

Yaşadıkça Eğitim

OCUK / ŞUBAT 1998
100 000 TL (KDV Dahil)

Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi

Ahlâk ve Karakter Eğitiminde Okulun Rölü

Karakter Eğitimi Olmayan Salt Bilgiye Dayalı Eğitim Tamamlanmamış Eğitimidir

Üniversite Öğrencilerinin Sıra ve Masaları Yazıp Çizmelerinin Nedenleri

Yaşadıkça Eğitim-20 Hayat Boyu Öğrenme: Büyük Savaş

Yeniden Değerlendirilmesi Gereken Bir Azınlık

Kendini-Kabul: Ergenlere Yönelik Bir Araştırma

Doğru-Yalınış Tipi Testlere Yöneltilen Eleştirilerin Değerlendirilmesi

56

İÇİNDEKİLER



Olağandışı Erkek Çocuklar: Yeniden Değerlendirilmesi **20** Gereken Bir Azınlık

Mick Coleman

Çeviri : Hülya Ekberzade, Gül Gögüş



Karakter Eğitimi Olmayan Salt Bilgiye Dayalı Eğitim Tamamlanmamış Eğitimidir **10**

Çeviri : Neşe Eser

Kültür Koleji Ar-Ge ve Halkla İliş. Md.

"Akademik bilgi ile donatılmış fakat öğrencilere gerçek hayatta rehberlik edecek ahlaki değerler verilmemiş ise, burada bütüncül bir eğitimden söz etmek güçtür."



Uygulayıcılar olağandışı erkek çocuklarla ve onların aileleriyle çalışırken, genellikle aradaki bağların karmaşık durumuyla yüzleşirler.

Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi **2**

Yrd. Doç. Dr. Sedat Sever

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak.
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim Üyesi

Dil ve Edebiyat öğretimi; insanın kültürel gelişiminde de etkili olan bir yaşam alanıdır.

Üniversite Öğrencilerinin **13** Sıra ve Masaları Yazıp Çizmelerinin Nedenleri

Yrd. Doç. Dr. Ali Temel

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilerinin dörtte üçü sıra, masa, duvar ve kalorifer peteklerini yazıp çizmektedirler.

Psikolojik Sağlığın Önemli Bir Ölçütü: Kendini - Kabul Ergenlere **26** Yönelik Bir Araştırma

Dr. T. Fikret Karahan

Ondokuz Mayıs Üni. Eğitim Fak. Bölümü

Kendini-kabul bireyin bütün yeterli ve yetersiz yanlarını gerçeğe uygun bir biçimde algılaması, yetersiz ve sınırlı yanların da kişiliğinin bir parçası sayabilmesi biçiminde sergilenen sağlıklı bir benlik tutumudur.

Ahlâk ve Karakter Eğitiminde Okulun Rölü **7**

Bahar Akingüç Günver

Kültür Koleji Genel Müdür Yardımcısı



Yaşadıkça Eğitim - 20 Hayat Boyu Öğrenme Büyük Savaş **18**

Dr. İlhami FINDIKÇI

Davranış Bilimleri Uzmanı

Kültür Koleji Genel Müdür Yrd.

Doğru-Yanlış **31** Tipi Testlere Yöneltilen Eleştirilerin Değerlendirilmesi

Dr. İrfan Yurdabakan

İnönü Ünl. Eğitim Fak. Eğitim Bilim Bölümü
Araştırma Görevlisi

"Toplumumuzun çocukları ve gençleri için karakter eğitimi kaçınılmazdır."

Yaşadıkça Eğitim

Ocak / Şubat 1998
400.000 TL. (KDV Dahil)
ISSN: 1300-1272

56

Sahibi
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.
Fahmettin AKINGÜÇ

Genel Yayın Yönetmeni
Bahar AKINGÜÇ GÜNVER

Yazı İşleri Müdürü
Dr. İlhami FINDIKÇI

Yayın Kurulu
(Soyadı sırasına göre)
Bahar AKINGÜÇ GÜNVER
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ
Yrd. Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN
Dr. İlhami FINDIKÇI
Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU

Yayın Yardımcısı
Neşe ESER

Teknik Yönetmen
Kudret GÜVENÇ

Dizgi
Cemal TURAN
Senem GÖKTAŞ

Montaj
Zafer UZUNTÜRK

Fotoğraflar
Temel YIRMİBEŞ

Renk ayırımı ve film çıkış
Filmon Ltd.Şti.

Baskı ve Cilt
Çınar Ofset

Yapım/Yönetim
YA/BA A.Ş.

9.-10. Kısım 34 750 ATAÖY/İST.
Tel: (0-212) 559 04 88 Fax: 560 47 79
e-mail: kultur@kultur.edu.tr

©

Kültür Koleji Yayınları
ISSN: 1300 - 1272

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

Fiyatı

400.000 TL. (KDV Dahil)
KKTC için 550.000 TL. (KDV Dahil)

Abone koşulları

Yıllık (6 sayı için indirimli) 1.920.000.- TL.
Abone ücretleri için;

Yapı Kredi Bankası Ataköy Şubesi
Hesap No: 1095257-2

Yaşadıkça Eğitim ya da
Posta Çeki Hesap No: 475 009

Yayıncıdan...

Değerli Okuyucularımız,

1998 yılına girdiğimiz bu günlerde Yaşadıkça Eğitim'in 56. sayısı ile karşınızdayız. Bu sayıda da çok değerli yazılar yer almaktadır. İlk yazı Yrd. Doç. Dr. Sedat Sever'e ait. "**Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi**" adlı yazıda edebiyat ve dil öğretimi, demokratik kültür dokusunu oluşturan davranışların yaşatılması ve kazandırılmasını sağlayan bir süreç olarak görülmektedir.

Bahar Akingüç Günver ise "**Ahlak ve Karakter Eğitiminde Okulun Rolü**" adlı yazısında ahlak ve karakter eğitiminde okullara çok önemli görevler düştüğüne işaret etmektedir. Bu konuyla ilgili bir diğer yazı ise Neşe Eser'in "**Karakter Eğitimi Olmayan Salt Bilgiye Dayalı Eğitim Tamamlanmamış Eğitimidir**" başlıklı çevirisidir. Yrd. Doç. Dr. Ali Temel okullarda sıkça rastlanan bir sorunu irdelemektedir. Yrd. Doç. Dr. Temel'in yazısı "**Üniversite Öğrencilerinin Sıra ve Masaları Yazıp Çizmelerinin Nedenleri**" hakkında elde edilen araştırma bulgularını içermektedir.

Hülya Ekberzade ve Gül Gögüş tarafından çevrilen "**Olağandışı Erkek Çocuklar: Yeniden Değerlendirilmesi Gereken Bir Azınlık**" başlıklı yazı cinsel açıdan kimlik karmaşası yaşayan erkek çocuklar hakkında önemli bilgiler içermektedir.

Dr. T. Fikret Karahan'ın ergenlere yönelik bir araştırmasına ilişkin "**Psikolojik Sağlığın Önemli Bir Ölçütü: Kendini-Kabul**" başlıklı yazısı, değişik özelliklere sahip olan ergenlerin kendini kabul düzeyleri hakkında elde edilen bulguları içermektedir. Bu sayımızda yer alan bir diğer yazı ise Dr. İrfan Yurdabakan'ın "**Doğru-Yanlış Tipi Testlere Yöneltilen Eleştirilerin Değerlendirilmesi**" adlı yazısıdır.

Yaşadıkça Eğitim köşesinde yer alan Dr. İlhami Fındıkçı'nın yazısının başlığı ise "**Hayat Boyu Öğrenme Büyük Savaş**".

Bize olan ilginiz ve değerli katkılarınız için teşekkürler. Her seferinde aynı heyecanı duyduğumuz Yaşadıkça Eğitim'in 57. sayısında buluşmak ümidiyle hoşçakalın.

Saygılarımızla.

...Okura

Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi

Yrd. Doç. Dr. Sedat SEVER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Öğretim Üyesi

Ülkemizde, siyasal ve toplumsal yaşamda tanık olduğumuz, bir çok sorun; yetişkin nüfusumuzun her üç kişisinden birinin mahkemelik oluşu, çocuklara okulöncesi dönemden başlayarak demokratik, kültürün kazandırılması gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Demokrasi, yalnızca yasal düzenlemelerle yaşama geçen bir süreç ve yönetim biçimi olmayıp niteliksel zenginliğini uygulamada bulan bir yaşam biçimidir.

Demokrasi, çoğunlukta olanların, azınlıkta kalanların da hak ve özgürlüklerine saygı göstererek ülkeyi yönettikleri yönetim biçiminin adıdır. Demokrasi de, tüm bir toplumun, aykırı düşünen tek bir kişiyi bile susturmaya, onun özgürlüklerini elinden almaya hakkı yoktur. Demokrasiyi, değişik istemleri olan kişi ve grupları uymaya anlaştıkları kurallar çerçevesinde, karar verme süreçlerine katılarak kendilerini yönetmeleridir biçiminde de tanımlayabiliriz.

Siyaset bilimcilerine göre, demokrasinin varolabilmesi belirli koşulların bir araya gelmesini gerektirir. Bir toplumda demokrasinin varlık nedeni, demokrasinin "nesnel" ve "öznel" koşulları olarak belirlenen iki temel olguyla özdeş kılınabilir.

Nedir demokrasinin nesnel ve öznel koşulları? Hangi değişkenler bu koşulla-

rın varlığını etkilemektedir? Önce, demokrasinin nesnel koşullarını, saptayalım : Nesnel koşullar, bir ülkede demokrasinin bütün kurum ve kurallarıyla işlerlik kazanabilmesi için gereklidir. Bunun için de;

- Ülke ekonomisinin büyük ölçüde sanayi ve ticarete dayalı olması gerekir.
- Kentleşmenin belirli bir düzeye ulaşmış olması gerekir. Bu düzey, yüzde (%10)'un altına düşmüş tarımsal bir nüfus demektir.
- Okur-yazarlık sorununun bütünüyle çözümlenmiş olması, eğitimin her düzeyinde okullaşmanın yüksek oranlara ulaşması gerekir.
- Kitle iletişim araçlarının toplumda yaygın bir iletişim ve etkileşim ağı oluşturması gerekir.
- Kişi başına düşen yıllık ulusal gelirin yüksek olması, toplumun yüksek bir yaşam düzeyine ulaşması gerekir.
- Toplumun yaygın sosyal ve eko-

nomik güvencelere kavuşturulması gerekir.

- Seçmenlerin ve kamuoyunun siyasal kararların oluşumunda belirleyici olması, her alandaki toplumsal güçlerin de birbirini dengelemesi gerekir. Çünkü, güçler dengesinin olmadığı, gücün gücü dengelemediği bir toplumda özgürlükler güvence altına alınmaz.

Sayılarını çoğaltabileceğimiz, demokrasinin alt yapısı olarak da bilinen bu değişkenlerin varlığı, bir ülkedeki yönetim biçiminin her zaman demokratik olduğunu göstermez. Demokrasiyi var eden, demokrasinin "tüm ilkeleriyle" işlemlerini sağlayan, onu her bireyin davranışında yaşam biçimi kılan, demokrasinin "öznel" koşuludur. Bu koşul, demokrasinin nesnel koşullarının oluşmasında da itici güç olan; insana ve insan haklarına saygıyı, sevgiyi temel amaç edinen; hoşgörü, uzlaşma ve özgürlük anlayışına dayanan "demokratik kültür"dür. Bağımsız düşünebilen, bireysel ayrımlara saygı duyan, kaba güce karşı olan, gerçeğe bilimin yol göstericiliğinde varılabileceğine inanan, duygu ve düşünce kanalları açık; siyasal çoğulculuğu ve sosyal hukuk devletini savunan bireylerin edinmiş olduğu davranışlar bütünüdür "demokratik kültür". İnsan sevgisi, yurt sevgisi ve yaşama sevgisi demokratik kültür dokusunun yapısını oluşturan üç temel bileşendir.

Bu bağlamda düşünüldüğünde, demokratik kültür birikimi bir duyarlık sorunudur. İnsanı birey kılan, birey yapan en temel özellik de bu duyarlıktır. Bu birikim, ancak duyarlık eğitimi amaç edinen bir öğretme-öğrenme süreciyle kazandırılabilir. Demokratik ilkelerin geçerli olduğu siyasal ve toplumsal yaşamı gerçekleştirmenin temel yolu; demokratik anlayışa dayalı bir eğitim sistemi ile, öğrencilere, demokratik kültür dokusunu yapılandıran davranışların kazandırılmasından geçmektedir. Çünkü, demokratik kültür bilinci edinmiş bireylerin sayısal varlığı, toplumun demokratik toplum olma özelliğini belirleyen en önemli

değişkendir. Toplumbilimciler de bireyin kişilik yapısı ile toplumsal değişme süreci; öte yandan bir ülkenin insanların tutum ve davranışlarının demokratik niteliği ile ülkedeki demokrasinin düzeyi arasında sıkı bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.

Ülkemizde, siyasal ve toplumsal yaşamda tanık olduğumuz, daha çok da demokratik kültürün yeterince içselleştirilmemesinden kaynaklanan birçok sorun; geleneksel aile anlayışıyla çocuğa aktarılan ve genellikle demokratik kültürün niteliğiyle çatışan değerler, öte yandan "yetişkin nüfusunun her üç kişisinden birinin mahkemelik oluşu", çocuklara okulöncesi dönemden başlayarak demokratik kültürün kazandırılması gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu konuda, eğitime önemli görevler düşmektedir. Daha ilkokullarda akılcı düşüncüyü, duyarlığın, imgeleme gücünün de eğitimi ile dengelemek bir çok sorunu çözebilir. Çocuk, eğitim sürecinde yaratıcılığa yöneltilmelidir. "Yaratma olanağını en etkili biçimde sanat uğraşlarında bulacak olan çocuğun, sanatla eğitilmesi büyük önem taşımaktadır, çünkü çocuk yaratarak öğrenir."

Estetik boyutlu davranışlar kazanma süreçlerinden biri olan dil ve edebiyat öğretimi; insanın kültürel gelişiminde de

Dil ve edebiyat öğretimi; insanın kültürel gelişiminde de etkili olan bir yaşantı alanıdır.





**Edebiyat,
demokratik
kültür dokusunu
oluşturan
davranışların
yaşatılarak,
sezinleterek
kazandırılmasını
sağlayan bir
süreçtir.**

etkili olan bir yaşantı alanıdır. Çocuğun, gencin yazınsal metinlerle kurduğu iletişim, herşeyden önce bir duygu ve düşünce eğitimidir. Bu süreç, bir duyarlık oluşumuna, zenginliğine; kültürel bilinçlenmeye olanak sağlar. Homeros'un büyük destanları İlias (İlyada) ve Odysseia'yı düşünelim. Zamana karşı dayanan bu büyük yapıtların asıl önemi, insanoglunun iç dünyasını aydınlatmasında, insana insanı tanıtmaktadır. İtalyan şairi Dante, aşk ve sevgiyi işlemiştir şiirlerinde, sevginin ölümsüzlüğünü. Dostoyevski, eserlerinde, insan zihninin ve ruhunun anatomisini çıkarıp, insan bilincinin en saklı kalmış yerlerine girer.

"Çağların adamı" olarak nitelenen Shakespeare insanı tüm duygu ve tutkularıyla derinlemesine inceler. Cervantes'in Don Kişot'unda yeni insan ve evrensel değerlerle tanışırız. İnsan gerçeği tüm yalınlığıyla dikilir karşımıza. Montaigne'in denemelerinde insanın özgür düşüncesiyle karşılaşırız. Bizi yaşarken düşünmeye zorlar. Yüzyıllar önce Antik Çağ düşünürlerinin "zoon logon ethon" yani, "insan düşünen bir varlıktır" dedikleri gerçeğe çekilir düşüncelerimiz. Go-

ethe, Faust adlı büyük dramında; öğrenme aşkı, sevgi, nefret, iyilik, kötülük, gençlik, ihtiyarlık gibi insanlığın evrensel konularıyla yaşamın felsefesini işler. Çek romancısı Franz Kafka, insanın temel duygularına, öz varlığına yöneltir bizi. Hemingway, Nobel edebiyat armağanı kazandığı "İhtiyar Adam ve Deniz" adlı romanında, insanın hayvanla ve doğa ile savaşımını anlatır.

