

YE YASADIKÇA

eğitim

ÜÇ AYLIK EĞİTİM DERGİSİ 105. sayı

M. Gail Jones ve Laura Brader-Araje
Çeviren: Dr. Yüksel Yeşilbağ
Oluşturmacılığın Eğitim
Üzerine Etkisi:

Dil, Söylem ve Anlam

Yard. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN

Medyanın Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Etkileri

Hale Çerkezoğlu
Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak

Aile Katılımını Sağlama

Okulları Geliştirmede İhmal
Edilen Boyut: Aile Katılımı

Arş. Gör. Banu Özkan

Okulöncesi Dönemde Cinsel Kimlik Kazanımı

Öğr. Gör. İsmail Topkaya

Okulöncesi ve İlköğretimde Hareket Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Sema BÜYÜKTAŞKAPU

Okulöncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı ile Okuma-Yazma Becerilerinin Kazandırılması Stratejileri



2

M. Gail Jones ve Laura Brader-Araje

Çeviren: Dr. Yüksel Yeşilbağ

**Oluşturmacılığın Eğitim Üzerine Etkisi:
Dil, Söylem ve Anlam**



11

Yard. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN

**Medyanın Çocuklar ve Ergenler
Üzerindeki Etkileri**



19

Hale Çerkezoğlu

Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak

Aile Katılımını Sağlama

Okulları Geliştirmede

İhmal Edilen Boyut: Aile Katılımı



23

Arş. Gör. Banu Özkan

**Okulöncesi Dönemde Cinsel Kimlik
Kazanımı**



27

Öğr. Gör. İsmail Topkaya

**HEBB'in Nörofizyolojik Öğrenme
Kuramı Işığında Okulöncesi ve
İlköğretimde Hareket Beden
Eğitimi ve Spor Öğretimi**



33

Sema BÜYÜKTAŞKAPU

**Okulöncesi Eğitimde Proje
Yaklaşımı ile Okuma-Yazma
Becerilerinin Kazandırılması
Stratejileri**

39

İlgaz Gümüştas

**İstanbul 8 Yaş Bayanlar
Şampiyonuyla Röportaj**

40

Kitap Tanıtımı



İmtiyaz Sahibi

Kültür Hizmetleri A.Ş. adına
Fehamettin Akingüç
Ataköy, 9.-10. Kısım Mah. Bakırköy 34156 / İstanbul

Genel Yayın Yönetmeni Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Dr. Bahar Akingüç Günver
Ataköy, 9.-10. Kısım Mah. Bakırköy 34156 / İstanbul

Editör

Dr. Yüksel Yeşilbağ

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Adil Çağlar
Prof. Dr. Dursun Koçer
Prof. Dr. İrfan Erdoğan
Prof. Dr. Tamer Koçel
Prof. Dr. Tülay Bozkurt
Dr. İlhami Fındıkçı
Dr. Yüksel Yeşilbağ
Canan Şimşek Karabulut
Dilek Bozkurt
Erdoğan Yılmaz
Feyza Tuğsal
Sema Ulçay

Görsel Tasarım ve Abone Servisi

Tel: 0212 498 45 86
Cemal Turan

Baskı Tarihi

Ocak 2009

Yönetim Yeri

YA/BA A.Ş.
Ataköy, 9.-10. Kısım (Kültür Koleji Yönetim binası)
Bakırköy 34156 / İstanbul Tel: 0212 559 04 88 Pbx
e-posta: yaba@kultur.k12.tr

Film Çıkışı – Baskı – Cilt

Golden Print
100 Yıl Mah. MAS-SİS Sitesi 1. Cd. No: 88 Bağcılar / İst.
Tel: 0212 629 00 24 – 25

Yayın Türü

Yaygın süreli yayın.

ISSN: 1300-1272

3 ayda bir yayınlanan eğitim dergisidir, her türlü yayın hakkı Kültür Hizmetleri A.Ş.'ne aittir. Dergide yer alan yazılardan akademik kurallar çerçevesinde, kaynak gösterilerek yararlanılabilir.

Fiyatı

1 Adet : 7,5 TL (KDV dahil)
Yıllık abone : (4 sayı) 22,5 TL (KDV dahil)

Abone ücretleri için

Posta Çeki Hesap No: 475 009
Yapı Kredi Bankası Ataköy Şb.
IBAN No: TR60 0006 7010 0000 0066 58 5541

İlan Koşulları

İçte tam sayfa : 500,00 TL + KDV
Arka kapak içi : 750,00 TL + KDV
Arka kapak : 1.000,00 TL + KDV
(Yıllık 4 sayı için ilan verenlere % 25 indirim uygulanır.)

e-posta: yasadikcaegitim@kultur.k12.tr
www.yasadikcaegitim.com.tr

Yayınardan Okuma



Dr. Bahar Akingüç Günver

Değerli okurlarımız,

Dergimizin 105. sayısı ile sizlere ulaşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda da her kesimden okuyucumuzun ilgisini çekeceğini düşündüğümüz yazılara yer verdik.

Editörümüz **Dr. Yüksel Yeşilbağ**, Oluşturmacı Yaklaşımın Eğitime yaptığı katkıyı inceleyen bir makaleyi çevirerek bizlerle paylaşmıştır. Bu çevirinin, okul yöneticilerine ve özellikle öğretmenlere oluşturmacılık ve sınıflarda kullanımı konusunda önemli bilgiler vereceğini düşünüyoruz.

Yard. Doç. Dr. Şüheda Özben, çoğu ailenin dikkatinden kaçan bir konuyu *Medyanın Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Etkileri* başlığıyla ele almıştır. **Özben**, yazısında bilgisayar ve internet bağımlılığı ile televizyondaki şiddet içerikli filmlerin ve reklamların çocuklarımızı nasıl etkilediğini işlemiştir.

Hale Çerkezoğlu ve **Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak**, okullarda yapılan eğitim-öğretim çalışmalarının bir öğrencinin hayattaki başarısı için yeterli olmadığı, okullar ile aileler arasında sürekli bir işbirliği ortamı yaratılması gerektiği üzerine odaklandıkları yazılarıyla bu sayımıza katkıda bulunmuşlardır.

Banu Özkan, *Okulöncesi Dönemde Cinsel Kimlik Kazanımı* başlığıyla kaleme aldığı yazısında okulöncesi dönemde temel alışkanlıkların yanı sıra cinsel kimliğin de kazanıldığını, bu nedenle cinsel kimlik gelişimini etkileyen faktörlere dikkat etmek gerektiğini vurgulamıştır.

Sema Büyüktaşkapu, okulöncesi dönemde okuma-yazmayı öğretmek için kullanılabilecek bir Proje Yaklaşımını ele aldığı yazısında okulöncesi eğitim öğretmenleri ile ailelerine bu konuda yararlanabilecekleri stratejiler sunmuştur.

Satranç köşesinde **İlgaz Gümüştaş**'ın İstanbul Yaş Grupları Şampiyonasında 8 yaş bayanlarda birinci olan Kültür Koleji İlköğretim Okulu öğrencisi Lara Başpınar ile yaptığı röportaj yayınlanmıştır.

Bu sayımızda Can Yayınlarından 2007 Nobel Edebiyat Ödülü Sahibi **Doris Lessing**'in *Gene Aşk*'ı ile **D. H. Lawrence**'in *Aşık Kadınlar*'ını; Can Çocuk Yayınlarından ise ünlü **Ressam Mustafa Delioğlu**'nun Nasreddin Hoca Bir Gün serisinin 4. kitabı ile Goscinný ve Sempe'nin Pıtırık Bilinmeyen Öyküleri: Pıtırık'ın Armağanları isimli kitapları sizlere öneriyoruz. İlgile okuyacağınızı düşünüyoruz.

