla birçok şeyi paylaşmaya önem veren ve koşulsuz sevgi içeren demokratik tutuma bıraktığı görülmektedir (Le Compte vd. 1978, Güneysu 1982, Inceoğlu vd. 1986, Kozacıoğlu 1986, Aksaray 1992, Bostan 1993, Alisinanoğlu 1995).

Bu bilgiler ışığında, annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe genç-anne çatışmasının azalacağı düşünülmekteydi. Ancak, araştırma kapsamındaki okur-yazar olmayan annelerin tutumlarında denetim boyutunun zayıf olabileceği, böylece gençlerin fazla çatışmaya girmeden istedikleri davranışları daha rahat yapabil-



melerine olanak sağlayabildiği (eve geç gelme, giyim-kuşam, derslerde başarı, meslek seçimi vb.) bunun da okur-yazar olmayan annelere sahip gençlerin, anneleriyle olan çatışma durumu puan ortalamalarının daha düşük olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuklarından beklentilerinin arttığı, bunun da çatışmayı arttırabileceği söylenebilir.

5- Baba öğrenim düzeyinin gençlerin babalarıyla çatışma durumları üzerinde istatistiksel olarak önemli bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır ($P>0.05$).

Gençlerin babalarıyla çatışma durumlarının, babaların öğrenim düzeyinden etkilenmediği söylenebilir.

6- Anne yaşının, genç-anne çatışması, üzerinde istatistiksel olarak önemli bir farklılık yaratmadığı ($P>0.05$) saptanmıştır.

7- Diğer taraftan gençlerin babalarıyla olan çatışma durumu puan ortalamalarının, baba yaşına göre farklılaşmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne-baba yaşının, genç-anne-baba çatışması üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Haktanır vd. (1999)'nin Türkiye'deki anne-baba tutumları ile ilgili yapılmış olan araştırmaları inceledikleri çalışmalarına göre; incelenen 75 araştırmadaki bağımsız değişkenlerden anne-baba yaşının, anne-baba tutumları üzerinde de farklılık yaratmadığı vurgulanmış olup, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

ÖNERİLER

Genç, anne-baba çatışması evrensel bir olgu olup, değişimin olduğu her toplumda görülmesi doğal bir durumdur. İnsanlığın gelişimi için belli oranlarda çatışmanın olması gerektiği de savunulmaktadır. Eğer çatışmanın şiddeti fazla ise, ciddi bir tehlike durumuna gelmişse o zaman önlemek gerekmektedir.

Çatışmanın gençlerin ve ebeveynlerin birbirlerini farklı algılamalarından, iletişim eksikliğinden kaynaklandığını düşünürsek, şiddetli çatışmaları önlemek için gençlere, anne-babalara ve bazı kuruluşlara öneriler getirilebilir.

Ebeveynlerin gençlere göstereceği ilgi, sevgi ve anlayışlı bir yaklaşım, çatışmayı yumuşatabilir ve barış içinde yaşanabilir. Ebeveynler gençlerin duygularını, düşüncelerini ve tutumlarını bu dönemin özellikleri içinde değerlendirebilmeli ve kendi gençlik yılları ile kıyaslamamalıdır. Gençlerin evdeki kararlarda söz hakkı olduğu, bazı sorumlulukları taşıyabileceği unutulmamalı, onun kendi kimliğini kanıtlamasına ve özerkliğini denemesine fırsatlar verilmelidir. Anne-babalara, çocukların gelişim dönemlerinin özellikleri, onlarla kuracakları ilişkilerde kullanabilecekleri ileti-

şim teknikleri ve tutumları konusunda eğitim verilmesi gerekmektedir. Anne-babaların bu konulardaki eğitimlerini yazılı basın, radyo ve TV gibi kitle iletişim araçları aracılığı ile çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanları, psikologlar ve pedagoglar üstlenebilir.