Tanrı sevgisi, insan sevgisi ve hoşgörü Yunus Emre'nin şiirlerinde, içten bir söyleşiyle ülküleşir. "Bir insanı sevmekle başlar herşey" diyen Sait Faik, insana yakışmayan her şeye tepki gösterir öykülerinde. İnsana özgü değerleri sevgi odağında buluşturur. Doğa insan ilişkileri, insana özgü tutkular, korkular, düşler, şiirsel bir anlatımla evrenselleşir Yaşar Kemal'in romanlarında.

Örneklemelemlerle tükenmeyecek daha nice ozanlar, yazarlar; ulusal kimlikleri farklı da olsa, değişik kültürlerin toprağında boy atsalar da yapıtlarında bir temel paydada buluşurlar. O da "insan"dır.

Bu bağlamda düşünüldüğünde, demokratik kültür birikimi bir duyarlık sorunudur. İnsanı birey kılan, birey yapan en temel özellik de bu duyarlıktır. Bu birikim, ancak duyarlık eğitimini amaç edinen bir öğretme-öğrenme süreciyle kazandırılabilir.

İnsan, en eski çağların ürünlerinden günümüz çağdaş edebiyat yapıtlarına kadar, edebiyatın değişmeyen tek konu kaynağıdır. Bir tek roman, öykü, şiir okumak bile, hiç tanımadığımız, tanıyamayacağımız insanların yaşam durumlarını tanıtır bize. O insanların yaşamlarına ortak eder bizi. İnsanlara ulaşma, onlarla iletişim kurma sürecidir bu. Bu süreç, değiştirir insanı, bireysellikten kurtarır, toplumsallaştırır.

İnsana özgü duyarlığın oluşması, insan gerçeğinin tüm boyutlarının tanınmasıyla olanaklıdır. Edebiyat, bu olanağı yaratan estetik bir eğitim sürecidir. Demokratik kültür dokusunu oluşturan davranışların, yaşatılarak, sezinleterek kazandırılmasını sağlayan bir süreçtir. Bilinmelidir ki demokrasi, tarih, coğrafya

ya da matematik gibi öğretilebilecek bir ders niteliği taşımaz. Demokrasi kültürü öğretilerek değil, yaşanarak içselleştirilebilir.

Yazınsal metinlerin dünyasına girme alışkanlığı edinmiş birey, insanların çok çeşitli duyma düşünme ve hareket etme örnekleriyle tanışır. Kendini başkalarının yerine koyabilen, özdeşim kurma yeteneği oluşmuş bir bireydir artık o. İnsan kişiliğine saygı duyar, hoşgörülüdür. İnsanların değişik özelliklerde olabileceği gerçeğini anlar. Bu süreç, insanın yeni yaşantılar edinme, kişiliğini değiştirme ve geliştirme sürecidir. Edebiyatın bu işlevine, duyguları geliştirme, duyarlık kazandırma, duygu ve düşünce arasında sağlıklı bir denge kurma da denebilir.

Eğitimde, sanatın bireyleri etkileme gücünden yararlanılmalıdır. Sanatçı, bilinmez sınırlarından içeri her dalışta, yeni bir simge, bir yaşam düşü, kurmaca bir iç dünyanın dışa vurmuş imgesi ile döner geri. Bir müzik yapıtı yaratanın, bir ressamın, bir yontucunun bir şair ya da yazarın, kısacası tüm sanatçıların ortaya koyduğu ürünlerin iletileri, özünde sanatsal bir imgeler bütünüdür. Sanatsal imgelerle aktarılan iletilerin alımlanması da düşsel bir çaba bekler, izleyenden, dinleyenden ve okurdan. Duyuların eğitimi sürecidir bu da.

Şimdi de imgelerle yaşam kurma ustalarının dizelerindeki iletiyi anlamaya çalışalım :

Seni düşünürken
Bir çakıl taşı ısınır içimde
Bir kuş gelir
Yüreğimin ucuna konar
Bir gelincik açılır ansızın
Bir gelincik sinsi sinsi kanar
Seni düşünürken
Bir erik ağacı tepeden tırnağa donarır
Deliler gibi dönmeye başlar
Döndükçe yumak yumak çözülür
Çözüldükçe ufalır küçülür
Çekirdeği henüz süt bağlamış
Masmavi bir erik kesilir ağızda
Dokundukça yanar dudaklarım
Seni düşünürken
Bir çakıltaşı ısınır içimde...

Bedri Rahmi Eyüboğlu

Memet Fuat'ın deyişiyle, küçük bir şiirde bile ele alıp yoğurduğumuz şey doğrudan doğruya "dil" yani düşünce, duygu kısacası insandır. Demek ki şiirle ilgilenirken, dili yoğururken, düşünceleri, duygularıyla insana ulaşıyoruz. Bütün edebiyat yapıtlarında; öyküde, romanda, şiirde ele alınan konu insanlar, insanların duyguları, düşünceleri, kurdukları düşlerdir. Bu nedenle, edebiyatla ilgilenen bir kişi, insanoğlunun, sanatçı duyarlığı ile işlenmiş duygu, düşünce ve düşün dünyasına yönelir. Bu, onu öncelikle kendini tanımaya, öbür insanlarla karşılaştırmaya, benzeyen ya da benzemeyen yanlarını görmeye götürür. Hoşgörünün, başka bir söyleyişle, başkalarının kişiliklerine saygının kaynağı da bu bilinçlenmede yatar. İşte bu süreç de demokratik kültürün içselleştirilmesi sürecidir. Unutulmamalıdır ki yalnızca içselleştirilmiş davranışlar, bilinçli yönelimlerle yaşamsal kılınabilir uygulanabilir.

Özdemir'e göre, "okuduğumuz romanlar, öyküler, şiirler, seyrettiğimiz filmler, oyunlar, dinlediğimiz müzik parçaları bizi bireyselliğin dışına çıkarır. Bütünleştirir başkalarıyla. Kendi kabuğumuzun, kendi evrenimizin dar sınırlarından kurtarır; başka kişilerin iç duygularını bize açar. Yaşamımız, yaşantımız zenginleşir.

Öğrencilerde duygu ve düşünce gücünün gelişmesi ve dengelenmesinde, insana özgü duyarlılıkların oluşturulmasında dil ve edebiyat öğretiminden yeterince yararlanılmalıdır.



Fazıl Hüsnü Dağlarca, "Söyle Sevda İçinde Türkümüzü" adlı şiirinde, insanın yoğunlaştırılmış bir sevgi dünyasına yöneltir bizi...

**Söyle sevda içinde türkümüzü,
Aç bembeyaz bir yelken.
Neden herkes güzel olmaz
Yaşamak bu kadar güzelken?
İnsan dallarla, bulutlarla bir
Hep o maviliklerden geçmiştir.
İnsan nasıl ölebilir,
Yaşamak bu kadar güzelken?**

İnsanların birlikte yaşadığı, tartışılmaz bir olgudur; başka türlü bir varoluş tasarlanamaz insan için. Başkalarıyla anlam kazanan tatlardan, özlemlerden, başarılarından pay almayan bir nesneye insan denebilir mi hiç? Bu temel doğru şöyle bir sonuca götürür bizi: İnsanlar arasındaki anlaşma ve anlayış, toplumsallaşmayı yoğurup pekiştiren herşey yararlıdır insan için. İşte bu gerçekten ötürü, insanları insan kılmak bakımından, her zaman her yerde edebiyata büyük görev düşmektedir. Çünkü, demokratik bir toplum, ancak insan kılınmış insanlarla var olabilir. Çok iyi bilinmelidir ki, duygunun ve düşüncenin gelişmediği yerde, güç kabalaşır; kaba güç toplumsal ilişkilerde etkili olur. Sevgi ve saygıyla biçimlenmiş ilişkilerin yerini, düşmanca duygular alır.

Demokrasi, bireylerin karar verme sürecine bilinçli ve etkin katılımını gerektirir. Demokrasilerde, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavrayabilen, yorumlayabilen; sonunda kendine özgü düşünsel bir yapı oluşturabilen bireylere gereksinim vardır.

Edebiyat bir dil sanatıdır. Her dilin en yetkin kullanımı kendini edebiyatta gösterir. Yazınsal metinlerin okunması, anlamlandırılması kavramsal yönden de geliştirir insanı. Bireyin anadilini kullanma olanakları zenginleşir. Ancak, anadili yetkinleşmiş bireyler, onu etkili bir düşünme, öğrenme ve iletişim aracı olarak



kullanabilir. Demokratik kültür, her şeyden önce anlamayı, anlatmayı, paylaşmayı; kısacası etkili iletişimi gerektiren bir birikimdir.

Gündelik yaşamın, sanatsızlaştırılması, şiirsizleştirilmesi; demokratik tutum ve ilkelerin yoksullaşması demektir. Bu nedenle, öğrencilerde duygu ve düşünce gücünün gelişmesi ve dengelenmesinde, insana özgü duyarlıklar oluşturulmasında dil ve edebiyat öğretiminin işlevlerinden yeterince yararlanılmalıdır. Çünkü, Nermin Uygur'un deyişiyle, "tok da olsa karın, güdüktür edebiyatsız insan."

Demokratik kültür bilinci ediniminde, dil ve edebiyat öğretiminin önemini, son olarak, Montaigne'nin "Yalnızlık Üzerine" adlı denemesinden bir alıntıyla belirleyelim: "... Kendini büyük sürüden koparmış olmak, yeterli değildir; yer değiştirmek de yeterli değildir. Yapılması gereken, iç dünyamızdaki sürü içgüdülerinden kurtulabilmektir..." Etkin bir sanat tüketicisi olmak ve Türkçemizin zengin anlatım olanaklarını yansıtan metinlerle paylaşım sürecine girebilmek; iç dünyamızı ve düşünce varlığımızı zenginleştirmenin en etkili yolu olarak görülmelidir.

KAYNAKLAR

1. A. Taner Kışlalı, "Demokrasi Eğitiminde Öneriler" Konulu Panel konuşması Demokrasi için Eğitim, Ankara TED Yayını, 1989, s. 138
 2. Mehmet Gürkaynak, "Demokrasi Eğitiminde Boyutlar ve Sorunlar" Konulu Panel Konuşması Demokrasi için Eğitim Ankara TED Yayını, 1989, s. 56
 3. A. Taner Kışlalı, Ön. Ver., s. 138-143, "62. Dil Bayramı Konuşması" çağdaş Türk Dili, Ankara, 1994, Sayı 81, s. 17-24
 4. Emre Kongar, "Bilimi Etkileyen Faktör Olarak [Kültür]" Türkiye Bilimler Akademisi Bilimsel Toplantı Serileri, 2. Bilim ve Eğitim, Ankara, 1994, s. 49-52
 5. Gürkaynak, Ön. ver., s. 60.
 6. İnci San, Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayını, 1979, s.229.
 7. Çaşkun San, "Gençlik ve Demokrasi Eğitimi" Gençliğin Eğitimi ve Sorunları, Ankara: TED Yayını, 1985, s. 211
 8. Cahit Kavcar, Edebiyat ve Eğitim, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 1983, s.5
 9. Kavcar, Aynı, s.6.
 10. Akşit Gökürk, Sözün Olesi, İstanbul, İnkılap Kitapevi, 1989, s. 227.
 11. Mehmet Fuat, "Neden Şiirle Tiyatro" Cumhuriyet Gazetesi Eki. 2-3 Kasım 1993, s.3
 12. Emin Özdemir, Türk ve Dünya Edebiyatı Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını, 1980, s. 11
 13. Nermin Uygur, İnsan Açısından edebiyat İstanbul Remzi Kitapevi, 1985, s. 161.
- (*) Bu çalışma, Ankara Üniversitesi 50 Yıl Kutlamaları nedeniyle, A.Ü. Taner Dil Öğretim Merkezi 4-5 Nisan (1996) tarihlerinde düzenlenen, İngiltere, Amerika ve Türkiye'de Anadili Eğitimi sempozyumu'na bildirilerek sunulmuştur.

Ahlâk ve Karakter Eğitiminde Okulun Rolü

Bahar AKINGÜÇ GÜNVER

Kültür Koleji Genel Müdür Yardımcısı

E-mail : bahar@kultur.edu.tr

Toplumumuzun geleceği adına çocuklar ve gençler için karakter eğitimi kaçınılmazdır. Karakter eğitimi çocukların sosyal sorumluluk duygularını geliştirmeye katkıda bulunur; içinde buldukları dünyaya ve başka insanlara değer vermeyi öğretir.

Bu yazının amacı karakter ve ahlaki değerlerin eğitimindeki son bilimsel gelişmeleri araştırmak ve karakter eğitiminde okulların rolünü irdelemektir.

Günümüzün çocukları çok uyarıcı bir ortamda büyüyorlar. Medya faktörü, ekonomik sıkıntılar, artan şiddet ve yolsuzluk haberleri, kişisel ve maddi çıkarlara öncelik veren bir toplum yapısı pek çok çocuğu ve genci ümitsiz güçsüz ve ahlaki yönden aciz bırakmaktadır. Dürüstlük, kişilik haklarına saygı, adalet, sorumluluk, güven gibi konseptler bireyin ahlaki değerlerinin çekirdeğini oluşturur. Ülkemizde bu anlamda gerçek bir yozlaşma yaşanmakta ve çocuklarımız erken yaşlarda olumsuz modellerin etkisi altında kalmaktadırlar. Gerek resmi gerek sivil yaşamdaki yolsuzluklar, düzenbazlıklar, bozuk ve çarpık ilişkiler çocuklarımızın başkalarına yardım etme, güven duyma, anlamlı ilişkiler kurma gibi değerleri küçümsemesine ahlaki değerlerden çok maddi değerlere önem vermesine neden olmaktadır. Böylece olup bitenlere duyarsız, sosyal sorumluluk bilincinden

yoksun bir nesil yetişmektedir. Bu yüzden toplumumuzun çocukları ve gençleri için karakter eğitimi kaçınılmazdır.

Çünkü **karakter eğitimi** çocukların sosyal sorumluluk duygularını geliştirmeye katkıda bulunur; içinde buldukları dünyaya ve başka insanlara değer vermeyi öğretir. Karakter eğitimi çocuklara, başka insanlara değer vererek kendi yaşamlarını zenginleştirebileceklerini öğretir (Diana Berneth, Shelden Borman). Özellikle 6 yaşından 13 yaşına kadar çok önemli bir gelişim sürecini kapsayan 8 yıllık zorunlu eğitimde karakter eğitimi çok iyi değerlendirilmelidir. Bugün gelişmiş ülkelerde, özellikle ABD'deki okullarda karakter eğitimi önemle ele alınarak, anaokulundan lise düzeyine kadar müfredatın içine yerleştirilmiştir.

George Washington Üniversitesinde Amitai Etzioni tarafından yapılan bir araştırmada karakter eğitiminin kavramsal çerçevesi ve metodolojisi belirlenmiştir. Bu araştırmada karakter eğitimi için kaçınılmaz olan iki yetenek üzerinde durulmaktadır :



- ❶ Empati
- ❷ Kendi kendini disipline etme.