Bir sonraki sayıda görüşmek üzere,

Saygılarımızla

M. Gail Jones ve Laura Brader-Araje¹

Çeviren: Dr. Yüksel Yeşilbağ

İstanbul Kültür Eğitim Kurumları

ARGE ve İnsan Kaynaklarını Geliştirme Müdürü



Oluşturmacılığın Eğitim Üzerine Etkisi: Dil, Söylem ve Anlam²

“Sosyal oluşturmacılar için bilme sürecinin kökeninde sosyal etkileşim vardır. Yani bir bireyin dünyaya ilişkin bilgisi kendi deneyimleriyle ve başkalarıyla etkileşim sonucu öğrendikleriyle sınırlıdır. Bu nedenle bir sosyal oluşturmacı bakış açısından öğrenme, başkalarını da kapsayan aktif bir süreçtir.”

Oluşturmacılık son 25 yılda eğitim uygulamalarındaki en büyük etkilerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler oluşturmacılığa dayalı öğretimi büyük bir coşku ve istekle karşılamışlardır (Powell, Farrar ve Cohen, 1985). Oluşturmacılığa dayanan program eğitimsel öncelikleri kesin olarak öğrencilerin öğrenmesine yoğunlaştırdığı için birçok öğretmen için öğretme-öğrenme sürecinde anlam oluşturma odağı kurama ilişkin ilk inanışlarıyla örtüşmektedir.

Eğitimde Oluşturmacılık

Son zamanlarda eğitimde oluşturmacılığa olan ilgi, ABD'de yöneticilerin ve eğitim psikologlarının davranışçı pedagojiye neredeyse bağınaz bir şekilde bağlanmalarının ardından ortaya çıkmıştır. Oluşturmacılığın başarısı kısmen davranışçı eğitim uygulamalarını yaşamış eğitimcilerin hayal kırıklıklarına bağlanabilir. 1960'ların başında davranışçılık hızlı bir şekilde psikoloji alanından eğitim alanına kaymıştır. Eğitim olgusu, öğretmenler doğru güdüleyiciyi verirlerse öğrencilerin yalnızca öğrenemeyeceği, bunun dışında

(1) School of Education, University of North Carolina at Chapel Hill

(2) Bu makale American Communication Journal, Volume 5, Issue 3, spring 2002'den alınarak çevrilmiştir. Makalenin orijinal ismi: The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning.

öğrenci davranışlarının gözlenmesiyle öğrenmelerin ölçülebileceği önermesi etrafında yapılandı. Davranışçı hareket okullar için hedeflere göre yönetim, sonuca dayalı eğitim ve öğretmen performansını değerlendirme sistemi gibi bir dizi stratejinin gelişmesine ön ayak oldu. Okullarda davranışçılık, öğrenmenin sorumluluğunu doğrudan öğretmenlerin omuzlarına yükledi. Öğretmenler eğer öğrenme oluşmuyorsa çevrenin yeniden yapılandırılması, beklenen öğrenci davranışlarını ortaya çıkaracak en uygun pekiştireçlerin bulunması ya da istenmeyen davranışları yok etmek için olumsuz bir pekiştireç kullanılması gerektiğine inanıyordu.

Uygulamadan yıllar sonra davranışçılık karmaşık sınıf ortamında çok az olumlu etkiler yarattı ve öğretmenlere öğrencilerin başarısızlığının suçunu kendilerine (öğrencilere) yükleyen bir sistem tarafından kandırılmış ve aldatılmış hissi verdi. Biz, davranışçılığın etkisini kamu okullarındaki bütün öğretmenlerin iki davranışçı program olan Etkili Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Performansını Değerlendirme Sistemi çalışmalarına katılmaları gerektiği zaman gördük. İlk program, öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirmeleri beklenen bir dizi davranış içeriyordu. Etkili Öğretmen Eğitimi her ne kadar etkili uygulamaları araştırmaya dayansa da (örneğin sınıfta bir sonraki soruyu sormadan önce en az 4 saniye beklemek başarıyı artırır gibi) program öğrencilerin zihinlerinin karmaşıklığını ve modern sınıfların dinamiklerini dikkate alma noktasında başarısız oldu. Öğretmen performansını değerlendirme sistemi, müdürlerin öğretmenleri değerlendirmek amacıyla kullandıkları bir sistemdi. Bir müdür, etkili bir öğretimin işaretleri olan bir dizi davranış kontrol ederken ders sırasında gözleyebilirdi (örneğin öğretmenin sınıftaki hareketleri gibi). Etkili Öğretmen Eğitimi gibi Öğretmen Performansını Değerlendirme programı da etkili öğretim uygulamalarıyla ilgili somut çalışmalara dayanıyordu fakat davranışların toplamı kişiyi iyi bir öğretmen yapmak için gerekli değildi. Bir öğretmenin beklenen davranışları gösterdiğinde yüksek puanlar aldığı ve müdür tarafından olumlu bir değerlendirme geçirdiği fakat bunun öğrencilerin anlamlı öğrenmeler geliştirebildikleri bir ders için yeterli olmadığı herkes tarafından bilinir. Öğretmenler, bu programların öğrencilerin niçin öğrenemediklerini ve etkili öğretimin niçin oluşmadığını açıklama noktasında pek de başarılı olmadığını gördüler. Oluşturmacılık, davranışçılığın bıraktıklarını takip ederek öğretme-öğrenme sürecinin karmaşıklığını bütünüyle açıklayan bir biliş/öğrenme teorisi olarak karşılandı.

Oluşturmacılığı Tanımlama

Oluşturmacılığın anlamı kişinin bakış açısına ve duruşuna göre değişmektedir. Eğitim bağlamında oluşturmacılığın felsefi anlamları olduğu gibi Piaget'nin (1997) kişisel oluşturmacılığı, Vygotsky'nin (1978) sosyal oluşturmacılığı, von Glasersfeld'in (1995) radikal oluşturmacılığı, oluşturmacı bilgi teorileri ve eğitimsel oluşturmacılık gibi tanımlamalar da bulunmaktadır (Mathews, 1998). Sosyal oluşturmacılık ve eğitimsel oluşturmacılık (öğrenme ve pedagoji teorileri de dahil) mevcut eğitim yaklaşımlarıyla bütünleştirilmesine en fazla yardım ettikleri için öğretim ve eğitim programları üzerinde en büyük etkisi olan türleridir. Tablo 1, eğitimde oluşturmacılığın farklı tanımlarını göstermektedir.

Bütün bu kavramlarda ortak nokta anlamlandırmanın gelişmesinin, öğrenenin anlam verme sürecine aktif olarak katılmasının gerektiği

“Oluşturmacılık, davranışçılığın bıraktıklarını takip ederek öğretme-öğrenme sürecinin karmaşıklığını bütünüyle açıklayan bir biliş/öğrenme teorisi olarak karşılandı.”