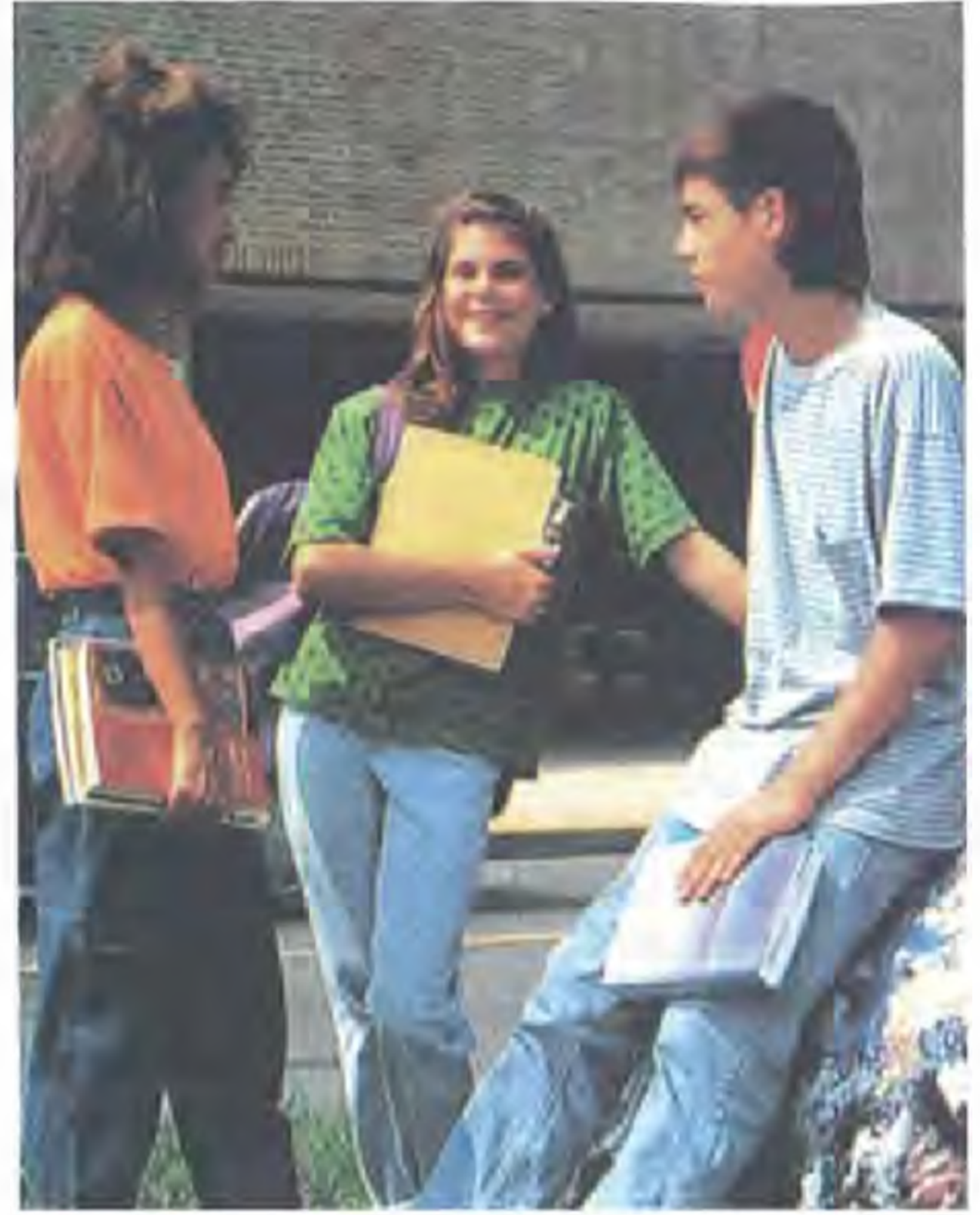
Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, aile danışma merkezleri, ana-baba okulları yaygınlaştırılmalı, tüm ülke çapında ailelere, çocuklara ve gençlere ruh sağlığı yerinde, kendine güvenen, kendine saygılı, kişilikle ilgili problemlerini çözmüş bireyler olabilmeleri için hizmet götürülmelidir.