Empati yeteneği çocuğa başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve takdir etme bilincini kazandırma, çocuğun iyiyi kötüden, sevgi ve sevecenliği saldırganlıktan ayırt etme gücünü geliştirmektir. **Kendi kendini disipline etme yeteneği** ise öz kontrolünü geliştirme ve belli amaç ve değerler doğrultusunda eyleme geçme gücüdür. Bu iki yetenek ahlâk ve karakter eğitiminin alt yapısını oluşturur. ABD'de Ekim 1996'da Durham okullarında uygulamaya konan karakter eğitimi ile ilgili çalışmalar örnek teşkil edebilir. Bu okullarda eğitimciler, öğrenciler ve yakın çevreden velilerin oluşturduğu bir komite oluşturulmuştur. Bu komite tarafından öğrencilere iyi insan olmayı öğretmek için gerekli olan yöntem ve çerçeveyi saptama görevi verilmiştir. Amaç antisosyal gençlerin daha sorumlu ve üretken olmalarını sağlamaktır. Bu komite tarafından şu dokuz ayrı kişilik özelliği belirlenmiştir :

- ❶ İyi vatandaş olma,
- ❷ Cesaret,
- ❸ Adil olma.
- ❹ Dürüstlük.
- ❺ Kibarlık,

- ❻ Başarı için ısrar etme,
- ❼ Saygı,
- ❽ Sorumluluk.
- ❾ Kendi kendini disipline etme.

Bu çalışmada en önemli rol özellikle sınıf öğretmenlerine verilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile yapılan seri toplantılarda öğretmenlerden bu dokuz özelliği ders zamanında konularına ve ünitelere sokmaları istenmiştir. Okul yöneticileri ise aynı şekilde okul ve sınıf kurallarını uygularken bu dokuz özelliği odak noktası haline getirmişlerdir. Bu okullarda bu çalışma bugün hala sürüyor ve okul yöneticileri ile öğretmenleri karakter eğitiminde birçok örnek öğrencileri olduğunu ve bunun okul iklimini çok olumlu yönde etkilediğini vurguluyorlar (Torgovnick, Falcon's Cry).

Ülkemizde de okullar "öğreten" rolünden çok "eğiten" rolünü benimsemelidirler. Özellikle 8 yıllık zorunlu eğitim sürecinde ahlâk ve karakter eğitiminde okullara çok önemli görevler düşüyor. Karakter eğitiminin temel yapısını oluşturan **empati** ve **kendi kendini disipline etme yetenekleri** ancak okullarda geliştirilebilir. Çocuklara ve gençlere bu iki temel yeteneği;

- Karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirerek,

- *Başarı için ısrar etme yetisini geliştirerek,*
- *Sorumlu davranışı öğretmek,*
- *Eyleme geçirebileceği tutarlı ve olumlu değerleri kazandırarak,*
- *Becerilerini ölçebileceği fırsatlar yaratarak geliştirilir. Ayrıca tüm öğrenme etkinliklerinin çocuğun gelişim sürecine yani yaşam dönemine ve deneyimine uygun olmasına dikkat edilmelidir.*

Tüm öğrenme etkinlikleri çocuğun gelişim sürecine yani yaşam dönemine ve deneyimine uygun olmalıdır.

Okullar ahlâk ve karakter eğitime öğrencilerin yakın çevrelerinden başlamalıdır. Öğrencilerin velileri bu eğitimde kuşkusuz yer almalıdırlar. Okul veli ilişkileri sağlam, sürekli ve güvenli ahlâki değerler üzerine kurulmalı ve şöyle olmalıdır:

- Temel ahlâki değerler, okul ve yakın çevre işbirliği ile açıkça tanımlanmalıdır. Gerek okulda gerek ailelerde bu değerler pekiştirilmelidir. Okulun, ahlâki değerleri ile ilgili bir misyonu olmalıdır. Bu değerleri teşvik etmek için, öğrencilere çeşitli öğrenme etkinlikleri düzenlenmeli, görsel ve işitsel materyal kullanılarak, başkalarına değer veren, empati ve kendi kendini disipline etme yeteneklerini pekiştiren grup çalışmaları düzenlenmelidir.
- Okuldaki yetişkinler ahlâki değerler açısından öğrencilere örnek olmalıdırlar. Gerek iş gerek aile yaşamlarında, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve hatta okul personeli ilişkilerinde sağlam ahlâki değerlerini yansıtmalı ve öğrencilere model olmalıdırlar. Burada yaşanan çelişkiler öğrencilerin yaşamları boyunca söylemeyecekleri yanlışlar olacaktır.
- Okul yakın çevrenin kültür ve karakter merkezi olmalıdır. Okulun yakın çevre ile olumlu ilişkileri, organize ettiği kültürel ve eğitici faaliyetlerle, okul yakın çevrenin bilgi ve birikimini paylaştığı bir merkez

olmalıdır.

- Öğrenciler amaç saptama, problem çözme, işbirliği, çatışma çözme ve karar verme becerilerini okulda geliştirirler. Okul, çocukların modelleme, öğretim, deneyim ve deneme yoluyla sosyal becerilerini ve ahlâk değerlerini geliştirmeleri için destek verir.
- Okulda öğrencilerin gelişimlerine uygun olarak, yaşamlarını etkileyen kararlara katılmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler sınıf içinde ve okulda kararlara katılmalıdır. Bu, demokrasi-nin gerçek yaşamda uygulanması için bulunmaz bir fırsattır.
- Eğitimciler disiplin için problem çözme yaklaşımını kullanırlar. Kendi kendini disipline etme yeteneğinin geliştirilmesinde çocukların kuralları kendilerinin oluşturmalarının çok olumlu etkisi vardır. Öğrencilerin sorumluluk ve sahiplenme duygularının gelişmesi açısından kuralların oluşumuna onların da katkıda bulunmaları çok olumlu sonuçlar verir.
- Okul çalışanları ve öğrenciler arasındaki farklılıklar, değişik aile yapıları, farklı sınıf ve inançları olan gruplar okulda empati yeteneğinin gelişmesine ortam hazırlar. Farklı düşünce ve farklı inancı olan insanların tartışması için ortam yaratmak, okulun görevi olmalıdır. Böylece öğrenciler farklılıkları kabul etmeyi, takdir etmeyi ve uzlaşmayı öğrenirler.

Sonuç olarak, okulların karakter eğitimindeki rolü çok önemlidir. Okul, çocukların sosyal sorumluluk duygularını geliştirmesine katkıda bulunur; içinde buldukları dünyaya ve başka insanlara değer vermeyi öğretir. Çocukların başka insanlara değer vererek kendi yaşamlarını nasıl zenginleştirebileceklerini öğrenecekleri yegâne yer okul ortamıdır.

**Özellikle
8 yıllık
zorunlu eğitim
sürecinde
ahlâk ve
karakter
eğitiminde
okullara çok
önemli
görevler
düşüyor.**

KAYNAKÇA

- Educational Leadership, Character Education Issue November 1993.
- Lickona Thomas. How to Establish a Values Education Program in your School Getting Started and Maintaining Momentum, 1991.
- Torgovnick, Character Education Commences in schools, October 1996.
- David Aspin, Judith D. Chapman, Quality Schooling, 1994.

Karakter Eğitimi Olmayan, Salt Bilgiye Dayalı Eğitim Tamamlanmamış Eğitimidir

Esther F. Schaeffer

Çeviren : Neşe Eser



“Akademik bilgi ile donatılmış fakat öğrencilere gerçek hayatta rehberlik edecek ahlaki değerler verilmemiş ise, burada bütüncül bir eğitimden söz etmek güçtür”

Öğrenci öğretmene sorar: “Arkadaşıma karşı sadakat göstermem iyi bir şey değil mi? Arkadaşıma yardım etmek de öyle?”

Öğretmen cevap verir: “Tabii ki, başka kime yardım edeceksiniz ki.” Öğrenci: “Öyleyse, eğer matematik sınavında arkadaşım bir sorunun yanıtını bilemez ise, ona cevabı söylemem o kadar kötü bir şey sayılmaz herhalde değil mi?”

Gençler her gün buna benzer etik çelişkilerle karşılaşmaktadırlar. Peki onlara kim “doğru” davranışın ne olduğunu öğretecek, doğru karar vermelerine kim yardımcı olacak? İlk akla gelen cevap, onların aileleri; fakat okullar, ikinci yakın cevap olacaktır. Ergen Gelişimi Konseyi: Cornegie, 1989’da yayımladığı “Dönüm Noktaları: Amerikan Gençlerini 21. Yüzyıla Hazırlama” raporunda şunlara değin-

miştir: “Çocukluk bağımlılığından kurtulmuş fakat henüz yetişkinlik yolunu bulamamış birçok genç soyutlanmışlık duygusu yaşar. Kendisini çevreleyen ve kendisi gibi şaşkınlık içinde olan yaşlıları ile doğru olmayan kararlar, hatta bazen kendilerine zarar verecek kararlar alırlar. Orta dereceli okullar, potansiyel olarak, milyonlarca genci bünyesinde barındıracak toplumun en kuvvetli mekanizmalarıdır...”

Günümüzde, birçok çocuk iyi bir karakter gelişimi için gerekli olan ahlaki ve etik çatıyı oluşturan koşullardan yoksun yetişmektedir. Aileler bu konuda güçlü bir yapı oluşturmak için çaba harcamalarına rağmen, çoğu zaman çabalarının medya tarafından, çocuklarının yaşlıları tarafından, hatta internet tarafından yok edildiğini savunurlar.

Karakter Eğitimi : Son yıllarda Amerikan okullarına verilen bazı sorumlulukların dışında, öğrencilerin ahlaki ve etik gelişimini destekleyen eğitim de yeni değildir. Gerçekten de, bu sorumluluk başlangıçtan beri Amerikan halk eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülür. Hemen hemen birçok eyalette, halk eğitime yönelen okulun esas rollerini; öğrencinin hatta akademik bilginin, ahlaki ve demokratik değerlerin üzerine kurmuştur.

Bu gelenek, okulların öğrencilere karakter eğitimi verme yönündeki bir nedenidir. Şunu düşünün; her yıl Amerika'daki çocuklar, 900 saatlerini okulda geçirirler. Herbiri okul deneyimleri ile ilgili büyüme ile ilgili, artan şiddet ve kargaşa ile ilgili çeşitli problemler ile yüz yüze gelirler. Okulların bu problemlere karşı gözü kapalı mıdır?

Öğrencilere, onları güçlüğü sokan etik konulardaki problemlerini çözmelelerinde okullar daha gerçekçi çözümler ve sonuçlar üretirler. Karakter eğitimi veren orta okullarda yetişkinler ve öğrenciler okullarındaki değişimi fark edebilirler. Okul yöneticileri karakter eğitimi ile okuldaki disiplin suçlarının azalması arasında bir ilişki olduğunu söylerken aynı zamanda Amerikan okullarında büyük problem olarak artış gösteren küçük yaşlarda hamilelik olaylarının da azaldığını

vurgularlar. Bunun yanısıra öğrencilerin devamsızlıklarında azalma ve akademik performanslarında yükselme görüldüğü vurgulanır. Örneğin, Jafferson Junior Lisesi müdürü Vera White okullarında karakter eğitiminin uygulanmasından bu yana, okulun şehrin en başarılı okulu durumuna geldiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, Amerikan okullarının büyük bir kısmı karakter eğitiminin öğrenci gelişimi üzerinde büyük rol oynadığı görüşündedirler. 1994 yılında New York araştırma grubu tarafından yapılan araştırma şu sonuçları ortaya çıkarmıştır. Halkın % 95'i devlet okullarında dürüstlüğü, doğruyu söylemenin, başkalarına saygının öğretilmesinin öğrencinin ırksal ve etik geçmişine yönelik çok uygun bir eğitim olduğu görüşündedirler. Diğer çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Etkili Karakter Eğitimi Nedir?

Etkili Karakter Eğitimi'nin Onbir Kuralı'nda, Karakter Eğitimi Yöneticileri etkili karakter eğitiminde belirli çerçeveler bulunmasa da bazı temel ilkeler olduğunu belirtirler. Karakter eğitimi günlük hayattan ayrı değildir ve gerek eğitim yaşantısında, gerekse dış dünya da mutlaka bir önemi vardır. Okuldaki yetişkinler, sadece öğrencilerin doğruyu ve yanlışı ayırt

**“Karakter”;
düşünme
hissetme,
davranış olarak
tanımlanmalıdır.
İyi bilme, iyiyi
sevme ve iyiyi
yapma karakter
eğitiminin esas
amaçlarıdır.”**





edebilmeleri doğrultusunda değil aynı zamanda onların iyi şeyler üzerinde hareket edebilmeleri ve davranış göstermeleri için motive edildikleri zaman, günlük yaşantı için de karakter geliştirici birçok fırsat yakalayabilirler. Burada etkili karakter eğitimi için onbir kural sunulmuştur:

1. Özdeki etik değerler; örneğin dikkatlilik, dürüstlük, adil olma, sorumluluk alma, kendine ve başkalarına saygı v.s, iyi karakteri teşkil eder ve karakter eğitimi üzerine odaklaşmayı sağlar.
2. "Karakter", düşünme, hissetme, davranış olarak tanımlanmalıdır. İyiyi bilme, iyiyi sevmeye ve iyiyi yapma karakter eğitiminin esas amaçlarıdır.
3. Karakter eğitimi, okul hayatında planlı, aktif yönde geliştirilmeli ve okul misyonunun ve amacının merkezi olarak görülmelidir.
4. Okul koruyucu bir örgüt olmalıdır. Sınıftaki günlük hayat ve okulun diğer parçaları (koridorlar, kafeterya, oyun alanları, okul servisi) bu değerlerle inşa edilmelidir.
5. Karakter eğitimi geliştirmek için, öğrenciler ahlaki hareketlerde bulunma yönünde fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Tekrar edilen ahlaki deneyimler doğrultusunda, öğrenciler karakter eğitiminin ahlaki yetenek ve davranışlarını geliştirirler.
6. Karakter gelişimi ve öğrenme birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak görülmelidir. Etkili karakter eğitimi, anlamlı bir müfredatı içerir. Bu müfredat tüm öğrencilerin özüne saygı duyan ve onların başarılı olmalarına

teşvik eden bir müfredattır.

7. Karakter eğitimi, öğrencilerin iç motivasyonlarını geliştirmek ve neyin doğru olduğuna yönelik yorum yapmaları için çaba sarfeder.
8. Tüm okul çalışanları, öğretmenler, yöneticiler, rehber uzmanlar, danışmanlar, sekreterler, kafeterya çalışanları, oyun alanındaki yardımcılar, servis şöförleri-karakter eğitimi öğrenmeye, tartışmaya, sorumluluk almaya dahil edilmelidirler.
9. Karakter eğitimi, çalışanlardan ve öğrencilerden ahlaki liderlik bekleyen bir eğitimidir. Bunun için bir karakter eğitimi komitesi kurmak ilk adım olabilir.
10. Aileler ve toplum üyeleri karakter yapılandırma çalışmalarında aktif rol almalılar.
11. Etkili karakter eğitimi, gelişimi değerlendirmeyi de içine almalıdır.

Öğrencilere, hayatları boyunca karşılaşacakları ahlaki çıkmazlar ile mücadele etmek için; iyi bir eğitim, akademik başarı ve bilgi birikimi sağlamak için, demokratik toplumu yaratmak için, okullar karakter eğitimi her yaptıklarının içine dahil etmelidirler. Akademik bilgi ile donatılmış fakat öğrencilere gerçek hayatta rehberlik edecek ahlaki değerler verilmiş ise, burada bütüncül bir eğitimden söz etmek güçtür.



Üniversite Öğrencilerinin Sıra ve Masaları Yazıp Çizmelerinin Nedenleri

Yrd. Doç. Dr. Ali Temel
Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilerin dörtte üçü sıra, masa, duvar ve kalorifer peteklerini yazıp çizmektedirler.