Tablo 1. Oluşturmacılığı Tanımlama

Zihin, sahip olduğu fikirleri işleyip yeni, karmaşık fikirler oluşturabilir.	Lock, 1947, s. 65
Bireylerin kendi bilgilerini bireysel ve kolektif olarak oluşturmaları gerektiği varsayılır. Herkesin çevreden gelen problemleri çözecek bilgileri oluşturduğu temel kavramları ve becerileri vardır. Toplumun -diğer öğrenenler ve öğretmenler- rolü zorlukları göstermek ve matematiğin oluşturulmasını teşvik edecek desteği sunmaktır.	Davis, Maher, Noddings, 1990, s.3
Oluşturmacılık yalnızca öğretimle ilgili bir teori değildir. O, bilgi ve öğrenmeyle ilgilidir. Bu teori, geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürel olarak yönlendirilen ve dolayısıyla objektif olmayan bilgiyi tanımlar.	Brooks ve Brooks, 1993, s.vii
Bilgi, nasıl tanımlanırsa tanımlansın kişilerin kafalarında ve kişinin kendi deneyimlerine göre bildiği şeyi yapılandırmaktan başka alternatifi yoktur.	Von Glasersfeld, 1995
Bu öğreti, dili kullananların kelimelerin, deyimlerin, cümlelerin ve metinlerin anlamlarını bireysel olarak oluşturdıklarını kabul eder.	Suchting, 1998, s.61-62; von Glasersfeld, 1989, s.132
Oluşturmacılar kendimizi deneyimlerimize, teorilerimizde varsayılan gözlenemeyen noktalara göre oluşturduğumuzu ya da yapılandığımızı ileri sürerler.	Nola, 1998, s.32
Bu yaklaşımın temel ilkeleri, öğrenenlerin mevcut anlayışlarına göre yeni anlam durumları yaratabilecekleridir. Öğrenme, öğrenenlerin kendi mevcut bilgileriyle yeni düşüncelerini ilişkilendirerek anlam oluşturdıkları aktif bir süreçtir.	Naylor ve Keogh, 1999, s.93
Oluşturmacılar anlayış geliştirmenin öğrenenin aktif katılımını gerektirdiği fikrine inanırlar.	Jenkins, 2000, s.601

düşüncesidir. Davranışçılığın tam tersine oluşturmacılar “bilginin pasif olarak alınmayacağını, konunun kavranarak oluşturulacağını” ileri sürerler (von Glasersfeld, 1995). Dolayısıyla oluşturmacılar bilgiyi bir sonuç olarak ele almaktan ziyade bilmenin bir süreç olduğunu düşünürler.

Oluşturmacı kuramda bilgi öğrenenin dışında olan bir şey değildir. Tobin ve Tippins'e göre (1993), oluşturmacılık gerçekliğin yalnızca kişisel ve öznel bir şekilde bilinebildiği realizmin bir biçimidir. Von Glasersfeld, oluşturmacı kuramın gerçekliği kabul ettiğini ifade ederek “ontolojik olarak değil, deneyim dünyamız içindeki var oluşu tanımlar” diye devam etmektedir (Tobin, 1993, s.4). Oluşturmacılık farklı kuramcılar ve ortamlar açısından farklı felsefi anlamlar alırken, kavram kendisini bilmenin doğası ve öğrenenin aktif rolü üzerine dayandırır.

Oluşturmacılığın kökenleri çoğunlukla Jean Piaget'nin çalışmalarına dayandırılrsa da oluşturmacılığın ilkeleri, Giambattista Vico'nun 1710 yılında açıkladığı el yazmalarında görüldüğü gibi tarihte daha erken dönemlerde ortaya çıkmıştır. Vico şöyle ifade etmektedir: “İnsan aklı yalnızca insan aklının yarattığı şeyleri bilebilir” (von Glasersfeld, 1995, s.21). Noddings (1990) de oluşturmacılığın Neisser'in (hareket psikolojisi) ve Chomsky'nin (aklın doğuştan gelen dil yapıları) çalışmalarından ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Noddings, oluşturmacılığın esas olarak Chomsky'nin ve Piaget'in epistemolojik kavram teorilerinden ortaya çıktığını belirtmektedir. (Noddings, 1990, s.9).

Piaget'in kuramları sosyo-kültürel bağlamı göz ardı ederken yalnızca bireyin gelişimine odaklansa da, oluşturmacılığın kökenleri açık biçimde Piaget'in öğrenmede bireyin aktif rolüne yoğunlaşmasında bulunur. “Bütün

bilgiler eylemle ilişkilidir ve bir nesneyi veya bir olayı bilme, bir eylem planını benimseyerek olur". Piaget için bilgiyi oluşturma, yeni bilgi mevcut bilgiyle aktif olarak etkileşime girdiğinde ortaya çıkar. Ayrıca Piaget'in oluşturma duruşu onun, gerçeklik anlayışının zamanla yeni deneyimler yaşandıkça sürekli olarak değiştiği ve yeniden oluşturulduğu düşüncesinde görülür. "Geride kalan şey aslında oluşturmadır. Piaget'ye göre gerçeklik, durağan değil ve hazır yapılardan oluşmaz; sürekli oluşum içindedir (Piaget, 1970, ss.57-58).

Oluşturmacılıkla ilgili yanlış bilinen şeylerden biri de bireyler anlayışlarını önceki deneyimlerine dayanarak oluşturduğu için her şeyin eşit olarak bilgi sayılacağı düşüncesidir. Von Glasersfeld, bu bakışın yetersizliğini "oluşturmacılıkta gerçek uygulanabilirliktir" diyerek açıklamaktadır.

Uygulanabilirlik, amaçlara göre değişir. Fakat bu amaçlar somut ya da maddi şeylerle sınırlı değildir. Örneğin bilimde spesifik problemleri çözme amacının ötesinde bir deneyim dünyası modelini mümkün olduğunca tutarlı kılan oluşturma amacı vardır (Von Glasersfeld, 1992, s.7).

Sosyal oluşturma, von Glasersfeld'in uygulanabilirlik kavramını yalnızca bireylere değil, daha genel olarak sosyal bağlama da uyarlamışlardır. Anlayış ve bakış açımızı gözden geçirerek fikirlerin uygulanabilirliği düşüncesini geliştiririz. Bu düşüncüyü test etme süreci, öğrencilerin fikirlerine değer veren ve eleştirel düşünme sürecini işleten öğretmenlerin sınıflarında görülebilir.

Anlam Oluşturma

Oluşturmacılığın, bireyin rolü, anlam oluşturma'nın önemi ve öğrenenin aktif rolü ile ilgili bakış açısı kuramı eğitimciler için ilgi çekici yapan noktalardır. Öğretmenler, genellikle öğrencilerin öğrenmesinde mevcut bilgilerinin rolünün ve öğrencilerin bilgiyle doldurulmak için bekleyen boş yazı tahtası veya boş kovalar olmadıklarının farkındadırlar. Aksine öğrenciler

"Oluşturmacılıkla ilgili yanlış bilinen şeylerden biri de bireyler anlayışlarını önceki deneyimlerine dayanarak oluşturduğu için her şeyin eşit olarak bilgi sayılacağı düşüncesidir. Von Glasersfeld, bu bakışın yetersizliğini "oluşturmacılıkta gerçek uygulanabilirliktir" diyerek açıklamaktadır."



“Oluşturmacılık, öğretmenlere öğrenme ile ilgili mevcut araştırmalara uygun öğretim yaklaşımları önerir. Öğretmenler, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görerek, öğrencilerin ilk bilgilerini dikkate alarak, önyargıları kırarak ve bilişsel çatışmalara neden olarak, ezberci eğitimin ötesinde daha derin, uzun süre kalıcı anlamlı öğrenmeleri sağlayacak öğretim planlayabilirler.”

yeni anlamları oluşturmada kullanacakları birçok deneyim, bilgi ve inancı beraberinde getirirler. Açıklamak gerekirse, öğrencilerin ürettiği kavram haritalarında geniş bir yelpazede deneyim ve ön bilgi gözlemlendi. Örneğin ısı terimiyle, ısıyı simgeleyen renkler (kırmızı ve turuncu gibi), ısı oluşturan nesneler (şömine, mikrodalga fırın, araba, ütü, mangal), ısıyla ilgili süreçler (kaynama, erime, vücut ısısının yükselmesi), ısı ürünleri (ter, is, erimiş metal, buharlaşmış su), ısıyla ilişkilendirilen olaylar (yaz, havuz partisi, yüzme), sıcakta kullanılan nesneler (limonata, hafif giysiler, güneş kremi, şeftali), sıcak yerler (Meksika, tropik yerler, yanardağlar ve cehennem) gibi tanımlar verdiler. Bu tek bir örnekteki öğrencilerin ısıyla ilgili ön kavramlarının çeşitliliği, onların eğitime boş levhalar olarak başlamadıklarını, müfredatın planlanmasında ve öğretim sırasında öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları gereken önceki deneyimlere bağlı çeşitli ön kavramları olduğunu gösterir.