Ebeveynlerin ve gençlerin uzlaşmayı engelleyen ön yargılı tutumlardan ve savunuculuğa neden olan eleştirel bakış açısından kurtulabilmeleri için kişilerarası ilişkileri geliştirme eğitimi verilmelidir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda verilerin hem gençlerden, hem de anne-babalarından elde edilerek değerlendirilmesinin her iki grubun da çatışma düzeyini algılayışlarının belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- AKSARAY, S. 1992, "Adolesanların Benlik İmajını Etkileyen Ermenilerden Ana-Baba Tutum Algısı". Ç.Ü. Sos. Bil. Enst. Bilim Uzmanlığı Tezi (yayımlanmamış), Adana.
- ALİSİNANOĞLU, F. 1995. "Üniversite Öğrencilerinin Ben. (Ego) Durumları ile Ana-Baba Tutumlarını Algılamalarını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi". A.Ü. Fen. Bil. Ens. Doktora Tezi (yayımlanmamış) Ankara.
- BOSTAN- S. 1993 "14-16 Yaş Ergenlerinin Uyum Düzeylerinin ve Anne-Baba Tutumlarının İncelenmesi". A.Ü. Fen. Bil. Enst. Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış) Ankara.
- DÜZGÜNGÜNEŞ, O, KESİCİ, T. ve GÜRBÜZ, F. 1983. İstatistik Metodları, 1. A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 861, Ders Kitabı. Ankara.
- DÖKMEN, Ü. 1989. "Ana-Babaları Gençleri Ne Ölçüde Tanıyor: Ana-Babaların Çocukların Rollerini Alma Becerileri" Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları. B.Ü. Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi. Ankara.
- EKŞİ, A., 1985. "Gençlik Döneminde Uyum ve Davranış Sorunları" Gençlik Yılı Konferansları, İstanbul.
- GRACE, N.C., KELLEY, M.L. and McCAIN, A.P. 193. "Attribution Processes in Mother-Adolescent Conflict." Journal of Abnormal Child Psychology. Vol: 21 (*): 199-211
- GÜNEYSU- S.1982. "Ana-Babaların Çocuklarına Karşı Tutumları ve Çocuklardaki Davranış Problemleri" H.Ü. Sağ. Bil. Enst. Bilim Uzmanlığı Tezi (Yayımlanmamış). Ankara.
- HAKTANIR, (I., ARAL, N., ALİSİNANOĞLU, F., BARAN, G., BAŞAR, F., KÖKSAL, A. ve BULUT. Ş. 1999. "Türkiye'de Anne-Baba Tutumu Araştırmalarına Genel Bakış". A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. Cumhuriyet ve Çocuk 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, (Edit: B. ONUR) s. 333-344. Ankara.
- HALL, J.A. 1987. "Parent-Adolescent Conflict: An Empirical Review". Adolescence. Vol: XXII (88) 767-789.
- İNCEOĞLU, D., ERKMAN, F. ve AYTAR, G. 1989. Yurtdışından Kesin Dönüş Yapan Ana-Babaların Aile Yaşamı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Açısından Türkiye'deki Ana-Babalarla Karşılaştırılması. Ulusal Psikiyatri ve Nöroloji Kongresi 1 (73-85): 117-119. "Alınmıştır" Aile Yazıları III. Birey, Kişilik ve Toplum, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Bilim Serisi 5/3. Devran Matbaası. Ankara.