Üniversitelerde öğrencilerin sıra, masa, sandalye, duvar, kalorifer petekleri üzerine yazı yazmaları, resim ve şekil çizmeleri hatta çakıyla kazımaları çok sık görülen istenilmeyen bir davranıştır.

Akbaba ve Dilekman (1995) tarafından yapılan bir araştırmada, lise ve üniversite öğrencilerinin sıraları daha çok kopye, memleket adı, cinsellik, sevgi-aşk, siyaset, din-ahlak, spor, kin-nefret, karamsarlık, espiri-mizah, belirsiz resim türü yazılarla doldurdukları görülmüştür. Bunların % 20 sinin belirsiz resim şeklinde olduğu; % 15'inin sevgi-aşk konusunda yazıldığı; % 14 ünün ise kopye amaçlı ve yine %14'ünün de memleket adlarından oluştuğu saptanmıştır. Gerçekten de uyarılara rağmen bir iki yıl kullanılan

sıralar üzerinde, şaşırtan görüntülerle karşılaşmaktadır.

Bu davranışları "yoğun problemlerle yüklü bir insanın yürürken kendi kendine konuşmasına, dalgın birinin önündeki kağıdı bilinçsizce karalamasına" benzetenler (Akbaba ve Dilekman, 1995); Doğrudan ifade edilemeyen arzu ve isteklerin sembolleştirilmesi olarak görenler (Songar, 1980); uyumsuz davranışların temelinde yanlış eğitim olduğunu vurgulayanlar (Enç, 1975); stresli, öfkeli, kederli anların bir yansıması olarak değerlendirenler (Akbaba ve Dilekman, 1995) bulunmaktadır.

Evinde masayı, sandalyeyi, sehpayı yazmayan, çizmeyen, kazımayan üniversiteli neden okulunda böyle yapmaktadır? Devlet malı olduğu için mi

yoksa başka nedenler mi var? Bu sorulara doğrudan cevap verebilen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ülkemizde akbaba ve Dilekman, (1995) tarafından yapılan bir araştırmada, sıra ve masalara yazılan yazılar içeriklerine göre sınıflandırılmıştır. Yurtdışında yapılan bir araştırmada da (Stalling ve Mohlman, 1981) öğretmen moralinin yüksek olduğu okullarda, sınıfta daha az olay olduğu, özellikle sınıfların daha az kirletildiği, vandalist olayların azaldığı saptanmıştır. Acaba, bu davranışların oluşmasında;

1. Derslerin içeriğinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermemesi,
2. Derslerin daha çok öğretmen merkezli yöntemlerle işlenmesi,
3. İletişimsizlik,
4. Öğrencilerin dersteki oturma düzeyi,
5. Hatıra bırakma ve mesaj verme istekleri,
6. Bastırılmış duyguları dışa vurma gibi nedenler etkili olmakta mıdır? Bu ve benzeri sorulara cevap aranmalıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin sıra, masa sandalye üzerine yazı yazmaları, resim, şekil çizmelerinin nedenlerini ortaya koymak ve bu nedenlerin eğitim programlarına ve cinsiyete göre dağılımını sap-

tamaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Eğitim programlarına göre, sıra, masa, sandalye üzerine yazı yazma, resim, şekil çizme de etken olan nedenler nelerdir? Bu nedenler öğretim programlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Cinsiyete göre sıra, masa, sandalye üzerine yazı yazma, resim, şekil çizmede etken olan nedenler nelerdir? bu nedenler cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Kopyeyle ilgili yazılar, amacı belli olduğu için araştırma dışı tutulmuştur.

Araştırma, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 3. yıl öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

TABLO 1
ANKET VERİLEN ÖĞRENCİLERİN BÖLÜMLERE GÖRE DAĞILIMI

	Almanca Öğrt.	Beden Öğrt.	Eğitim Bil.	Felsefe Öğrt.	Fransızca Öğrt.	İngilizce Öğrt.	Resim Öğrt.	SÖ	Toplam
	45	31	24	40	28	42	22	47	279

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket verildiği gün derste bulunan 279 öğrencinin tamamı aracı cevaplandırmıştır. İstatistiksel olarak dağılımları göstermede S ve %; bölümlere ve cinsiyete göre yazı yazma, resim ve şekil çizmede etken olan nedenlerin farklılaşıp farklılaşmadığını saptama da ise X² (kaykare) kullanılmıştır.

TABLO 2
ÖĞRETİM ALANLARINA GÖRE YAZIP - ÇİZENLERİN DAĞILIMI

Bölümler	Almanca Öğrt.		Beden Öğrt.		Eğitim Bil.		Felsefe Öğrt.		Fransızca Öğrt.		İngilizce Öğrt.		Resim Öğrt.		SÖ		Toplam	
Seçenekler	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
EVET	36	78	27	87	17	71	28	70	19	68	26	61	17	77	34	72	203	73
HAYIR	10	22	4	13	7	29	12	30	9	32	16	39	5	23	13	28	76	27
TOPLAM	45	16	31	11	24	9	40	14	28	10	42	15	22	8	47	17	279	100

TABLO 3
ÖĞRETİM ALANLARINA GÖRE YAZIP - ÇİZME NEDENLERİ

Bölümler	Almanca Öğrt.		Beden Öğrt.		Eğitim Bil		Felsefe Öğrt.		Fransızca Öğrt.		İngilizce Öğrt.		Resim Öğrt.		SÖ		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
İçeriğinin ilgi ve ihtiyaçlara cevap vermemesi	10	28.6	1	3.7	7	41	6	21.5	4	21	5	19.2	7	41.2	6	17.6	46	23
Öğretmen merkezli yöntemlerin uygulanması	4	11.4	6	22.3	1	5.9	3	10.7	1	6	23	3	17.8	4	11.8	28	14	
Yeterince güdülenememe	3	8.6	10	37	2	11.8	12	42.9	7	36.8	-	-	2	11.7	4	11.8	40	19.7
Hatıra bırakma mesaj iletme	1	2.8	1	3.7	1	5.9	2	7.1	-	-	2	7.7	-	-	5	14.7	12	6
Psikolojik rahatlama	3	8.6	1	3.7	3	17.7	3	10.7	5	26.3	1	3.9	2	11.7	14.7	23	11.3	
Bilinçsiz karalama	10	28.6	8	29.6	3	17.7	2	7.1	2	10.6	11	42.3	-	-	6	17.6	42	20.5
Devlet malına zarar verme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5.9	-	-	1	0.5
Başka	4	11.4	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3.9	2	11.7	4	11.8	11	5
TOPLAM	35	100	27	100	17	100	28	100	19	100	26	100	17	100	34	100	203	100

BULGULAR

Tablo 2’de öğretim alanlarına göre yazıp-çizenlerin dağılımı yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, anketi cevaplayan her dört kişiden üç tanesi (% 73) sıra, masa, duvar, kalorifer, petekleri üzerine yazı yazdıkları görünmektedir.

Yazıp-çizenlerin bu kadar yüksek oranda olması, öğrencilerin derslerde büyük sıkıntı çektikleri şeklinde yorumlanabilir. Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinde bu duygunun daha da yoğun yaşandığı söylenebilir.

Tablo 3’de öğretim alanlarına göre yazıp-çizmede etken olan nedenlere yer almaktadır.

“Derste anlatılanların ilgi ve ihtiyaç cevap vermemesi”, “derslerin öğretmen merkezli yöntemlerle işlenmesi” ve “Derste yeterince güdülenememe” nedenlerinin eğitim programlarının içeriği ve uygulanmasıyla ilgili olduğunu kabul edersek; öğrencilerin beşte üçüne yakınının (% 57), yazıp-çizmeye ne-

TABLO 4
CİNSİYETE GÖRE YAZIP-ÇİZME DURUMU

Cinsiyet	Erkek	Kız	Toplam
Yazıp yazmadığı			
EVET	S 110 % 74.8	93 70.5	203 72.8
HAYIR	S 37 % 25.2	39 29.5	76 27.2
TOPLAM	S 147 % 100	132 100	279 100

den olarak eğitim programlarını gösterdikleri söylenebilir. Felsefe öğretmenliği (% 76) ile Resim-İş öğretmenliği (% 71) bölümlerinde bu nedenle yazıp-çizenler diğer bölüm öğrencilerinden daha da fazla görünmektedir (Tablo 3).

Psikolojik olarak rahatlamak için yazıp-çizdiğini belirtenler, Fransızca öğretmenliği bölümünde (% 26) diğerlerinden daha fazladır. İngilizce öğretmenliği bölümünün ise, beşte ikisinden fazlası (% 42.3) “bilinçsizce” bunu yaptıklarını belirtmişlerdir. (Tablo 3).

TABLO 5
CİNSİYETE GÖRE YAZIP - ÇİZME

Nedenler		İçeriğin ilgi ve ihtiyaca Cevap vermemesi	Geleneksel Yön Uygulanması	Yeterince güdülenememe	Hatra bırakma mesaj ileme	Psikolojik Rahatlama	Bilinçsizce Karalama	Devlet Malına zarar verme	Başka	Toplam
Cinsiyet										
ERKEK	S	29	17	20	10	9	20	1	4	110
	%	26.4	15.5	18.2	9.1	8.2	18.1	9	3.6	100
KIZ	S	17	11	20	2	14	22	-	7	93
	%	18.3	11.8	21.5	2.2	15	23.7	-	7.5	100
TOPLAM	S	46	28	40	12	23	42	1	11	203
	%	23	14	19.7	6	11.3	20.5	0.5	5	100

Tablo 4'te cinsiyete göre yazıp-çizme durumu yer almaktadır.

Cinsiyete göre yazıp çizenlerin farklılaşmadığı görülmektedir (Tablo 4). Her iki cinse mensup öğrencilerin % 70'inden fazlası sıra ve masaları yazıp çizdiklerini belirtmişlerdir. Yazıp çizme oranı, kızlarda biraz daha düşüktür.

Tablo 5'de cinsiyete göre yazıp-çizme nedenleri yer almaktadır.

Cinsiyete göre yazıp çizme nedenlerinin farklılaşmadığı görülmektedir.

Erkeklerin dörtte birinden fazlası (% 26.4) "içeriğin ilgi ve ihtiyaçlara cevap vermemesi" nin yazıp-çizmede etkili olduğunu düşünürken; beşte birine yakını (% 18.2) "yeterince güdülenememe" ve "Bilinçsiz"ce hareket etmeyi bunun nedeni olarak görmekteyiz.

Kızların beşte birinden fazlası ise, yazıp-çizmeyi "bilinçsiz davranışlar" a (% 23.7) ve yeterince güdülenememe"ye (% 21.5) bağlamaktadırlar.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilerin dörtte üçü sıra, masa, duvar ve kalorifer peteklerinin yazıp çizmektedirler.

Yazan-çizen öğrencilerin beşte

üçüne yakını buna neden olarak eğitim programını ve programın uygulanmasını göstermektedirler. Felsefe ve Resim-İş Öğretmenliği bölümlerinde bu nedenle yazıp-çizme diğer bölümlerden daha fazla olmaktadır.

Yazıp-çizme eylemi cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Her iki cinsten öğrencilerin dörtte üçüne yakını yazıp çizmektedir.

Öneriler

1. Ders içerikleri belirlenirken bilimsellikte birlikte öğrenci açısından anlamlılık, önemlilik ve ilgi çekicilik ölçütleri de gözardı edilememelidir. Kısacası, içerikler belirlenirken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları gözönünde bulundurulmalıdır.

2. Derslerde değişik yöntem ve teknikler uygulanmalı; daha çok öğrenci merkezli yöntemlere yer verilmeli; öğrenciler derslerde boş bırakılmamalıdır. Öğrenciyi meşgul edecek bir iş verilirse, o sınıfta bilinçsizce yazıp-çizmeler azalabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S., Dilekman, M. (1995) "Okul Sıraları Üzerindeki Yazı, Şekil ve Resimlerle İlgili Bir Araştırma" *Çağdaş Eğitim* Sayı : 216.
- Enç, M.; Özsoy, Y.; Çağlar, D. (1975). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara Ünl. Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 103. Ankara
- Songur, A. (1980). *Psikiyatri Psikobiyoloji ve Ruh Hastalıkları*. Serhat Dağıtım Yayınevi. İstanbul.
- Stallings, J.A.; Mahlman, G.G. (1981). "School policy, Leadership style, Teacher change and student Behavior in Eight Schools. Final Report" ERIC Document Reproduction Service No. ED209759

Ders içerikleri belirlenirken bilimsellikte birlikte öğrenci açısından anlamlılık, önemlilik ve ilgi çekicilik ölçütleri de gözardı edilememelidir.



KÜLTÜR KOLEJİ

ÖZEL KÜLTÜR FEN LİSESİ & ÖZEL KÜLTÜR LİSESİ

SEKİZ YILLIK EĞİTİMDE FEN & MATEMATİK ÖĞRETİMİ SEMPOZYUMU

05-06 Haziran 1998

"Sekiz Yıllık Eğitimde Fen & Matematik Öğretimi Sempozyum"u, fen ve matematik derslerinin içerik, programlar, öğretim teknikleri, ders kitapları, okulların fiziksel ve teknik imkanlarının kullanımı açısından incelenmesine, konuyla ilgili tartışmanın yaygınlaşmasına ve derinleşmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Sempozyum kapsamında fen ve matematik öğretim programlarının okulöncesi ve ilköğretimdeki yeri, gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar, fen ve matematik derslerinde öğrenci merkezli öğretim konularına ve okullarda başlatılan model uygulamalara da yer verilecektir.

SEMPOZYUM DANIŞMA KURULU

BAŞKAN

Prof. Dr. Uğur BÜGET, (YÖK Başkan Vekili)

KURUL*

Prof. Dr. Reşat APAK, (İstanbul Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi Dekanı),

Prof. Dr. Giray BERBEROĞLU, (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Prof. Dr. Çetin BOLCAL, (İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Dekanı)

Prof. Dr. W. CALLISON, (California State University)

Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR, (Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Prof. Dr. Nihal ERCAN, (Boğaziçi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi)

Yard. Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN, (İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi)

Bahar AKINGÜÇ GÜNVER, (Kültür Koleji Eğitim Vakfı Başkan Yardımcısı)

Prof. Dr. Halit KOŞAR, (Gannon Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi)

Dr. Elizabeth LAROSE, (Kültür Koleji Ortaokulu Müdürü)

Prof. Dr. Ayla OKTAY, (Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Prof. Dr. Önder ÖZTUNALI, (İstanbul Kültür Üniversitesi Rektörü)

Prof. Dr. Latif TOPRAKTAŞ, (Kocaeli Teknik Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi)

(* Soyadı ABC'sine göre sıralanmıştır.)

YÖNETEN

Dr. Nihal SARIER

Kültür Fen Lisesi Müdürü

Sempozyum Genel Sekreteri

Aykut ÇALIKOĞLU

Kültür Fen Lisesi Müdür Yardımcısı

SEMPOZYUM SPONSORU

**Kültür
Koleji
Eğitim
Vakfı**

Ayrıntılı bilgi için :

Sempozyum Genel Sekreterliği

Özel Kültür Fen Lisesi

9.-10. Kısım Ataköy, 34 750 / İst. Tel: (0-212) 559 04 88 (440) Fax: (0-212) 560 47 79

E-mail: kulturfen@kultur.edu.tr E-mail: kultur@kultur.edu.tr

Hayat Boyu Öğrenme Büyük Savaş

Dr. İlhami FINDIKÇI

Davranış Bilimleri Uzmanı

Kültür Koleji Akademik Destek Genel Müdür Yardımcısı

E-mail: ifindikci@superonline.com

Statüsü, rolü, eğitimi, hayattan beklentisi ne olursa olsun hemen herkes “etkin” olma sevdasında. Kısa yoldan köşeyi dönme, öne geçme, tarihe geçme, bir numara olma telaşı yaşanıyor adeta.