Öğrencilerin safça önyargıları, değişime en fazla direnç göstermelerinin nedeni olarak görülmektedir (Driver, 1989; Osborne ve Freyberg, 1985). Genellikle çocuğun ilk deneyimlerine dayanan önyargılar, sezgiseldir ve sonraki öğrenmeler için bir filtredir. Örneğin araştırmalar, dünyanın farklı yerlerindeki çocukların dünyanın düz

olduğuna inandıklarını göstermektedir (Mali ve Howe, 1980). Öğretmenler çocuklara dünyanın yuvarlak olduğunu söyleseler de çocuklar çoğunlukla bu saf inançlarını öğretimden sonra da terk etmemektedirler. Öğretilenle öğrenilen arasındaki bu uyumsuzluk, öğrencilerin kavramsal çevrelerini dikkate alan oluşturmacı pedagoji ihtiyacının bir kanıtıdır. Anlamanın oluşması için öğretmenler öğrencilerin zihinlerindeki ilk kavramları ortaya çıkarmakla kalmamalı, bununla birlikte öğretimi bu kavramlar üzerine inşa etmelidir. Eğitimcilerin savunduğu bazı öğretim stratejileri, (öğrenme döngüsü, Atkin ve Karplus, 1962; Ruba, 1992 gibi) önce öğrencilerin ne bildiklerini ortaya koymayla başlar, sonra kavramsal gelişimi sağlamak için zihinlerindeki ilk kavramlarıyla karşılaştıracakları eğitimsel deneyimler sunarlar. Strike ve Posner (1985) bütün öğrenenlerin kavramsal değişimi ortaya koyabilmeleri için sahip oldukları mevcut algılama biçimlerinden tatmin olmamaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Öğrenenlerin alternatif kavramsal görüşleri düşünmelerini sağlayan şey bazen bilişsel çatışmalardan meydana gelen bu tatminsizliktir.

Araştırmalar öğrencilerin önyargıları her zaman yeni algılarla değiştirmediklerini de göstermektedir. Aksine, öğrencilerin sezgisel, içgüdüsel görüşlerini yeni oluşturulan kavramlarla aynı anda koruyabileceklerini gösteren kanıtlar da vardır (Hewson ve Hewson, 1992; Scott, 1992; Strike ve Posner, 1985). Strike ve Posner (1992) tarafından yapılan başka bir çalışmada, kavramsal değişim bir yer değiştirmeden çok “anomaliler, analogiler, metaforlar, epistemolojik inançlar, metafizik inançlar, ilgi alanlarından edinilen bilgiler ve ilişkili alanlardan elde edilen bilgileri” içeren çok daha geniş kavramsal bir ekolojiyle ilişkili kavramların da olduğu gelişimsel sürecin bir parçasıdır (Strike ve Posner, 1992, s.150).

Oluşturmacılık, öğretmenlere öğrenme ile ilgili mevcut araştırmalara uygun öğretim yaklaşımları önerir. Öğretmenler, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görerek, öğrencilerin ilk bilgilerini dikkate alarak, önyargıları kırarak ve bilişsel çatışmalara neden olarak, ezberci eğitimin ötesinde daha derin, uzun süre kalıcı anlamlı öğrenmeleri sağlayacak öğretim planlayabilirler.

Bilgi Oluşturmada Dilin Rolü

Dil, hem bireyin kavramsal yapısını hem de kavramsal gelişim araçlarını biçimlendirir. Bununla birlikte Vygotsky'nin dilin üst düzey düşünmeye aracılık etme fonksiyonu gösterdiği savı (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1979) eğitimcileri öğretme-öğrenme sürecinde dilin kritik rolünü yeniden düşünmeleri konusunda uyarmıştır. Vygotsky'ye göre dilin, zihinsel fonksiyonlarda temel değişime neden olan psikolojik bir işlevi vardır. Vygotsky'e göre işaret verici, belirleyici, sosyal, bireysel, iletişimsel, entelektüel, öznel/yalın ve gösterici olması konuşma dilinin fonksiyonlarıdır (Wertsch, 1985). Bütün bu dil fonksiyonlarının arasında dilin entelektüel fonksiyonu ile ilgili olanlar eğitimcilere, özellikle de matematik ve fen alanında çalışanlara çok büyük bir içgörü sağlar. Vygotsky, konuşmanın çocuklar için yalnızca kendi eylemlerini ifade etmenin değil, aktif öğrenmeyi yönlendirmenin de bir yolu olduğunu söyler.

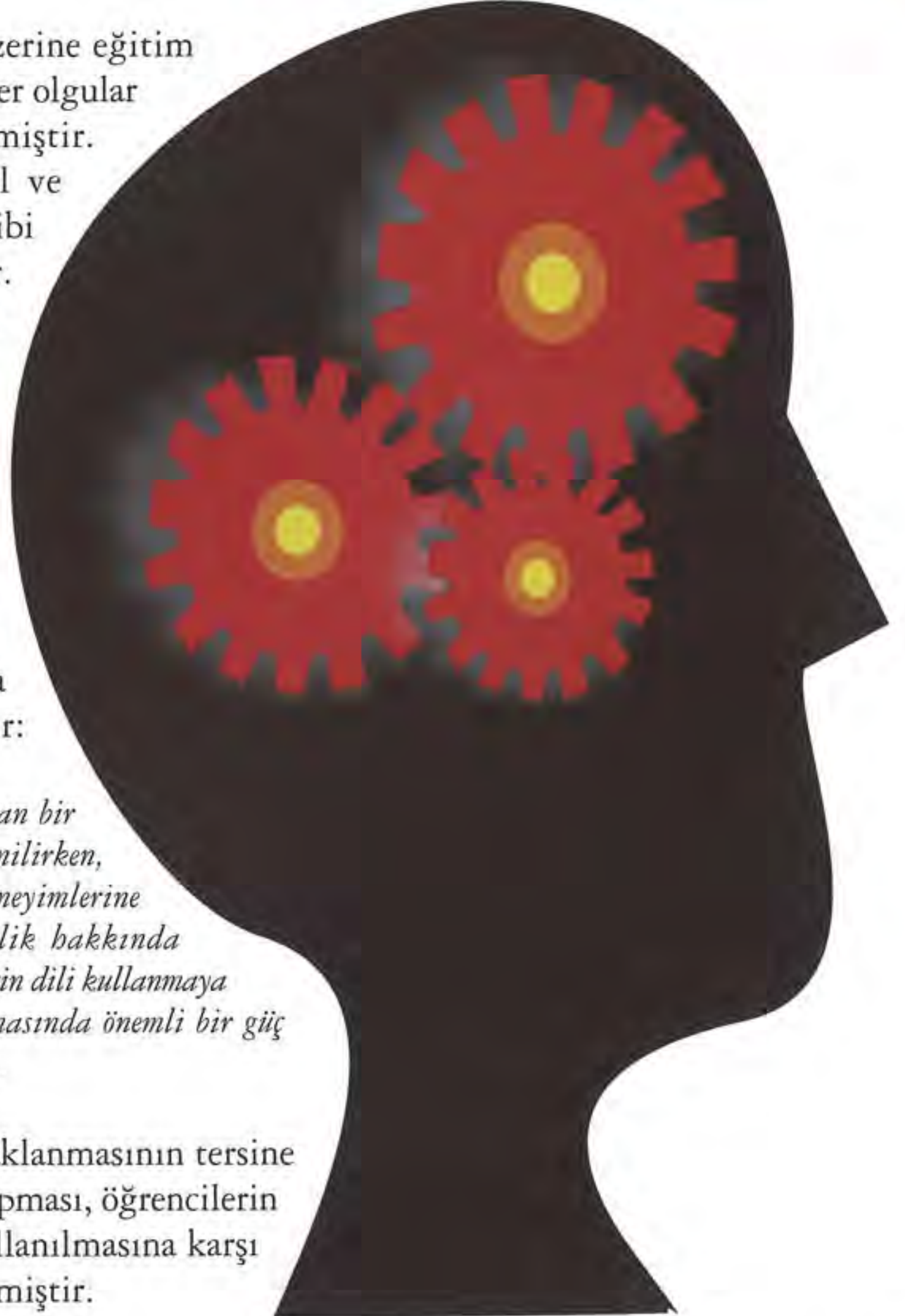
Bir çocuğun konuşması amaca ulaşmada eyleme geçmenin önemi ne ise, o kadar önemlidir. Çocuklar yalnızca ne yaptıkları hakkında konuşmazlar; onların konuşmaları ve eylemleri eldeki problemin çözümünü doğrultusunda harekete geçirilen aynı karmaşık psikolojik fonksiyonların parçalarıdır (Vygotsky, 1978, s.25).