- KANDEMİR, F. 1991. "Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Onyedili Yaş Grubu Gençlerin Kendini-Kabul Düzeyini Etkileyen Bazı Faktörler Üzerinde Bir Araştırma." A.Ü. Fen Bil. Enst. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- KILIÇÇI, Y. 1980. Ergenlikte Kişiliğin Gelişimi ve Uyum. H.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 3:25-35.
- KOZANCIOĞLU, G. 1986. Çocukların Anksiyete Düzeyleri ile Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki. İ.Ü. Edebiyat Fak. Yayınları: 3394. Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.
- KULAKSIZOĞLU, A. 1989. "Ergen-Aile Çatışmaları ile Annenin Tutumları Arasındaki İlişki ve Ergenlik Problemleri" M.Ü. Atatürk Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Dergisi 1. 71-87.
- Le COMPTE, G. Le COMPTE, A. ÖZER- S. 1978. Üç Sosyo Ekonomik Düzeyde Ankara'lı Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları: Bir Ölçek Uyarlanması. Psikoloji Dergisi. 1: 5-8.
- NOLLER, P. and CALLAN, Ö. 1991. The Adolescent In the Family, Routledge, Chapman and Hall Inc. New York.
- OSKAY, G. 1981. "Değer Yargıları Yönünden Ana-Baba-Ergen Çatışması." H.Ü.Sosyal Bilimler Enst. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- ÖZGEN, Ç. 1992. "Genç-Anababa Çatışması Envanteri (GAÇE) Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliliği" A.Ü. Sos. Bil. Enst. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lis. Tezi. Ankara.
- RAZON, N. 1985. "Genci Tanıma ve Yönlendirme" Gençlik Yılı Konferansları, İstanbul.
- SMETANA, J.G. 1988. "Adolescents" and Parent's Conception of Parental Authority." Child Development. 59: 321-335.
- TEZCAN, M. 1981. Kuşaklar Çatışması, Okuyan ve Çalışan Gençlik Üzerine Bir Araştırma, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- UĞUREL-ŞEMİN, R. 1992. Gençlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YEŞİLYAPRAK, B. 1989. "Kuşak Çatışması" Eğitim ve Bilim Dergisi. 72: 50-53.
- YEŞİLYURT, F.Ö. 1966. "Gençlerin Çatışma Eğilimleri ile Ana-Babalarının Onlarda Algıladıkları Çatışma Eğilimlerinin Karşılaştırılması". A.Ü. Sosyal Bil. Enst. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- YÖRÜKOĞLU, A., 1985. "Kuşaklararası Çatışma, Gençler ve Yetişkinler". Gençlik Yılı Konferansları, İstanbul.

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ



en güçlü akademik kadro ile gerçek bir öğrenme sürecinin
coşku ve sevinçle yaşandığı akademik programlar...

LİSANS / FAKÜLTELER (*)

| MÜHENDİSLİK VE MİMARLIK FAKÜLTESİ | Puan Türü | Kontenjan | | Tercih Kodu |
|--------------------------------------|--------------|-----------|---------|------------------|
| | | Burslu | Burssuz | |
| İnşaat Mühendisliği (İng.) | SAY | 7 | 54 | 601339 601167 |
| Bilgisayar Mühendisliği (İng.) | SAY | 7 | 54 | 601327 601155 |
| Endüstri Mühendisliği (İng.) | SAY | 7 | 60 | 601235 601223 |
| Mimarlık | SAY | 7 | 54 | 601342 601182 |

Prof. Dr. Okay Eroskay (Dekan), İKÜ
Prof. Dr. Erdoğan Alkin, İÜ
Prof. Dr. Naitiz Çamlıbel, YTÜ
Prof. Dr. Hasan Karataş, İTÜ
Prof. Dr. Ali Rıza Kaylan, BÜ
Prof. Dr. Necati Mumcu, İÜ
Prof. Dr. İmre Orhon, İKÜ
Prof. Dr. Önder Öziunalı, İKÜ
Prof. Dr. Linet Özdamar, İKÜ
Prof. Turgut Ögünç, İKÜ

Doç. Dr. Cahid Aybet, İKÜ
Doç. Dr. Ethem Alpaydın, BÜ
Doç. Dr. Tulin Yazgaç, İKÜ
Doç. Dr. Koray Gökkan, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Adnan İlerçi, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Ali Şentürk, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Nihal Sarier, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Yasef Tovya, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Nuri Başoğlu, BÜ
Yrd. Doç. Dr.
Gürsel Hacibekiroğlu, İKÜ
Dr. Cahit Karakuş, İKÜ

| İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ | Puan Türü | Kontenjan | | Tercih Kodu |
|---|--------------|-----------|---------|------------------|
| | | Burslu | Burssuz | |
| İşletme | EA | 10 | 100 | 601179 601143 |
| Uluslararası İlişkiler (İng.) | EA | 8 | 63 | 601211 601194 |
| İktisat | EA | 7 | 54 | 601315 601298 |

Prof. Dr. Tamer Koçel (Dekan), İKÜ
Prof. Dr. Senih Aşan, İKÜ
Prof. Dr. Esat Çam, İKÜ
Prof. Dr. Rüstem Hacınüstemoğlu, MÜ
Prof. Dr. Necati Mumcu, İÜ
Prof. Dr. Ali Özgüven, İKÜ
Prof. Dr. Kamuran Pekiner, İKÜ