Başlığa bakıp yazılarımızın konusunun değiştiğini düşünmeyin sakın. Konumuz yine **İnsan ve insanlar**. Bu yazıda insanın en büyük savaşı olan kendisi ile uğraş, kendisini kontrol edebilme, kısacası savaşların en büyüğü olan kendisini yenebilmeyi ele almaya çalışacağız.

Öncelikle neden bu konuyu ele alma ihtiyacı duyduğumuzu belirtmekte yarar var. Hemen her geçen gün yaşadıklarımız, ister kendi kişisel alanımızda, ister toplumsal alanda, isterse uluslararası alandaki insani gelişmeler, insan ilişkilerindeki tıkanmalar, 21.yy insanının en büyük savaşının kendisi ile olacağını gösteriyor.

Dijital imparatorluklar, uzay teknolojisi, bilgi toplumu gibi güncel kavramların yalnızlaştırdığı, yabancılaştırdığı ve değerlerinden uzaklaştırdığı insanlık, alışılmış tepki (postmodernizm) aşamasında. Esasında yepyeni ufuklar sunan bilgi toplumunun yükselen değerleri yakanmadığında renksiz hayatlar, kalıplaştıran- kişiliksizleştiren kurumlar, kişiyi kendinden uzaklaştıran etkinliklerle karşı karşıya kalıyoruz. Gerçekten de çevrenize seçici bir gözle baktığınızda **insani değerlerdeki aşınmanın**, değerlerdeki kirlenmenin dizboyu olduğunu ne yazık ki görüyorsunuz. Statüsü, rolü, eğitimi, hayattan beklentisi ne olursa olsun hemen herkes **“etkin”** olma sevdasında. Kısa yoldan köşeyi dönme, öne geçme, tarihe geçme, bir nu-

mara olma telaşı yaşıyor adeta. **Benlik takıntısı çağın vebası** gibi yayılıyor. Herkes herşey hakkında konuşuyor. Yeterli olsun ya da olmasın kişiler söz söylüyorlar. Söz söylemenin, özellikle kitlelere ulaşacak sözleri etmenin zorluğundan habersiz olarak **durmadan konuşuyor, konuşuyoruz**. Gün gelip ettiğimiz sözler tanık olsa ve karşımıza çıksa herhalde sözlerimizin hesabını vermede zorlanırsınız.

Herkese ve herşeye yönelen eleştirel bakışımızı kendimize çevirmemizin zamanı gelmiştir. Kendimizi bilme zamanı gelmiştir. Rutinin, hantal ve banal görüntüsünden kurtulma zamanı gelmiştir. Eksikliklerimizle, yetersizliklerimizle yüzyüze gelme zamanı gelmiştir. Bildiklerimizi değil, bilmediklerimizi araştırmanın, sözlerin en güzeli olan sükutla tanışmanın, salt akıl değil gönül gözü ile de görmenin, önemli bir şahsiyet olduğu iddiasından vazgeçip aslında herkesle eşdeğerde bir insan olduğumuzu görmenin, kısacası **"hiç"** olabilmeyi başarmanın zamanı gelmiştir. Kendi benliğinin ve dolayısı ile **davranışlarının tutsağı** olmaksızın sıyrılmanın zamanı gelmiştir.

Zamanı gelen ve yoğun bir kişisel çaba gerektiren bütün bu uğraşların temelinde kişinin **kendisi ile başa çıkması** yer almaktadır. Kendi ile başa çıkma teknik ifadesi ile davranışlarını tam olarak kontrol edebilme ve kendine yenik düşmeme, kişinin kendine dönmesini, kendi ile hesaplaşmasını gerektirir. Ne yazık ki kendimizle hesaplaşmayı hep erteliyoruz. Artılar ve eksilerimiz arasındaki dengeyi kurmada taraf oluyoruz. Davranışlarımızın fikir yönü özellikle de iç derinlik yönü yok denecek kadar az. Önce davranıyoruz, sonra düşünüyoruz, sonra analiz etmeye çalışıyoruz. Bu sıralamanın tam tersine değişmesi gerekiyor.

Bütün bunları yapabilmek kuşkusuz kolay değildir. Ama zaten **hangi savaş kolaydır ki**. Kaldı ki kendi ile savaş, savaşların en büyüğüdür. Çaba gerektirir. Kişisel erimenin önlenmesi, davranışlarımızdaki renksizliklerin giderilmesi, tek sesliliğin çok seslilikle yer değiştirmesi, yoğun bir çaba gerektirir. Bu çaba ile ancak **"dolmak"** ve **"olmak"** mümkün olabilir. Bu çabanın en önemli yollarından biri okumaktır, okumuyoruz; yazmaktır, yazmıyoruz ama bol bol konuşuyoruz.

Ortam ne olursa olsun kendimizi birşey sanma hastalığından bir türlü kurtulamıyoruz. Mütevazı bir ailenin mütevazı bir bireyi olarak aile üyeleri ile barış içinde olmak, onlardan birşeyler almak-vermek yetmiyor bize. Aile üyelerine katkılarımız gözden geçirmek onlara yararlı olmak yerine kendimizi merkez alıp tüm olayları kendimize bağlama, kendimizle ilgili hale getirme eğiliminden kurtulamıyoruz. İşletme ortamındaki **kurumsal amaçlara katkımızdan** önce kurumun sağladığı olanaklara bakıyoruz. Topluma verdiklerimiz görmeden, kaçırdığımız vergileri hatırdan tutmadan yol, su, elektrik istiyoruz. Bilgi üretimine katkıda bulunmadan **dünya sahnesinin etkin ülkeleri** arasında yer almayı istiyoruz.

Taktir edileceği gibi tek başına bu istekler boştur. Bu isteklere ulaşmanın yolu kendimizden geçmektedir. Kendimizle savaşımızı öncelikle ve özellikle kazanmamız gerekiyor. Çevremizden çok kendimizle uğraşmamız, kendimizi terbiye etme, disiplin altına alma konusunda büyük hassasiyet göstermemiz gerekiyor. Bunun yolu kendimizle savaştır. Siz bu büyük savaşa hazır mısınız?



Olağandışı Erkek Çocuklar:

Yeniden Değerlendirilmesi Gereken Bir Azınlık

Mick Coleman

Çeviri: Hülya Ekberzade, Gül Göğüş

Uygulayıcılar olağandışı erkek çocuklarla ve onların aileleriyle çalışırken, genellikle aradaki bağların karmaşık durumuyla yüzleşirler. Bu yazıda, konuya ışık tutan teoriler, ilgili terminoloji ve değerlendirme teknikleri gözden geçirilmekte, ayrıca sözü edilen çocuklarla ve aileleriyle çalışan uygulayıcılara yardımcı olmak amacıyla bazı teorik yaklaşımlar ve uygulama önerileri sunulmaktadır.

Birinci sınıf öğrencisi olan Rob, oyun oynarken kız elbisesi giymekte, "anne" rolünü üstlenmede ısrar etmekte ve büyüdüğünde "anne" olmayı istemektedir. Komşu çocuklarıyla kovalamaca ya da top oynaması için ebeveynlerinin gösterdiği çabaları reddetmektedir.

Yukarıda anlatılan durum, ebeveynlerin kendi kendilerine başedebilmeleri açısından oldukça zordur ve sıklıkla profesyonel rehberlik arayışlarıyla sonuçlanır. Gerçekten de ortada şaşırtıcı bir durum vardır. Rob'un ebeveynleri, bir yandan daha iyi yetişmesinde onu cesaretlendirir; duyarlılığını ve empatisini arttıracak kadınsı faaliyetlerde yer almasını desteklerken, diğer yandan aile dostları ve akranları, onun bu değişimini, geleneksel cinsel rolden, "geleneksel olmayan" ve "atipik" bir cinsel role geçiş olarak görmektedir.

Rob gibi çocuklarla ve onların aileleriyle bağ kuran uygulayıcılara yol gösterecek daha çok bilgiye gereksinim vardır. Toplum, erkek çocuklara, kızlarda olduğundan daha katı cinsel rol değerleri belirlediğinden, bu yazıda yalnızca erkek çocuklar ele alınmıştır.

Terminoloji

Olağandışı erkek çocukları tanımlamada kullanılan terminoloji oldukça karışıktır (McConaghy ve Armstrong 1983; Rosen ve Rekers 1980; Suter ve diğ. 1980). "Cinsiyetlerarası kimlik", "kadınsı cinsel davranış", ve "homoseksüalite öncesi" gibi tanımlayıcı deyimlere sık rastlanmaktadır. Bu deyimler çoğu kez eşanlamlı olarak kullanılmakla birlikte, her biri farklı türde davranışa işaret eder. Bu alan; olağandışı cinsiyet rollerini (bireyin davranışının kadınsı ya da erkeksi olma derecesi), cinsel kimliği (bireyin kendisini kadın ya da erkek olarak algılaması) ve cinsel tercihi (bireyin cinsel obje seçimi) ifade eden deyimler arasındaki farkları ortaya koymada genellikle başarısız kalmıştır. Bu deyimlerin eşanlamlı kullanımı, kendilerine eşlik eden davranışlarla nedensel ilişki taşıdıkları gibi bir uygunsuzluğu ima eder. Örneğin, gerek mantıksal (Ross 1983; Taylor 1983) gerekse yöntemsel (Zugar 1984) zeminlerde sorgulanmakla birlikte, olağandışı cinsel davranış gösteren erkek çocukların, homoseksüalite öncesinde oldukları sıklıkla varsayılmaktadır.

Olağandışı erkek çocukları tanımlamada değişmeyen, anlamlı bir terminolojinin varolmaması, başka sorunlar da yaratmaktadır. Klinik adlandırmalar tek başına, olağandışı erkek çocuğun davranışının ne anlama geldiğini bize söylemez ve hatta davranışın kendisine ilişkin olumlu ya da olumsuz gelişimsel özellikleri de örtebilir (Wolf 1979). Olağandışı davranış gösteren erkek çocuklar, klinik adlandırmaların gölgeleyebildiği, oldukça yaygın olumsuz (örn. aşırı bağımlılık, pasiflik) ya da olumlu (örn. duyarlılık, empa-

ti) özellikleri sıklıkla taşırlar.

Öz-tatmin kehaneti yaratabilmele-ri, olumsuz ve değer yüklü bu adlandırmaları kullanmanın bir diğer olası sonucudur. "Çocukluk çağı cinsel kimlik bozukluğu" gibi popüler deyimlerin, psikopatolojiyle ilişkili anlamları olumsuzdur. Bazı araştırmacılar (Rekers ve diğ. 1978), bu adlandırmaların yanlış kullanımından korktukları için tanıtım isimleri ebeveynlerle veya okulla paylaşmamışlardır.

Değerlendirme

Olağandışı erkek çocuklar için hali hazırda kullanılan değerlendirme tekniklerinin temel sorunu, yüksek korelasyon göstermedikleri testlere ilişkin güvenilirliklerinin çok zayıf oluşudur (Brush ve Goldberg 1978; Suter ve diğ., 1980). Bunun yanı sıra, hali hazırda kullanılan bu teknikler, kendi başlarına bir "cinsel kimlik bozukluğunun" geçerli göstergeleri sayılamayacak olan davranışlara ve sözel yorumlara çok fazla bağlıdır (Wolfe 1979).

Bir çok araştırmacı (Brush ve Goldberg 1978; Flake Hobson ve diğ. 1981; Rosen ve Rekers 1980) çocuktaki cinsel rol davranışlarını değerlendirilirken, bu esnada çocuğun genel davranışlarının, fantezilerinin ve isteklerinin, ebeveyn tutumları-

Öğrenme teorisyenleri cinsel rol davranışlarının farklı ödüllendirme ve cezalandırmalar sonucunda geliştiğini öne sürmektedirler.





nın, fiziksel durumunun ve farklı sosyal, kültürel, ailesel yapısının düşünülmesi gereğine dikkat çekmiştir. Konuya ilişkin örnek, Minton ve McDonald'ın (1983) şu önerisinde bulunabilir: Olağandışı cinsel roller sergileyen erkek çocuklar, muhtemelen toplum tarafından atfedilen isimlerden ötürü, kendilerini homoseksüel olarak tanımlamayı öğrenebilmektedirler.

Teori

Uygulayıcıların değer yargılarına uymayan olağandışı erkek çocukların tedavisini haklı çıkarmak için bu çocukları ifade eden teoriler uygunsuz bir şekilde kullanılırsa sorunlar doğabilmektedir. Belirli bir teorik yönelimi kabule götüren ve onunla ilgili varsayımların eleştirel olarak değerlendirilmesini engelleyen kişisel değer yargıları düşük düzeyde olumlu yaklaşımla sonuçlanabilir. Örneğin, uygulayıcı ve aile tarafından tanımlanan "çevre"ye ilişkin beklentileri karşılamada, erkek çocukların olağandışı davranışlarını değiştirmek üzere, davranışsal yaklaşım kullanıldığı takdirde, çocuğun kişisel hakları ve istekleri önemsizleşmiş olacaktır.

Bizler zaman zaman insan davranışının doğası hakkındaki zıt varsayımlara

sahip teorileri de karıştırmaktayız (Wolfe 1979). Örneğin, hümanistik bir yaklaşımla, olağandışı erkek çocuğun tüm potansiyelinin benzersiz tek bir birey olarak araştırılması hakkına inanabiliriz. Ancak ebeveynler ve toplum tarafından "sosyal uyumun" (yani "erkeksi davranışın") göstergeleri olarak tanımlanan değişimleri davranışçı yaklaşımla bu çocuklara empoze etmeye çalışmak aynı kapsamda düşünülemez. Farklı teorik perspektiflerin bu zıt kullanımı müdahale mantığını karıştırabilir. Bu karmaşanın meydana gelmesini önlemek için uygulayıcılar, kendi değer yargıları ile teorik yönelimlerinin dayandığı varsayımlar arasında akla uygun bir bağın oluşmasına gereksinim duyarlar.

Bütün bu sorunlara rağmen, teoriler faydalı olabilir. Özellikle olağandışı erkek çocuklar hakkındaki farklı teorilerin dayandığı varsayımların kavranması; değerlendirme, plânlama ve hedeflerin yapılandırılması işlemlerinde uygulayıcılara yardımcı olabilir. Aşağıdaki yaklaşımlar uygulayıcıların ele alabileceği teorik yönelimleri göstermektedir.

Öğrenme Teorisi

Öğrenme teorisyenleri cinsel rol davranışlarının farklı ödüllendirme ve cezalandırmalar sonucunda geliştiğini öne sürmektedirler. Örneğin, bir erkek çocuk, "erkeksi" olarak tanımlanan davranışları gösterdiğinde ailesi ve toplum tarafından ödüllendirilmektedir. Olağandışı erkek çocuğunsa, "erkeksi olmayan" davranışlar gösterdiğinde ödüllendirilmiş olduğu görülmektedir.

Öğrenme teorisyenlerine göre, uygulayıcılar, Rob'un olağandışı davranışları göstermede ne şekilde ödüllendirildiğini belirlemelidir. Rob'un anne ve babası "erkeksi" davranışlara karşı mıdır ya da izin verdikleri oyun çeşitleri ve aldıkları oyuncaklarla Rob'un "kadını" ilgilerini mi ödüllendirmektedirler?

Kognitif Teori

Kognitif teorisyenleri, cinsel rol davra-

nışının gelişimini aktif ve devamlı bir süreç olarak görürler. Çocuklar öncelikle erkek ile kadın arasındaki anatomik farkları gözlerler. Bu gözlemleri, daha sonra, görülebilir sosyal stereotipleri (giyim, oyun faaliyetleri gibi) esas alan "erkeksi" ya da "kadınsı" gibi davranışlar kategorilerini kapsayacak şekilde genişletirler. Böylelikle, bir erkek çocuğun, "erkeksizliğin" ne olduğuna dair algılarını yansıtan davranımda bilinçli bir seçim yaptığı görülür.