Vygotsky, öğrencilerin kavram yanılgıları üzerine eğitim araştırmaları yapılmadan çok önce çocukların benzer olgular için değişik kavramlar oluşturduklarını fark etmiştir. Çocukların deneyimle geliştirdikleri informal ve kendiliğinden gelişen kavramları oluşturdukları gibi formal ve bilimsel kavramları da tanımlamıştır. Vygotsky, eğitim etkinliklerindeki deneyimin, gerçek kavramların eğitim sonucunda öğrenilen gerçek ya da "bilimsel" kavramlar ile çocuğun herhangi bir yerde öğrendiği "günlük" ve "kendiliğinden" kavramlar arasındaki ayrımın gelişimine rehberlik eden önemli bir güç olduğunu ileri sürmektedir (Wertsch, 1985, s.102). Vygotsky'ye göre formal ve informal kavramlar arasındaki ilişki psikolojik dil aracının kullanımıyla ortaya çıkar. Wertsch (1985) şöyle yazmaktadır:

Vygotsky için bilimsel günlük kavramlardan ayıran bir kriter, öncekinin formal eğitim kurumlarında öğrenilirken, sonrakinin çocukların günlük dünyalarındaki deneyimlerine dayandığı gerçeğidir. Vygotsky, dil dışı gerçeklik hakkında konuşmanın aksine eğitimin dil hakkında konuşmak için dili kullanmaya odaklanmasının bilimsel kavramların ortaya çıkmasında önemli bir güç olduğunu ileri sürmektedir (Wertsch, 1985, s.103).

Davranışçılığın bir güdüleyici olarak dile odaklanmasının tersine oluşturmancılığın öğrenmede dilin rolüne vurgu yapması, öğrencilerin anlam yaratma sürecinde dilin bir araç olarak kullanılmasına karşı eğitimcilerin öğretim stratejilerine değişim geçirmiştir.

“Vygotsky'ye göre öğrenme en iyi şekilde bireyin bildikleriyle, henüz bilmedikleri kritik bir alanda oluşur. Bireyler ve diğer insanlar arasında süregelen bu karşılıklı etkileşim Vygotsky tarafından yakınsal gelişim alanı (Zone of Proximal Development) olarak tanımlanır. Vygotsky, yakınsal gelişim alanını, bireyin, bilgili bir yetişkinden veya kendisinden daha gelişmiş (zihin olarak) bir akranından bir yardım alması durumundaki entelektüel potansiyeli olarak tanımlamıştır.”



Sosyal Oluşturmacılık

Vygotsky'nin çalışması, eğitim bağlamında sosyal oluşturmacılığın temelini oluşturmuştur. Özelde Vygotsky'nin öğrenmede başkalarının rolüne veya sosyal ortama yoğunlaşması eğitimcileri öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu düşüncesini yeniden ele almaya zorlamıştır. Yukarıda açıklandığı gibi son zamanlarda bilginin sosyal oluşturulmasına olan ilgiden önce asıl odaklanılan şey davranışçı veya Piaget'ci eğitim uygulamaları ile birlikte özel olarak birey olmuştur. Vygotsky'nin teorileri öğrenme sürecinde toplumun rolüne ve başkalarının önemine değinerek ilginin bu yöne kaymasını sağlamıştır.

Vygotsky'ye göre dil, ilk önce çocuk ve dış dünya arasında kişilerarasıdır, daha sonra kişinin kendi içinde şekillenir:

Çocukların bir problem çözme aracı olarak dili kullanma kapasitelerindeki büyük değişim, sosyal kalıplara uygun konuşmalar (bir yetişkine hitap ederken kullandığı konuşmalar) içe dönüşüdür. Çocuklar, yetişkinlerin isteklerindense kendi isteklerini ön planda tutarlar. Bu nedenle de dil, kişilerarası iletişime ek olarak kişiye dönük bir fonksiyon kazanır.

Vygotsky, bundan başka nesneler ve düşünce arasındaki yolun, dilin işaretleri veya sembollerinin kullanılmasıyla başka insanlara aktarılacağını söyler (Veer ve Valsiner, 1993).

İnsanlık tarihi, bir yanda araçların keşfedilmesi ve teknolojinin mükemmelliğiyle doğa üzerinde egemenlik kuran insanın tarihiyken, diğer yandan kültürel işaretlerin keşfedilmesiyle kendi üzerinde kontrol sağlayan insanın tarihidir (Veer ve Valsiner, 1993, s. 220).

Vygotsky, yazılarında kültür ve toplum üzerindeki düşüncelerini, bütün üst düzey zihinsel fonksiyonların kökeninde toplum olduğu ve bunların sosyo-kültürel ortamla iç içeliği biçiminde genişletmiştir.

Vygotsky'nin değindiği üst düzey zihinsel fonksiyonlar esas olarak interpsikolojik (kişilerarası) süreçler, sosyal gruplar arasında ve bireyler arasında ortaya çıkar. Bu fonksiyonlar, bireyin zihinsel süreçlerinin belirlediği bir dizi makineleşme ile intrapsikolojik (kişisel) düzleme geçer. Bu da demektir ki öğrenme önce kişisel işaretlerin olduğu küçük grup ortamlarında oluşur. Yani bireysel bir süreçtir.

Vygotsky'ye göre öğrenme en iyi şekilde bireyin bildikleriyle, henüz bilmedikleri kritik bir alanda oluşur. Bireyler ve diğer insanlar arasında süregelen bu karşılıklı etkileşim Vygotsky tarafından yakınsal gelişim alanı (Zone of Proximal Development) olarak tanımlanır. Vygotsky, yakınsal gelişim alanını, bireyin, bilgili bir yetişkinden veya kendisinden daha gelişmiş (zihin olarak) bir akranından bir yardım alması durumundaki entelektüel potansiyeli olarak tanımlamıştır. Bu yardım süresince bireyin daha yetenekli bir arkan veya bir yetişkin tarafından öğrenmesini destekleyecek düzenlemeler yapılır. Birey, bu yardımlar aracılığıyla henüz öğrenmediği fakat kısa süre sonra öğreneceği olguların farkına varır ve entelektüel gelişimine yol açacak olan bir dizi girişimle hareket edebilir. Vygotsky, yakınsal gelişim alanının, bireyin başardıklarından ziyade entelektüel potansiyelinin ne durumda olduğunun görülmesine olanak sağladığını ifade etmiştir.