Doç. Dr. Göksel Ataman, MÜ
Doç. Dr. Ulku Demirdöğen, İKÜ
Doç. Dr. Kadir Mercül, İÜ
Doç. Dr. İale Sözer Oran, MÜ
Doç. Dr. Uğur Yazgat, MÜ
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Karcova, YTÜ
Yrd. Doç. Dr. Uğur Özgöker, İKÜ

| FEN - EDEBİYAT FAKÜLTESİ | Puan Türü | Kontenjan | | Tercih Kodu |
|-----------------------------|--------------|-----------|---------|------------------|
| | | Burslu | Burssuz | |
| Matematik-Bilgisayar | SAY | 20 | 10 | 601128 601262 |
| İngiliz Dili ve Edebiyatı | D | 10 | 20 | 601259 601247 |

Prof. Dr. Çetin Bolcal (Dekan), İKÜ
Prof. Dr. Erol Balkanay, YTÜ
Prof. Dr. Taner Bulat, İKÜ
Prof. Dr. Behiç Çağal, YTÜ
Prof. Dr. Nebile Direkçigil, İKÜ
Prof. Dr. Nihal Ercan, BÜ
Prof. Dr. Aytekin Erdağ, İKÜ
Prof. Dr. Hasan Karadayı, İKÜ

Prof. Özer Sezgin, İKÜ
Prof. Dr. Lâtiif Topaktaş, İKÜ
Doç. Dr. Birsen Tütüniş, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Metin Bolcal, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Hayal Köksal, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Hidayet Tuncay, İKÜ

| HUKUK FAKÜLTESİ | Puan Türü | Kontenjan | | Tercih Kodu |
|--------------------|--------------|-----------|---------|------------------|
| | | Burslu | Burssuz | |
| Hukuk | EA | 15 | 110 | 601286 601274 |

Prof. Dr. Tayfun Akgüner (Dekan)**
Prof. Dr. Yılmaz Altuğ, İKÜ
Prof. Dr. Ersin Çamoğlu, İKÜ

Prof. Dr. İsmet Girtili, İKÜ
Prof. Dr. Necla Çiriltioğlu, İÜ **
Prof. Dr. Mesut Önen, İKÜ

ÖNLİSANS / YÜKSEKOKULLAR (**)

| İŞLETMECİLİK MESLEK YÜKSEKOKULU | Puan Türü | Kontenjan | | Tercih Kodu |
|---------------------------------------|--------------|-----------|---------|----------------|
| | | Burslu | Burssuz | |
| İşletmecilik | EA | - | 60 | 605137 |
| Turizm İşletmeciliği | EA | - | 60 | 605149 |
| Turizm Rehberliği | SÖZ | - | 60 | 605164 |
| Halkla İlişkiler ve Reklamcılık | SÖZ | - | 60 | 605152 |
| TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU | | | | |
| Bilgisayar Programcılığı | SAY | - | 60 | 605113 |

Prof. Tuncer Kodamanoğlu, İKÜ
Prof. Dr. İskender Pala, İKÜ
Doç. Dr. Jale Akmeç, MÜ **
Doç. Dr. Emin Doğan Aydın, MÜ **
Doç. Dr. Hülya Yengin, İÜ **
Doç. Dr. Oya Kalıpsız, YTÜ
Yrd. Doç. Dr. Muge İşeri, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Safiye Kırklar, İÜ **
Dr. Nuri Gökalp, İKÜ
Dr. Kaya Sakal, İKÜ
Öğr. Gör. Burak Kılınç, İKÜ
Öğr. Gör. Gülşay Savaş Özalp, İKÜ
Öğr. Gör. Talha Çamaş, İKÜ
Öğr. Gör. Yalçın Manav, İKÜ
Öğr. Gör. Ayhan Yazgaç, İKÜ

(*) Öğretim üyelerinin tam zamanlı çalıştıkları Yükseköğretim Kurumları belirtilmiştir.
(**) 1999/2000 Akademik yılından itibaren.

Bu yıl ilk mezunlarımızı verdik...

ÜLKER 'den *Zirvedeki Yeni Lezzet*