Kognitif teorisyenlere göre, uygulayıcı, öncelikle erkek çocuğun hangi kognitif düzeyde işlev gösterdiğini belirlemelidir. Çocuk kadın ile erkek ayrımını algılamaktadır? Cinsel kimlik 3 yaş civarında gelişir. Çocuk kadın ile erkek davranışlarını dönüşümlü ya da kalıcı ("cinsel değişmezlik") olarak mı görmektedir? İşlem-öncesi kognitif gelişim evresinde bulunan çocuklar zaman zaman, erkek ya da kadının karşı cinse ait bir elbise giymekle cinsiyetinin değişmediğini farketmede zorlanırlar. Son olarak, uygulayıcı, erkek çocuğun "erkeksi" davranışlara ilişkin algılarını yapılandığı ev çevresinde hangi modellerin var olduğunu belirlemelidir. Olağandışı davranışlara model oluşturan bir baba, erkek çocuğun "erkeksi" davranışları kavramsallaştırmasında, olağan davranışlara model oluşturan bir babadan, daha farklı bir etki yaratacaktır.

Freudien Teori

Freud içgüdüleri (doğuştan gelen istekleri) kişilik gelişiminin arkasındaki itici güç olarak görür. Erkek cinsiyet rolü; genellikle 4 ila 6 yaş arasındaki erkek çocuğun, annesine duyduğu içgüdüsel cazibe bağının (ödip kompleksi) çözümlenmesi ve baba veya anlam taşıyan başka bir yetişkin erkekle özdeşleşmesi süreçlerinin ortak bir sonucudur. Bu nedenle ebeveyn-çocuk ilişkisi, cinsiyet rolünün gelişimine katkıda bulunan ana etken olarak ele alınır.

Freudien teorisyenler, uygulayıcıya, er-

kek çocuğun davranışlarının, büyük olasılıkla, ödipal kompleksini çözümlenmesini ve babayla özdeşleşmesini engelleyen baskın bir anne ile soğuk ve uzak bir babanın etkisinde geliştiğini varsayarak onun her bir ebeveyni ile olan ilişkisine göz atmasını tavsiye ederler.

Hümanistik Teori

Hümanistik teorisyenler her bireyin kişisel ilgi ve yeteneklerini ona özgü benzersiz bir değer olarak görürler. Her bireyin kendi tam potansiyeline ulaşmak (kendini gerçekleştirmek) için çaba sarfettiği varsayılır.

Cinsiyet rolünün gelişimine ilişkin en son model hümanistik perspektiftedir. "Cinsiyet rolü üstünlüğü" modeli "son" evre ya da cinsiyetten ziyade "olma"yı ifade eder ve cinsiyet rollerini bireyin kişisel değeri ile bağlantısız görür (Rebecca ve diğ. 1976. Robinson ve Green 1981).

Hümanistik bir teorisyen, olağandışı erkek çocuğu, sosyal uyumu reddeden, davranışlarını kendi için anlam taşıyan ilgi ve yetenekleri üzerine kurmayı tercih eden "cinsiyet üstünü" bir kimse olarak görür. Uygulayıcıya, çocuğun davranışlarını kabul etmesi ve kişisel gelişimine yönelik hareketlerini desteklemesi önerilir.

Uygulayıcılara öneriler

Yukarıda sunulan farklı yaklaşımlar sonucu, uygulayıcının zihninin sık sık karışması sürpriz olma-



Olağandışı erkek çocuklar ve ailelerinin kendilerine özgü gereksinimlerini belirlemede çeşitli yollar vardır.

malıdır. Bununla birlikte, olağandışı erkek çocuklar ve ailelerinin kendilerine özgü gereksinimlerini belirlemede çeşitli yollar vardır. Bu yollar birey olarak onların haklarına saygı duyulmasını sağlar. Aşağıdaki öneriler, en iyi şekilde, ana temasını olağandışı erkek çocukların ve ailelerinin kendilerine özgü gereksinimlerine saygı duyulması sorunun oluşturduğu hümanistik perspektifte tanımlanmaktadır. Bu konunun diğer teorilerin varsayımlarında da ele alınması, bireysel farklılıklara ve bireyin kendini gerçekleştirmedeki ilerlemesine duyulan saygıyı azaltmaz.

Erkek Çocuk İle Çalışma

1. Geçmişinizin ve eğitiminizin çocukla ilişkinizi ve yaklaşımınızı nasıl etkileyebileceğini düşünerek değerlerinizi inceleyin.
2. Ona saygı göstererek, sözel ya da sözel olmayan, yargısız ve kabul edici bir atmosfer yaratın.
3. Sizinle olumlu bir ilişki geliştirebilmesi için ona zaman tanıyın. Başkalarıyla olan ilişkilerinde reddedilmişliği yaşamış olabileceğinden, ilk başlarda huysuz, iletişim kurmayan, içedönük biri olabilir.
4. Çocuğun "cinsel kimlik" ve "cinsel değişmezlik" kavramlarını ne kadar anladığını belirleyin. Davranışları bu kavramları anlamamış olmasından kaynaklanabilir. Çocuk; uygulayıcı, ebeveynler ve akranlarıyla birlikte gerçekleştirebileceği, anatomik olarak doğru oyuncaklarla oynama faaliyetleri ve rol alma durumlarında bu kavramları daha iyi anlayabilir. Örneğin, uygulayıcı, çocuk anatomik olarak doğru oyuncaklarla oynarken, soru-cevap oyununa katılabilir. Baba, çocuğa, akşam yemeği pişirmek için önlük takmasının onun cinsiyetini değiştirmeyeceğini belirtebilir.
5. Zihninizdeki plânda çocuğu bütün yönleriyle ele alın. Onunla arkadaş

olarak güç noktalardan kaçınılabileceğini ve onun sizinle daha rahat olacağını varsayın.

6. Çocuğun özel güçlüklerini ve ilgilerini inceleyin. Üzerinde çalışmak istediği davranışları (örneğin, göz iletişimi, oyun esnasında gülünç olma korkusu, utangaçlık) tartışın.
7. Üzerinde çalışmak için seçtiği bu davranışları, nasıl değiştirebileceğini plânlamada ona yardımcı olun (örneğin, görüşlerini ifade edebilmesi için seanslar düzenleyin, bu seanslarda herhangi bir oyunda başarıyla yer alabilmesinde gereksinim duyacağı motor becerileri geliştirin).
8. Kendisi, akranları ve ailesi hakkındaki duygularını onunla birlikte irdeleyin. Dürüst ve destekleyici bir ilişki, kişisel güçlüklerini ortaya koydukça ve başkalarıyla başarılı iletişim kurma yollarını keşfettikçe, kendi-değerini ve kontrol duygumunu güçlendirebilir.
9. Akranlarıyla ilişkilerini geliştirebilmek için önerin. Örneğin, dikkatli seçilmiş bir akran bilincin yükseltilmesi grubu oluşturulabilir (Gerson, 1974). Tartışma konuları korkuları, sevgileri, nefretleri, kahramanları ve geleceğe dair plânları kapsayabilir.
10. Akranları, aile üyeleri ve kendisiyle olan ilişkileri videoya ya da teybe alınabilir. Bu bantların tekrarı ve tartışılması, kendine güvenme ve vücut dilini kullanma gibi sosyal becerilere hakim olmak için gereksinim duyduğu güveni kazanmada ona yardım edebilir.
11. Bir meslektaşınızdan sizi çocukla birlikte gözlemesini isteyin. Böylelikle sizin farkına varmadığınız tanımlanması zor olumsuz sözel ya da sözel olmayan davranışlar belirlenebilir ve ele alınabilir.

Aile İle Çalışma

1. Ebeveynlerin ilgilerinin temelini belirleyin. Yanlış kavramları düzeltin ve olgusal bilgi sağlayın.
2. Çocuğun davranışının aile tarafından ne şekilde kabul edildiğini belirleyin. Hangi davranışların ödüllendirildiğini, hangilerinin cezalandırıldığını ve bunun nedenlerini saptayın.
3. Ailenin frustrasyonlar karşısında öfkesini ifade etmesine ve çocuğun davranışlarına dair anlaşamamazlıkları tartışmasına izin verin.
4. Aile içi ilişkileri irdeleyin. Örneğin, çocuğun rol modelleri kimlerdir? Sırlarını kimle paylaşır? Kimden yardım ister?
5. Sağlıklı, destekleyici bir aile çevresi kurmaya ve geliştirmeye çalışın. Örneğin, boş zaman faaliyetleri, aile projeleri ve bilgisayar oyunları aile sistemini kuvvetlendirebilmenin bazı yollarıdır.
6. Her bir aile üyesine, üstünde çalışmak istediği davranışları gösteren çocuğa yardım edebilme yolları önerin. Baba, çocuğun motor becerilerinin gelişimine haftasonu kamp yolculuklarıyla yardımcı olabilir. Anne, çocuğun sorumluluklarını arttırarak daha fazla bağımsız olmasına çalışabilir. Kardeşler aile oyunları ile onun kendine daha çok güvenmesini sağlayabilir.

Topluluk İle Çalışma

1. Sosyal organizasyonların ve kuruluşların üyeleriyle düzenlenen çalışma grupları, diğer uygulayıcılara, olağandışı erkek çocuklara telaşa kapılmadan yaklaşımlarını sağlama konusunda yardımcı olabilir.
2. Halkın olağandışı erkek çocuklar hakkında eğitilmesinde kitle iletişim araçları kullanılabilir.
3. Olağandışı erkek çocuklar ve onların aileleriyle çalışırken kendilerini rahat hissetmeyen uygulayıcılara yardım sunulabilir.

Sonuç

Özetle, Money ve Russo'nun (1979) alışlagelmışin dışında cinsiyet rolleri ve cinsel kimlik gösteren dokuz erkek çocukla yaptıkları uzunlamasına çalışmalarına dair gözlemleri yukarıdaki önerilerle ilişkili görünmektedir. Bu araştırmacılar, dokuz çocuğun da ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde iyi bir uyum sağladığını bulmuşlardır. Ayrıca çocukların içinde buldukları ilk çevreleri de araştırmışlar ve şu sonuçlara varmışlardır: "Geç ergenlik ya da erken yetişkinlik dönemlerinde görüşülen deneklerin tümünün kararına göre, özellikle çocukluk yıllarında, yargılayıcı olmayan ve gerektiğinde onlara destek olmaya hazır kimselerden; otoritelere açıldıklarında damgalandıkları, kınandıkları ve reddedildikleri konularda yardım gördükleri saptanmıştır. Öz-değerleri ile öz-saygılarını sürdürmede ve yargılayıcı olmayan bu ilk deneyimler sayesinde ikincil bir psikopatolojiyle engellenmediklerinden başarılı kimseler olmadaki yardım gördükleri kuvvetle olasıdır."

KAYNAKLAR

- Brush, L.R., and Goldberg, W.A. "The Intercorrelation of Measures of Sex-Role Identify," *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 19 (1978): 43-48.
- Flake-Hobson, C.; Robinson, B.E.; and Skeen, P. "Relationship Between Parental Androgyny, Early Child-Rearing Ideals and Practices," *Psychological Reports* 49 (1981): 667-675.
- Gerson, B. "Consciousness-Raising Groups with Elementary School Girls: A Case Study," *Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 11 (1974): 30-35.
- McConaghy, N., and Armstrong, M. S. "Sexual Orientation and Consistency of Sexual Identify," *Archives of Sexual Behavior* 12 (1983): 317-327.
- Minton, H. S., and McDonald, G. J. "Homosexual Identify Formation as a Developmental Process," *Journal of Homosexuality* 9 (1983): 91-104.
- Money, J., and Russo, A. J. "Homosexual Outcome of Discordant Gender Identify/Role in Childhood: Longitudinal Follow-Up," *Journal of Pediatric Psychology* 4 (1979): 29-41.
- Rebecca, M.; Helmer, R.; and Oleshansky, B. "A Model of Sex-Role Transcendence," *Journal of Social Issues* 32 (1976): 197-206.
- Rekers, G. A.; Rosen, A. C.; Lovaas, I.; and Bentler, P. M. "Sex-Role Stereotype and Professional Intervention for Childhood Gender Disturbance," *Professional Psychology* 9 (1978): 127-136.
- Robinson, B. E., and Green, M. G. "Beyond Androgyny: The Emergence of Sex-Role Transcendence as a Theoretical Construct," *Developmental Review* 1 (1981): 247-265.
- Rosen, A. C., and Rekers, G. A. "Toward a Taxonomic Framework for Variables of Sex and Gender," *Genetic Psychology Monographs* 102 (1980): 191-218.
- Ross, M. W. "Homosexuality and Social Sex-Roles: A Reevaluation," *Journal of Homosexuality* 9 (1983): 1-6.
- Suter, B.; Seegmiller, B. R.; and Dunivant, N. "Effects of Age, Sex, and Income Level on Sex-Role Differentiation in Preschoolers," *The Journal of Psychology* 104 (1980): 217-220.
- Taylor, A. T. "Conceptions of Masculinity and Femininity as a Basis for Stereotypes of Male and Female Homosexuals," *Journal of Homosexuality* 9 (1983): 37-53.
- Wolfe, B. E. "Behavioral Treatment of Childhood Gender Disorders," *Behavior Modification* 3 (1979): 550-575.
- Zuger, B. "Early Effeminate Behavior in Boys: Outcome and Significance for Homosexuality," *The Journal of Nervous and Mental Disease* 172 (1984): 90-97.

Psikolojik Sağlığın Önemli Bir Ölçütü: **Kendini-Kabul** **“Ergenlere Yönelik Bir** **Araştırma”**

Dr. T. Fikret KARAHAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü



***Kendini-kabul
bireyin bütün
yeterli ve yetersiz
yanlarını gerçeğe
uygun bir biçimde
algılaması, yetersiz
ve sınırlı yanlarında
kişiliğinin bir
parçası sayabilmesi
biçiminde
sergilenen sağlıklı
bir benlik
tutumudur.***

Giriş

Kendini-kabul (self acceptance); ruh sağlığı uzmanlarınca ve hümanistik psikologlarca psikolojik sağlığın en önemli ölçütleri ve kendini gerçekleştirmekte olan bireylerin de en önemli özellikleri arasında değerlendirilmektedir.

Kendini-kabul, başka bir deyişle benliği-kabul; bireyin bütün yeterli ve yetersiz yanlarını gerçeğe uygun bir biçimde algılaması, yetersiz ve sınırlı yanlarını da kişiliğinin bir parçası sayabilmesi biçiminde sergilenen sağlıklı bir benlik tutumudur. Kendini-kabul düzeyi yüksek olan bireyler, gerçekçi bir içgörü'ye sahiptir, yetersizlik ve çelişkilerinden dola-

yı çaresizlik ya da düşmanlık duyguları beslemezler. Yaşamı anlamlı bulmaya, kendi potansiyellerini gerçekleştirmeye ve başkalarıyla yakın ilişkiler kurmaya yönelik çabalar gösterirler, başka insanları da sever ve kabul ederler (Kılıççı, 1988).