Sosyal oluşturmacılar için bilme sürecinin kökeninde sosyal etkileşim vardır (von Glasersfeld, 1992). Yani bir bireyin dünyaya ilişkin bilgisi kendi

deneyimleriyle ve başkalarıyla etkileşim sonucu öğrendikleriyle sınırlıdır (von Glasersfeld, 1989). Bu nedenle bir sosyal oluşturmacı bakış açısından öğrenme, başkalarını da kapsayan aktif bir süreçtir:

Bilgi asla pasif olarak edinilmez. Aslında kişi, bazı beklenen sonuçlara göre bir karışıklık ortaya çıkana kadar bir deneyimi algılamaz. Ancak bu noktada deneyim bir uzlaşmaya, dolayısıyla göreceli bir denge oluşturan tuhaf bir kavramsal yapıya neden olabilir. Bu bağlamda bilişsel yapıyı geliştirmedeki en sık gözlenen karışıklık kaynaklarının başkalarıyla etkileşim olduğunu vurgulamak gereklidir (von Glasersfeld, 1989; s.136).

Eğitim Uygulamalarında Oluşturmacılık

Bugün eğitimde oluşturmıcılığın etkileri, hem hazırlanmış eğitim programlarında hem de öğretim uygulamalarında görülebilir. Sosyal oluşturmacı uygulamalar çoğunlukla işbirlikçi öğretim stratejilerinin (Takımlar-Oyunlar-Turnuva, Öğrenci Takımları Başarı Bölgeleri, Yapbozlar, Numaralandırılmış Kafalarla Hep Birlikte, Bireyden Bireye Özel Eğitim gibi) büyük ölçüde kullanıldığı okullarda bulunabilir. Bunların her birinde temel nokta, öğrencilerin fikirleri paylaşırken ve birbirlerinin bakış açılarını değerlendirirken birlikte çalışmalarındır.

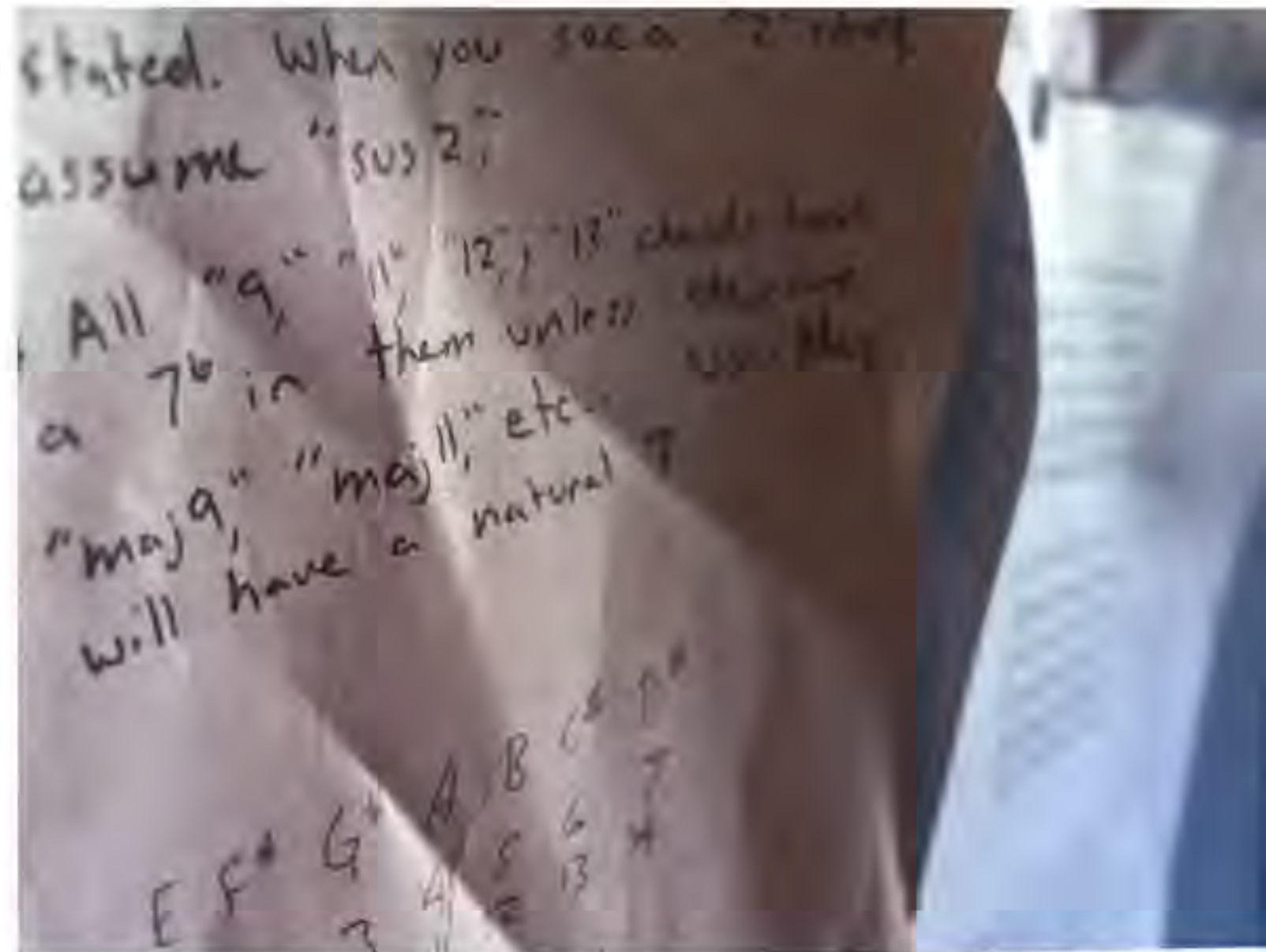
Birlikte çalışma üzerine yapılan vurgu, bazı eğitimcilerin homojen yetenek grupları oluşturma yararı olup olmadığını sorgulamalarına neden olmuştur (Carter ve Jones, 1994). Yeteneğe göre gruplandırma, farklı öğrenci yetenekleri ve bakış açılarının güçlü yönleri üzerine inşa etmenin başarısız olduğu geleneksel bir strateji olarak geçerliliğini yitirmektedir. Sonuç olarak öğretmenler, öğretimde gittikçe daha fazla biçimde büyük öğrencilerin, yetişkinlerin ve daha ileri öğrencilerin rehberliğini kullanmaya başladılar.

Sosyal oluşturmacı teorilerin etkisinin görülebileceği en açık yerlerden biri sınıf ortamıdır. Davranışçılıkla ortaya çıkan bireysel çalışma yerleri artık yok. Öğretmenler günümüzde bire bir etkileşimlerin ve öğrenmede daha büyük sınıf toplumunun gücünü anlamaya başladılar. ABD'de bir çok sınıf, hem küçük grup çalışmalarına hem de bütün sınıf tartışmalarına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir. Temel eğitim sınıflarında çoğunlukla küçük grup okuma alanları, matematik köşeleri ve fen istasyonları da bulunmaktadır. İlköğretim ikinci kademe ve liseler, küçük grup tartışmalarını kolaylaştıran sabit sıralar yerine hareketli sıralara geçmiştir.

Oluşturmacılığın etkisi, Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi, Ulusal Araştırma Konseyi gibi mesleki eğitim grupları tarafından hazırlanan ulusal reform belgelerine de geçmiştir. Örneğin Ulusal Fen Eğitimi Standartlarında şöyle yazmaktadır.