Maslow, kendini-kabulü; hatalarından dolayı aşırı ölçüde pişmanlık duymama, gereksiz yere pişmanlık duygusu içinde yaşamama ve kendinden utanmama olarak tanımlamaktadır (Kuzgun, 1991). Kendini-kabul, kendini gerçekleştirme ile yakından ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında Rogers kendini gerçekleştir-

meyi, organizmanın varlığını sürdürmesi ve geliştirmesi için doğuştan getirdiği yetenek olarak tanımlamakta (Prochaska, 1984); Patterson da Maslow ve Rogers'a paralel olarak, kendini gerçekleştirmekte olan bireylerin kendini-kabul düzeylerinin yüksek olduğunu, bu nedenle kendilerini eksikleri ve hatalarından dolayı suçlu hissetmediklerini belirtmektedir. (Patterson, 1969). Bireyin kendini-kabul düzeyinin düşük olması ise psikolojik sağlığın bozulmaya başladığını göstermekte; kendinden hoşnutsuzluk, kendini tanımama ve içgörüden uzak olarak gözlenebilmektedir (Kılıçcı, 1985). Buna ek olarak, kişilik bozukluklarına ve nevrotik bozukluklara özgü semptomlar parça parça ya da gruplar halinde gözlenebilmekte, nevrotik düzeydeki savunma mekanizmalarına da sıkça rastlanabilmektedir (Karahana, 1996).

Özetlemek gerekirse; kendini kabul düzeyi düşük olan bireylerde uyum bozulmaya başlamakta; birey hem çevresel hem de kendi iç dünyasında çatışmalar yaşamakta ve iletişim becerileri zayıflamaktadır. Başka bir deyişle bu bireyler psikolojik yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu amaçla bireysel ve grupla psikolojik danışma oturumlarında, gerçekçi bir içgörüyeye dayalı olarak ergenlerin kendilerini tanımaları, yeterli ve yetersiz yönlerini olduğu gibi kabul etmeleri, uyumu ve iletişimi normal düzeyde devam ettirmeleri sağlanabilir.

Bu konuya psikolojik danışmada yaklaşımlar açısından bakıldığında; danışmandan hız alan psikolojik danışma kuramı, kendini-kabul düzeyi düşük olan bireylerde benlikle ideal benlik arasındaki farkı en aza indirgeyerek bireyin kendini-kabul düzeyini yükseltmeyi amaçlamaktadır (Davison, neale, 1974). Rasyonel Emotif Terapi Kuramı da kendini-kabulü; bireyin psikolojik sağlığı açısından önemli görmekte ve terapi sürecinde danışanların kendini-kabul düzeylerini yükseltmeyi amaçlamaktadır (Corey, 1991).

Yukarıda yapılan açıklamalara bağlı olarak bu araştırmada; ergenlerin psikolojik sağlığı ile çok yakından ilgili olan kendini-kabul düzeylerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi, so-

nuçta elde edilen bilimsel veriler ışığında, ergenlere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha etkili duruma getirilebilmesi için önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır.

Problem

Bu araştırmada ergenlerin kendini-kabul düzeyleri ile çeşitli bireysel, ailesel ve eğitimsel değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Araştırma, Samsun İl Merkezinde 1995-96 öğretim yılında devlet lise ve dengi okullarına devam eden öğrencilere yönelik olarak yapılmıştır.

Yukarıdaki ifade edilen problemin incelenmesi için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılma durumu, genel başarısını algılama biçimi ve okul türüne göre ergenlerin kendini-kabul düzeyleri arasında önemli farklılıklar var mıdır?

2. Anne-baba tutumları, ailede bulunan çocuk sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi ve aylık gelir düzeyine göre ergenlerin kendini-kabul düzeyleri arasında önemli farklılıklar var mıdır?

3. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ergenlerin kendini-kabul düzeyleri arasında önemli farklılıklar var mıdır?

Bulgular

1) ● Sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılan ergenlerin kendini-kabul düzeylerinin, katılmayan ergenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ders dışı zamanlarda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılması, ergenin gelişim ve gerçekleştirme ihtiyaçlarının karşılanması açısından son derece önemlidir. Bu tür faaliyetlere katılan ergen gerçekçi bir içgörüyeye dayalı olarak; bazı konularda yeterli olduğunu görebilir, fiziksel ve zihinsel yeteneklerini tanıyarak kabullenebilir; kişiliğinde bazı olumlu ve değerli yanların bulunduğunu görerek il-



Kendini, kabul düzeyi düşük olan bireylerde uyum bozulmaya başlamakta; birey hem çevresel hem de kendi iç dünyasında çatışmalar yaşamakta ve iletişim becerileri zayıflamaktadır.

gi alanlarını keşfedebilir; kendini başkalarının kabul ettiğine inanarak, kendini daha gerçekçi bir gözle tanıyabilir. Böylelikle ergen, kendinden hoşnut olmayı öğrenerek, daha üretken ve mutlu bir yaşam sürebilir.

● Genel başarı düzeyini yüksek olarak algılayan ergenlerin kendini-kabul düzeylerinin, diğer ergenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akademik başarı, yeterli zeka seviyesinin yanında; okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar, öğrenme için harcanan zaman, geleceğe yönelik beklentiler ve mesleki benlik gibi değişkenlerle de yakından ilişkilidir. Kendini-kabul düzeyi yüksek olan bireylerin, yukarıda ifade edilen özellikler açısından daha avantajlı oldukları söylenebilir. Çünkü bu bireyler; başarı ya da başarısızlık karşısında sorumluluğu kendilerinde ararlar, başarısızlık ya da yetersizlik karşısında utangaçlık göstermezler ve problemlere yoğunlaşarak çözmeye çalışırlar; sonuçta bazı yaşam sorunlarını kendine göre çömede başarılı olduklarını görürler. Sözü edilen bu tutum ve davranışlar, ergenin psikolojik olgunlaşmasını ve psikolojik sağlığını önemli ölçüde destekleyen davranışsal özelliklerdir.

● Okul türü esas alındığında; Anadolu Lisesi öğrencilerinin kendini-kabul düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Mesleki eğitim veren liselere (Ticaret, Endüstri Meslek, Kız Meslek) devam eden öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha sağlıklı benlik tutumları sergileyebilecekleri söylenebilir. Çünkü bu öğrenciler, diğer devlet liselerine devam eden öğrencilere göre sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan daha avantajlı durumdadırlar.

Kabadayı yaptığı araştırmada; Anadolu Lisesi öğrencilerinin anne-baba öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri, ailedeki çocuk sayısının az oluşu, evde bir çalışma odasına ve kütüphaneye sahip oluş gibi değişkenler açısından diğer devlet liselerine devam eden öğrencilere göre daha üst düzeyde ekonomik ve sosyal imkanlara sahip olduklarını saptamıştır (Kabadayı, 1990).

2) ● Anne,babaları demokratik tutumlu ergenlerin kendini-kabul düzeylerinin, diğer ergenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Otoriter, ilgisiz ve koruyucu anne-baba tutumları, ergenin kendini kabul düzeyini düşürmekte ve sağlıklı benlik tutumları sergilemesini önlemektedir. Başka bir deyişle ergenin benlik sınırları daralmakta, benliğin işlevleri zayıflamakta ve psikolojik sağlık bozulmaya başlamaktadır. Baskı, otorite ve tehdit sergileyen, yargılayıcı, dışlayıcı ve koruyucu tutumlar; kendine güven ve saygı düzeyi düşük, bağımlı, kendini-kabulde güçlükler yaşayan, bozulmuş kişilik yapılarının oluşmasına neden olabilmektedir.

Anne-babanın sevgi, saygı ve paylaşım dayalı, hoşgörü ve destek sergileyen, demokratik tutumları ise ergenlerin kendini-kabul ediş sürecine önemli katkılar sağlamaktadır. Çünkü uyumlu ve sıcak ilişkiler, anne-babadan çocuklara doğru yayılmakta ve önemli izler bırakmaktadır. Başka bir deyişle benlik daha işlevsel duruma gelerek, görevlerini yerine getirebilmekte ve bağımsız, kendini tanıyan, kendine güvenen ve saygı duyan, üretken kişilik yapıları oluşmaktadır.

● Az çocuklu ailelerden gelen ergenlerin kendini-kabul düzeylerinin, çok çocuklu ailelerden gelen ergenlerin kendini-kabul düzeylerinden daha yüksek olduğu ve ailede çocuk sayısı arttıkça ergenin kendini-kabul düzeyinin düştüğü saptanmıştır.

Çocuk-sayısının fazla olduğu kalabalık ailelerde gelir düzeyi ile orantılı olarak, anne-babanın çocuklarının psikososyal ve maddesel ihtiyaçlarını yeterince karşılaması güçleşmekte, ailenin çocuk üzerindeki denetimi de zayıflayabilmektedir. Anne-babanın ergenin gelişim sorunlarını ve ihtiyaçlarını yakından izlemesi, gerekli desteği sağlaması, çocuk sayısına ve ailenin kalabalıklığına bağlı olarak kısıtlanabilmektedir.

Wolf yaptığı araştırmada; anti-sosyal kişilik bozukluğu olan bireylerin; kalabalık, ekonomik düzeyi düşük ve çok çocuklu ailelerden geldiğini saptamıştır (Wof, 1986). Yavuzer'de çocuk suçluluğu ile kalabalık aile ve düşük gelir düzey-

Otoriter, ilgisiz ve koruyucu anne-baba tutumları, ergenin kendini-kabul düzeyini düşürmekte ve sağlıklı benlik tutumları sergilemesini önlemektedir.

leri arasında çok yakın ilişki olduğunu belirtmektedir (Yavuzer, 1990).

● Anneleri ve babaları fakülte mezunu olan ergenlerin kendini-kabul düzeylerinin, diğer ergenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yüksek öğrenim görmüş anne,babaların; çocuk yetiştirme, çocukla iletişim kurma, çocukların gelişmelerinin izlenmesi, psiko-sosyal ihtiyaçların karşılanması ve sorunlarının çözümünde ergene destek sağlama gibi konularda, öğrenim düzeyi düşük olanlara göre daha tutarlı ve başarılı olabileceği söylenebilir. Öğrenim düzeyi yüksek olan anne-babalar, çocuk yetiştirmede geleneksel yaklaşımlar yerine bilimsel yaklaşımları kullanabilecek potansiyele sahip durumdadırlar. Eğitilmiş anne-babaların gerçekçi bir içgörüye bağlı olarak, çocuklarının olumsuz davranışları karşısında daha duyarlı davranarak öncelikle çocuğu değil, kendilerini sorgulamaları ve özeleştiri yapmaları olasılığı diğerlerine göre daha yüksektir. Anne-baba öğrenim düzeyinin düşük olması; diğer olumsuz değişkenlerle de birleştiğinde, ergenlerin kendini-kabul düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

● Aylık gelir düzeyi düşük olan ailelerden gelen ergenlerin kendini-kabul düzeylerinin de diğer ergenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Ailenin aylık gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kendini-kabul düzeylerinin de yükseldiği saptanmıştır.

Gelir düzeyi, aile içindeki her türlü yaşantıyı yakından etkilediği gibi, aile bireylerini psikolojik yönden de etkilemektedir. Aile, çocuğun her türlü maddesel ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Ekonomik yönden yoksulluk duygusu içinde olan ergenlerde, kolaylıkla aşağılık duygusu gelişebilmektedir. Aşağılık duygusu ise bireyin kendini-kabul düzeyini olumsuz olarak etkileyebilen bir değişkendir. Toplumsallaşma sürecinde bulunan ergen, kendini çevresindekilere ve arkadaşlarına sahip olduğu maddesel imkanlarla da kabul ettirmeye çalışmaktadır. Ailenin ergene sağladığı ekonomik imkanlar yeterli düzeyde ise ergen kişiliğinin bu açıdan zarar görme riski de azalabilmekte

ve ergen kendini güvence altında hissedebilme de dolayısıyla ergenin kendini-kabulünü olumlu yönde etkilemektedir.

3) ● Cinsiyete göre; ergenlerin kendini-kabul düzeyleri arasındaki farkların önemsiz olduğu saptanmıştır. Kız ve erkek ergenlerin, kendini kabul düzeyleri arasında farkların önemsiz olduğu saptanmıştır. Kız ve erkek ergenlerin, kendini kabul düzeyleri arasında benzerlik görülmektedir. Özellikle kentlerde ve yer yer kırsal kesimde cinsiyet ayrımının ortadan kalktığı ve her iki cinse de eşit haklar tanındığı söylenebilir. Bu durumda kız ve erkek ergenlerin benlik gelişiminin ve benliği kabulünün çevredeki sosya-ekonomik, kültürel ve ailesel değişkenlerden benzer düzeyde etkilendiği söylenebilir.

● Sınıf düzeyine göre; ergenlerin kendini-kabul düzeyleri arasındaki farkların önemsiz olduğu saptanmıştır. Farklı sınıflarda öğrenim gören ergenlerin kendini kabul düzeyleri arasında benzerlik görülmektedir. Adams'ın belirttiği gibi (Adams, 1995) bu benzerlikte benliğin, ergenlik döneminden önce gelişmeye başlamasının etkisi olabilir. Ergenlik döneminde de benlik gelişmekte ve olgunlaşmaktadır. Bu gelişim ve olgunlaşma sürecinde farkı sınıflarda öğrenim gören ancak yaşları birbirine yakın olan öğrencilerin kendini-kabul düzeyleri de birbirine yakın olabilir.

Sonuç olarak, kendini-kabul düzeyi düşük olan ergen-





lerin; kendini bazı konularda yeterli sayma ve bazı yaşam sorunlarını kendine göre çözüme, kendi davranışlarının sorumluluğunu kabullenme, kolaylıkla suçluluk ve pişmanlık duygularına kapılmama,

aşırı ölçüde mahçupluk ve utançlık göstermeme, kendi değer ve inançlarına uygun yaşama, kendi beden ve fizik yapısını kabullenme; cinsiyetini kabullenme; kendini başkalarının kabul ettiğine inanma; kişiliğinde bazı olumlu ve değerli yanların bulunduğuna inanma ve olumlu yönleri kadar olumsuz yönlerini de kişiliğinin bir parçası sayma gibi davranışsal özellikler açısından daha yetersiz ve çatışma içinde oldukları söylenebilir. Bu ergenlerde çeşitli düzeylerde uyum bozuklukları gözlenebilir, ergen kendini-gerçekleştirme sürecinde başarısızlıklar yaşayabilir, yaşam döneminin gerektirdiği görevleri yapamayabilir. Bu aşamada ergenlere psikolojik yardım verilmesi ve desteklenmesi zorunludur.

Öneriler

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak şu öneriler getirilebilir.

1) Ortaöğretim okullarında psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır. Bu amaçla her ortaöğretim okulunda yeterli düzeyde uzman istihdam edilmelidir. Bu araştırmanın yürütülmesi aşaması da il merkezindeki birçok devlet lisesi'nde rehberlik uzmanının bulunmadığı; bazı liselerde ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek öğrenim görmemiş bireylerin (Halkla İlişkiler Uzmanı, Coğrafya Öğretmeni vb.) Rehberlik Uzmanı olarak atandığı ve görev yaptığı saptanmıştır. Bu tür yanlış uygulamaların durdurulması ve düzeltil-

mesi gereklidir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik bilim dalında yüksek öğrenim görmemiş bireylerin, ergenlere psikolojik yardım sağlamada başarılı olamayacakları bir gerçek olarak kabul edilmelidir.

2) Kendini-kabul düzeyi düşük olan ergenlere yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır. Okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar, belirli dönemlerde periyodik olarak taramalar yapmalı ve kendini-kabul düzeyi düşük olan ergenleri psikolojik danışma sürecine almalıdır. Ergenlerin psikolojik sağlığı onlara götürülecek psikolojik yardım hizmetlerinin niteliği ile yakından ilişkilidir.

3) Ergenlerle kuracakları iletişimlerde yardımcı olması amacıyla, anne-babalara yönelik eğitici düzeydeki seminer, konferans gibi faaliyetlere ağırlık verilmelidir. Bu tür faaliyetler, anne-babaların ergenlere yönelik tutumlarını yakından etkileyebilir. Bu aşamada anne-babalar; öncelikli olarak uyumu ve sıcak ilişkilerin egemen olduğu, demokratik bir aile ortamı oluşturmalı; ergenleri okula ve öğrenmeye yönelik olarak güdüleyebilmesi ve ergenin öğrenme için harcadığı zamanı kontrol edebilmelidirler.

4) Liselerde ergenlere yönelik ders dışı sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler yaygınlaştırılmalı; bu amaçla eldeki araç-gereçler, personel ve salonlar daha işlevsel bir biçimde kullanılmalıdır. Araştırmanın yürütüldüğü liselerde eğitsel kol faaliyetlerinin genellikle kağıt üzerinde görüldüğü, uygulamada ise yetersizliklerin yaygın olduğu saptanmıştır. Okul yönetimi bu amaçla, okul dışından uzmanlarla da işbirliği yapmalı (tiyatro, halk dansları, müzik vb. faaliyet alanlarında) okul içindeki bazı salonları bu tür sosyal faaliyetler için kullanıma sunmalı ve süreklilik sağlamalı; okul içindeki her öğretmenden de bu konuda yararlanma yoluna gitmelidir.

Böylelikle, toplumun geleceğinin güvencesi olan ergenlerin; eğitim süreci içinde daha mutlu, daha üretken, kendine güvenen, kendine ve başkalarına saygı duyan ve psikolojik sağlığı normal bireyler olarak yetiştirilmeleri ve toplumsal yaşayışa hazırlanmaları mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J.F. **Ergenliği Anlamak**, Çev. B. Onur ve Diğerleri Ankara: İmge Kitabevi, 1995.
- Carey, G. **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**, Third Edition, California: Brooks/Cole Publishing Co., 1991.
- Davison, G.C., Neale, J.M. **Abnormal Psychology**, U.S.A.: John Wiley & Sons Inc. 1974.
- Kabaday, R., "Çeşitli Liselere Yönelmede Rol Oynayan Sosyo-Ekonomik ve Eğitimsel Etkiler", Samsun: O.M.U., **Yayınlanmamış Araştırma Raporu**, 1990.
- Karahan, T.F., "Lise Öğrencilerinin Kendini-Kabulle İlgili Yaygın Sorunları" Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, **Yayınlanmamış Araştırma Raporu**, 1996.
- Kılıççı, Y., "Üniversite Öğrencilerinin Kendini-Kabulle İlgili Yaygın Sorunları", Ankara: Hacettepe Üniversitesi, **Yayınlanmamış Araştırma Raporu**, 1985.
- Kuzgun, Y., **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, II. Baskı, Ankara: ÖSYM Yayınları, 1991.
- Patterson, C.H., **Relationship Counseling and Psychotherapy**, New York: Harper and Row, Publishers Inc. 1969.
- Prochaska, O.J., **Systems of Psychotherapy**, 2. Ed. Chicago: The Dorsey Press, 1984.
- Woll, S., **Problem Çocuklar ve Tedavi**, Çev. A. Otal S. Kara, İstanbul: Onur Basımevi, 1986.
- Yavuzer, H., **Çocuk ve Suç**, İstanbul: Evrim Matbaası, 1990.

Doğru-Yanlış Tipi Testlere Yöneltilen Eleştirilerin Değerlendirilmesi

Dr. İrfan Yurdabakan

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi

Doğru-yanlış tipi testler, testlerin kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda sıkça kullanılıyor olmasına karşın, özellikle çoktan seçmeli maddelerin bulunmasından sonra daha seyrek kullanılır olmuştur.

Doğru-yanlış tipi testler, bazıları doğru bazıları da yanlış ifadeler şeklinde verilen maddelerden oluşturulmuş testlerdir (Ebel 1972:157) Bu tip testlerde, cevaplama süreci, verilen bir ifadenin doğru veya yanlış olup olmadığının kararlaştırılması ve kararın kaydedilmesi işlemi içerir.

Doğru-yanlış tipi testler, testlerin kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda sıkça kullanılıyor olmasına karşın, özellikle çoktan seçmeli maddelerin bulunmasından sonra daha seyrek kullanılır olmuştur. Bunun en temel nedeni, doğru-yanlış tipi testlere yöneltilen iki önemli eleştiridir. Eleştirilerden ilki, "bu tür testlerde cevapların doğru veya yanlış şeklinde verilmesi şans başarısı olasılığını artırır" yönündedir.

Doğru cevabın şansa bulunabilmesi olasılığının yüksek olması doğru-yanlış tipi testler için önemli bir sınırlılıktır. Bu durum, test geliştirmecileri bu tip maddelere verilen cevapların sınıflama kategorilerini artırarak, şans başarısı olasılığını küçültme yoluna gitmeye zorlamıştır. Buna bağlı olarak, sınıf sayısı ikiden fazla olan doğru-yanlış tipi madde üretilmiştir. Ebel (1972:182), doğru-yanlış tipi maddelerin 12 ayrı tipte sınıflanabileceğini ve yazılabilecek toplan 43 farklı madde formunun olduğunu belirtmiştir.

Doğru-yanlış tipi testlerde şans başarısını azaltmanın başka bir yolu da şansa alınabilecek puanı cevaplayıcının toplam puanından arındırmaktır. Toplam puandan şansa alınabilecek puanı arındırmak için geliştirilen birtakım bağıntılar vardır ve bu bağıntılar çeşitli varsayımlara dayanır. Söz konusu bağıntılar, bu varsayımların gerçek test durumlarına uygunluğu ölçüsünde geçerli düzeltmeler yapabilir. Bu varsayımlarla ilgili geniş açıklamalar Turgut (1971:11) tarafından yapılmaktadır.

Doğru-Yanlış tipi testlerde şans başarısının etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmalar yapılmıştır. Grupta ve Penfold (1961) tarafından yapılan bir çalışma, toplam puandan şans başarısını arındırmak için kullanılan bağıntıların özellikle yanlış maddede gereğinden fazla düzeltme yaptığını göstermiştir. Bunun yanında Ebel (1972:165), doğru-yanlış tipi testlerde yanlış maddelerin doğru maddeleri oranla testin bir takım niteliklerini daha çok etkilediğini, eğer daha zor ve ayırıcı bir test oluşturulmak isteniyorsa teste daha çok yanlış madde eklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yurdabakan (1997:61-70) tarafından yapılan bir çalışmada da bu görüşü destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir. O halde, düzeltme işlemi için kullanılan bağıntılar, sözkonusu varsayımların belli bir test durumunda geçerliliği oranında işlevsel olabilir. Böyle bir sınırlılığa rağmen, yapılan karşılaştırmalarda, doğru-yanlış tipi testlerde şans başarısı altındaki ve şans başarısından arındırılmış ham puan ortalamaları, madde güçlük indeksleri ortalamaları ve KR-20 güvenilirlik katsayıları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle, doğru-yanlış tipi testlerde şansa alınabilecek puanlar toplam puandan arındırıldığında, testin hem güçlüğü hem de KR-20 güvenilirliği artmaktadır (Yurdabakan 1997:60-83).

Doğru-yanlış tipi testlerde şans başarısı olasılığını azaltmanın bir diğer yolu ise test maddelerini belli teknik ilkelere uygun olarak hazırlamak ve cevaplayıcıları teste karşı yeterli düzeyde güdüleyerek, gelişigüzel cevap verme davranışlarını sınırlamaktır. Bu konuda, Ebel (1972: 155-186)'in belirttiği gibi Hofard (1943), yaptığı bir çalışmada, herhangi bir alanda gelişigüzel yazılmış çok sayıda madde ile ge-

rekli teknik ilkeler uyularak yazılmış daha az sayıda-ki maddeden alınan puanlar arasındaki korelasyonu anlamlı bulmuş ve çok sayıda madde yerine daha az fakat, kaliteli madde yazmanın önemini vurgulamıştır. Hills ve Gladney (1968) ise üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada, iyi hazırlanmış bir doğru-yanlış testine, öğrencilerin düşünerek cevaplar verdiklerini gözlemiş-

ler ayrıca, aynı testten elde edilen şans başarısı altındaki ortalama ile şans başarısından arındırılmış ortalama arasındaki farkın anlamlı olmadığını bulmuşlardır. Hills ve Gladney (1968) araştırmalarının sonucunda, eğer cevaplayıcılar doğru-yanlış tipi teste güdülendirilir, soruların güçlük düzeyi iyi ayarlanabi-

Doğru-yanlış tipi testlerde şansa alınabilecek puanlar toplam puandan arındırıldığında, testin hem gücü hem de güvenilirliği artmaktadır.

lir ve tüm soruların cevaplandırılabilmesi uzunlukta süre verilirse, cevaplayıcıların doğru-yanlış tipi maddeleri gelişigüzel değil daha bilinçli cevaplar vereceklerini belirtmişlerdir.

Doğru-yanlış tipi testlere yöneltilen ikinci önemli eleştiri ise, "bu tip testlerin öğrencileri ezberlemele-ye yönlendireceği" şeklindedir. Bu eleştiriye karşın Ross (1947), ders kitaplarında verilen pasif, doğru olarak kabul edilebilecek şekilde belirtilen yanlış ifadelerin karakteristik öğrenci tutmaları için son derece tehlikeli olarak algılanabileceğini fakat, doğru-yanlış tipi maddelerde bu durumun farklı olduğunu, aksine doğru-yanlış tipi testlerin öğrenci tutum ve davranışlarını aktif, yargılayıcı ve eleştirel olmaya yönlendireceğini ileri sürmüştür. Ebel (1972: 156) ise özellikle eleştirel, bilimsel ve yaratıcı düşünme gücü gibi karmaşık ve daha üst düzeyde zihin yeteneği gerektiren birtakım yeteneklerin yoklanmasında doğru-yanlış tipi testlerin öğrenmede etkili olduğunu iddia eden yazarlar da vardır. Toppino ve Brochin (1987) yaptıkları bir çalışmada, 40 maddesi ortak, diğer 20 maddesi ise ortak olmayan 60'şar maddelik iki ayrı doğru-yanlış test formunu aynı gruba bir hafta arayla uygulamış ve sonuçta, birinci uygulamadan ikinci uygulamaya tekrar eden (ortak olan) doğru ve yanlış maddelerin tekrar etmeyen maddelere oranla daha çok hatırlandığını gözlemişlerdir.

Öte yandan, bazı yazarlar, doğru-yanlış tipi testlerin çoktan seçmeli testler kadar, hatta bu testlerden daha iyi sonuçlar verebileceğini vurgulamışlardır. Söz konusu yazarlardan, Burmester ve Olson (1966:468), doğru-yanlış tipi maddelerde olduğu gi-

bi, çoktan seçmeli maddelerde de bir doğru ve birkaç yanlış ifadenin bulunduğunu, her ne kadar bu duruma ilişkin araştırmalar yapılmamış olsa da, çoktan seçmeli maddenin eşit düzeyde doğru-yanlış tipi maddelere dönüştürebileceği varsayımının kuvvetli olduğunu belirterek, iyi hazırlandığında doğru-yanlış tipi testlerin de çoktan seçmeli testler kadar etkili sonuçlar verebileceğini ifade etmiştir. Yurdabakan (1997:80) ise yaptığı çalışmada, çoktan seçmeli testi doğru-yanlış tipi teste dönüştürerek oluşturduğu iki test formunu aynı gruba iki yarı oturumda uygulamış ve uygulama sonuçlarına dayalı olarak testlerin psikometrik özelliklerini karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre, her iki testin güvenilirlik ve geçerlikleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını bulmuştur. Frisbe ve Druva (1986)'da "çoklu doğru-yanlış testlerinin güvenilirliğini kestirme" konulu çalışmalarında, 50 tane çoktan seçmeli ve bu çoktan seçmeli maddelere karşılık gelen 250 tane de çoklu doğru-yanlış tipi maddelerden oluşan alt testin güvenilirliğini diğerinden daha yüksek bulmuşlardır.

Sonuç olarak, yukarıda verilen açıklamalar dikkate alındığında, doğru-yanlış tipi testlerle ilgili özet olarak şunlar söylenebilir:

1. Doğru-yanlış tipi testlerde, doğru cevabın şansa bulunabilme olasılığı çoktan seçmeli maddelere oranla daha yüksektir ancak, nitelikli madde yazarak, öğrenciler teste karşı güdülenerek veya toplam puandan şans başarısını arındırarak bu olasılık azaltılabilir.
2. Ölçülecek davranışlar somut bir biçimde belirlenir, maddeler bu davranışları ölçmeye yönelik olarak yazılırsa, doğru-yanlış tipi testler güvenilirliği yüksek sonuçlar verebilir.
3. Doğru-yanlış tipi test maddeleri iyi yazılırsa, daha karmaşık zihin becerilerini ölçmeye hizmet edebilir.
4. Doğru-yanlış tipi testlerde yanlış maddeler daha zor ve ayrııcı görünmektedir. Oluşturulacak bir testin gücü ve ayrııcılığı buna göre ayarlanabilir.

KAYNAKÇA

- BURMESTER, M.A. and I. A. Olson, "Comparison of Item Statistics for Item in Multiple Choice and Alternate Response Form" *Science Education*, 50, 1966, 467-470.
- EBEL, L. Robert, *Essentials of Educational Measurement*, Englewood Cliffs, 1972, New York.
- HILLS, J.R. and M. B. Gladny, "Predicting Grades from Below Chance Test Scores," *Journal of Education Measurement*, Vol. 5, 1968, 45-53.
- ROSS, C.Clark, *Measurement in Today's Schools*, 2d. ed, Englewood Cliffs, 1947, New Jersey.
- TOPPINO, C. Thomas and H.A. Brochin, "Learning from Tests: The Case of True-False Examinations," *Journal of Educational Research*, Vol. 83, No.2, 1989, 119-124.
- TURGUT, M. Fuat, *Şans Başarısının Test Puanlarına Etkisi*, ODTÜ Yayınları, 1971, Ankara.
- YURDABAKAN, İrfan, "Çoktan Seçmeli ve Doğru-Yanlış Tipi Testlerin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırılması," (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1997.

T.C.
**İSTANBUL
KÜLTÜR
ÜNİVERSİTESİ***



ÖĞRETİM PROGRAMLARI

MÜHENDİSLİK VE MİMARLIK FAKÜLTESİ

İnşaat Mühendisliği Bölümü
Mimarlık Bölümü
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü
Endüstri Mühendisliği Bölümü

İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ

İşletme Bölümü

FEN - EDEBİYAT FAKÜLTESİ

Matematik - Bilgisayar Bilimleri Bölümü

HUKUK FAKÜLTESİ

(1998/99 öğretim yılında
açılması için başvurulmuştur.)

TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU

Bilgisayar Programcılığı Önlisans Programı
Endüstriyel Elektronik Önlisans Programı

İŞLETMECİLİK MESLEK YÜKSEKOKULU

İşletme Önlisans Programı
Turizm İşletmeciliği Önlisans Programı

KURSLAR

İngilizce Kursları
Bilgisayar Kursları



10.11.1997'de öğretime başlayan İstanbul Kültür Üniversitesi'nde öğretim dili, ilke olarak İngilizce'dir. Sosyal programlarda hazırlık sınıfı zorunlu olup, öğretim, İngilizce destekli Türkçe yapılmaktadır.

*İstanbul Kültür Üniversitesi, 15.7.1997 tarihli ve 4281 sayılı yasa ile kurulmuş bir "Vakıf Üniversitesi"dir.

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

E5 Karayolu Üzeri, No: 22 (Ataköy Metro İstasyonu Karşısı), Şirinevler 34 510, İstanbul
Tel: (0-212) 639 30 24 PBX Fax: (0-212) 551 11 89

Kaliteyi uzaklarda aramayın!

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

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

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



ÜLKER