Sorgulamanın ve fen öğrenmenin önemli bir aşaması, öğrencilerin neyi bildiklerini nasıl bildiklerine ve bilgilerin daha büyük fikirlerle, başka alanlarla ve sınıf ortamının dışındaki dünyayla ne ilişkisi olduğuna dikkat çekecek sözlü ve yazılı tartışmalardır. Öğretmenler, öğrencilerin veri paylaşma ve grup raporu oluşturma becerilerini artırmak için işbirlikçi grup çalışmalarıyla, öğrencilerin küçük gruplarda birlikte çalışmalarını destekleyerek grup üyeleri arasında karşılıklı bağımlılığı teşvik eder (Ulusal Araştırma Konseyi, 1996, s.36).

“Sosyal oluşturmacı teorilerin etkisinin görülebileceği en açık yerlerden biri sınıf ortamıdır. Davranışçılıkla ortaya çıkan bireysel çalışma yerleri artık yok. Öğretmenler günümüzde bire bir etkileşimlerin ve öğrenmede daha büyük sınıf toplumunun gücünü anlamaya başladılar.”



Bu beyan, küçük grup çalışmalarının oluşturmıcılık açısından değerini, fikirlerin işbirlikçi bir şekilde geliştirilmesini ve öğrenmede yazılı ve sözel dilin rolünü yansıtmaktadır. Benzer biçimde Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (1991), Öğretim İçin Mesleki Standartlar belgesinde şöyle yazmaktadır:

Standart 5: Öğrenme Çevresi:

Bu standart, ciddi matematiksel düşünme becerisini oluşturan bir öğrenme ortamının temel noktaları üzerine odaklanır. Başkalarının fikirlerine gerçekten saygı duymak, mantık ve anlama değer vermek, öğrencilerin şaşıracağı ve düşünme fırsatı bulacağı hız ve zamanlamaya sahip olmak, sosyal ve entelektüel topluluklar oluşturmak (NCTM, 1991).

Bu matematik standartlarında yer verilmiş olan, başkalarının fikirlerine değer verme ve matematiği öğrenmede daha büyük sosyal topluluğun önemli olduğu düşüncesidir.

Özet

Eğitimde oluşturmıcılık, davranışçı hareketin öğretme-öğrenme sürecinde aktif öğrenene yoğunlaşan bir öğrenme anlayışını canlandırmasından sonra ortaya çıkmıştır. Öğretimde bireye verilen bu önem, dikkati bireyin kendisiyle sınıfa getirdiği önceki inanışlara, bilgi ve becerilere çekmiştir. Önceki bilgilerin, bireylerin öğretimin dışında anlam oluşturma biçimlerini önemli oranda etkilediği görülmektedir. Oluşturmıcılar, birey temelli öğretimden daha büyük akran grupları, küçük ve büyük öğrenciler içinde öğretimi bütünleştiren, sosyal ortama ve daha büyük öğrenme toplumuna yoğunlaşmaktadır. Sonuç olarak oluşturmıcılığın eğitime yaptığı en büyük katkı, bilgiyi bir ürün olarak görmeyip bir süreç olarak “bilme”ye odaklanmasıdır. Oluşturmıcılığın bu mirası, eğitimde kalıcı ve anlamlı bir değişim yaratmasının kanıtıdır.

Kaynakça

- Atkin, J. M., & Karplus, R. (1962). Discovery or invention? The Science Teacher, 29, 45-51.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1993). The case for the constructivist classrooms. Alexandria, Va: ASCD.
- Carter, G., & Jones, M.G. (1994). The relationship between ability-paired interactions and the development of fifth graders' concepts of balance. Journal of Research in Science Teaching, 31, 847-856.
- Davis, R., Maher, C., Noddings, N. (1990). Introduction: Constructivist views on the teaching and learning of mathematics. In R. Davis, C. Maher, & N. Noddings (Eds.), Constructivist views on the teaching and learning of mathematics (pp.7-18). Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- Driver, R. (1989). Students' concepts and the learning of science. International Journal of Science Education, 11, 481-290.
- Duit, R., & Treagust, D. (1998). Learning in science: From behaviorism towards social constructivism and beyond. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (eds.), International Handbook of Science Education, Part 1, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Hewson, P., & Hewson, M. (1992). The status of students' conceptions. In R. Duit, F. Goldberg, & H. Niedderer (Eds.), Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies (pp. 59-73). Kiel, Germany: Institute for Science Education.
- Jenkins, E. W. (2000). Constructivism in school science education: Powerful model or the most dangerous intellectual tendency? Science & Education, 9, 599-610.
- Jones, M. G., Carter, G., & Rua, M. (1999). Exploring the development of conceptual ecologies: Communities of concepts related to convection and heat, Journal of Research in Science Teaching, 37, 139-159.
- Lock, J. (1947). An essay concerning human understanding. Dent, London.
- Mali, G., & Howe, A. (1980). Cognitive Development of Nepalese Children. Science Education, 64, 213-21.
- Mathews, M. (1998). Constructivism in science education. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- National Council of Teachers of Mathematics (1991). Professional Standards for Teaching. (<http://standards.nctm.org/previous/profstds/TeachMath5.htm> - 38.3KB - Professional Standards for Teaching (1991))
- National Research Council (1996). National science education standards. Washington, DC: National Academy Press.
- Naylor, S. & Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. Journal of Science Teacher Education, 10, 93-106.
- Noddings, N. (1990). Constructivism in mathematics education. In R. Davis, C. Maher, & N. Noddings (Eds.), Constructivist views on the teaching and learning of mathematics (pp.7-18). Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nola, R. (1998). Constructivism in science and science education: A philosophical critique. In M. Mathews (Ed.) Constructivism in science education (pp. 31-59). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Osborne, R. & Freyberg, P. (1985). Learning in science: The implication of children's science. Auckland: Heinmann.
- Piaget, J. (1967). Biologie et connaissance (Biology and knowledge), Paris, Gallimard.
- Piaget, J. (1970). Logic and psychology (translation, W. Mays), NY: Basic Books.
- Powell, A., Farrar, E., & Cohen, D. (1985). The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rubba, P.A. (1992). The learning cycle as a model for design of science teacher preservice and inservice education. Journal of Science Teacher Education, 3, 97-101.
- Scott, P. (1992). Conceptual pathways in learning science: A case study of one student's ideas relating to the structure of matter. In R. Duit, F. Goldberg, & H. Niedderer (Eds.), Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies. Proceedings of an international workshop held at the University of Bremen, March 1991 (pp. 203-224). Kiel: IPN.
- Slavin, R. (1980). Effects of student teams and peer tutoring on academic achievement and time on-task. Journal of Experimental Education, 48, 252-257.
- Slavin, R. (1990). Cooperative learning: Theory, research and practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Strike, K., & Posner, G. (1985). A conceptual change view of learning and understanding. In L. West & R. Hamilton (Eds.), Cognitive structure and conceptual change (pp. 211-232). London: Academic Press.
- Strike, K., & Posner, G. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. A. Duschl and R. Hamilton (Eds.), Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice (pp. 147-176). Albany, NY: SUNY Press.
- Suchting, W. (1998). Constructivism deconstructed. In M. Mathews (Ed.) Constructivism in science education. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Tobin, K. (1993). The practice of constructivism in science education. Washington, DC: AAAS.
- Tobin, K., & Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. In K. G. Tobin (ed.), The Practice of Constructivism in Science Education. Washington, DC: AAAS.
- Veer, R. & Valsiner, J. (1993). Understanding Vygotsky. Oxford, UK: Blackwell.
- von Glasersfeld, E. (1995). Radical constructivism: A way of knowing and learning. Washington, DC: Falmer.
- von Glasersfeld, E. (1992). A constructivist approach to teaching. Paper presented at the Alternative Epistemologies Conference at the University of Georgia, Athens, GA.
- von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. Synthese, 80, 121-140.
- Von Glasersfeld, E. (1998). Questions and answers about radical constructivism. In K. G. Tobin (ed.), The Practice of Constructivism in Science Education. AAAS, Washington, DC.
- Vygotsky, L. S. (1978). Tool and symbol in child development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. Human Development, 22 1-22.
- Wertsch, J.V. (1985). Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Yard. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN

Dokuz Eylül Üniversitesi

Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi



Medyanın Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Etkileri

“Çocuk çizgi filmlerinde şiddeti neşeli bir şekilde veren içeriklerin çok olduğu görülmektedir. Bu çizgi filmlerde çocuk gerçeklik kavramını kaybetmekte, çizgi filmin kahramanı bir anda dünyanın başka bir tarafına gidip-gelebilmekte, dinamit yutabilmekte, kafasına kurşun sıkabilmekte, yüksek uçurumlardan düştüğünde hiçbir şey olmamış gibi yaşama devam edebilmekte. Böylece çocuk işlenen suç suçu olarak algılamayıp heyecan verici, özgürlük yaşatan bir unsur olarak görmekte ve örnek alıp uygulamalar yapabilmektedir.”

Özet

Çağımızda, medya araçları, bireyleri olumlu ve olumsuz açılardan çok yönlü olarak etkilemektedir. Bunlar, günlük yaşamın ve eğitimin önemli bir parçasıdır. Bilgisayarla çok kısa zamanda, sınırsız bilgiye ulaşılmaktadır. İnternet üzerinden alışveriş yapılabilir. Böylece, yaşamımız çok kolaylaşmıştır. Ancak, bu araçlar tıpkı madde bağımlılığı gibi bağımlılık da yaratabilmektedir.

Araştırmacılar, bilgisayar ve internet bağımlılığından doğan ve metinde üzerlerinde durulacak olan bedensel, ruhsal, toplumsal, doğal olarak da eğitsel sorunların ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Bu bağlamda konu, günümüzde özel bir önem taşımakta ve medyanın doğru kullanılması açısından çeşitli düzlemlerde ilgi odağı olmaktadır.

Anahtar sözcükler: Medya, Çocuk, Ergen

Giriş

Medya iletişimi, dolaylı bir iletişimdir. Mesajlar, kitleye araçlar tarafından ulaştırılır. Medya araçları, televizyon, radyo, basın, film, CD, bilgisayar ve internet gibi araçlardır. Bu araçların arasında en etkilileri televizyon ve bilgisayardır. Bunlar, bireyleri çeşitli biçimlerde etkilemektedir. Bu etkiler, hem aydınlatıcı, yol gösterici hem de yanıltıcı, saptırıcı işlevler doğrultusunda olabilir. Bireylerin, medyadan etkilenme derecesi ve niteliğini yaşı, gelişim düzeyi ile izlediği materyalin türü belirler.

Medya bize eğlence, kültür, haber, spor ve eğitim sunar. Bunlardan vazgeçemeyiz. Ama bunlar çocuklarımıza öğretmek istemediğimiz şeyleri de öğretir (Ledingham. J. [http://www.pediatricbehavior.com/Articles/ EffectsTVViolence.htm](http://www.pediatricbehavior.com/Articles/EffectsTVViolence.htm)) Belirli bir mesajı ya da şiddet veya müstehcenliği yayan haberleşme aracı, insanların tutum, tavır ve hareketlerini, onların istek ve ihtiyaçlarını tatmin edebilecek bilgileri naklettiği zaman etkili olabilir (Dönmezer, 1984:287).

Burada medyanın etkileri, bilgisayar ve internet kullanımı ve bağımlılığı ile televizyon programları kapsamında incelenecektir.

Bilgisayar ve İnternet Kullanımı



Bilgisayar ve internet kullanımı, günlük yaşamın ve eğitimin önemli bir parçasıdır. Bilgisayarla çok kısa bir zamanda, sınırsız bilgiye ulaşılmaktadır. İnternette alışveriş ve hesap işlemleri yapılabilmektedir. Bunların yaşamımıza getirdiği kolaylıkların önemi yadsınamaz ancak olumsuz etkilerinin de bilincinde olunmalı.

İnternet kullanmanın nedenleri; insanın, sosyal bağlantıları internet üzerinden kurabilme, yabancılarla kolaylıkla ve risksiz olarak ilişkiye geçebilme; düşüncelerini, duygularını özgürce anlatabilme; özelliklerini

abartarak gösterebilme; internetteki paylaşma ortamlarından çeşitli amaçlarla yararlanabilme istekleridir. Bunlara internetin her an el altında olması, yasaklanmış olana ulaşabilmeyi kolaylaştırması, oyun oynamaya, risk almaya yardım etmesi de eklenebilir (Ekinci, 2002, akt. Böyan, 2006).

Ayrıca, internet, ucuz ve uzun süre birçok kişi ile aynı anda iletişim kurmada kolaylık sağlamaktadır. İletişim kurmakta güçlük çeken bireyler, sanal ortamda sohbet (chat) ederek, kendilerini daha kolay ve istedikleri gibi anlatabilmektedirler. Sunulan sanal ortamda onaylanmak, kabul edildiğini hissetmek bireye aidiyet duygusu yaşatmaktadır. Bilgisayar oyunları ve internetle sunulan içerik; çok renkli, hızlı, görsel ve işitsel efektlerle zenginleştirildiğinden, çocuğun ya da gencin, keyifli uzun zaman geçirmesini sağlamakta; günlük sıkıntılar ya da sorunlardan uzaklaşmak istediklerinde onları bilgisayar başına çekmektedir (<http://www.egitim.com>).

Bugünün giderek cahilleşen toplumlarında bilgi, üretilecek olmaktan çok tüketilecek bir olgu olarak algılanmakta. Bunun sakıncası, tüketenlerin, o bilgiyi üretenlere bağımlı hale gelmesi. Tüketmek amacıyla interneti, gazeteyi, televizyonu kullanıyor olmak, uyuşturucu madde bağımlılığına benziyor... Film nasıl bitiyor biliyoruz; ya para tükeniyor ya da yaşam kayda değer bir şey üretmeden yitip gidiyor (Türkoğlu, 2009: 10).

Yetişkinler, interneti genellikle işleriyle ilgili bilgi elde etmek; 13-19 yaşlarındakiler daha çok oyun oynamak, müzik dinlemek ve yeni insanlarla tanışmak amacıyla kullanmaktadırlar.

Kontrolsüz ve uzun süre bilgisayar kullanımı çocuğun çevresiyle bağlarının kopmasına, toplumdan soyutlanmasına, kendine güveninin azalmasına, depresyon ve sosyalleşme problemleri yaşamasına neden oluyor. Çocuğun okul başarısı düşüyor. Ayrıca parmak, boyun, sırt ağrısı; duygusuzluk, karıncalanma hissi; göz ve duruş bozuklukları gibi birçok sağlık sorunu yaşamasına yol açıyor.

Ayrıca, şiddet içeren oyunlar, uygunsuz sitelerin gezilmesi, uygunsuz ve gereksiz sohbetler ve bunların getirdiği yorgunluk, uykusuzluk, depresif eğilimler, dikkat bozuklukları, çevreye ilgisizlik, gerçek hayattan kopma ve ekonomik zorluklar (Çelikkol, 2002:3; Cengizhan, 2005) da bunlara eklenebilir.

Çocuk bilgisayar başındayken sadece makineyle bağlantılıdır. İnternet kafede oyun oynuyor olsa bile, oyun oynadığı kişiye değil, monitöre bakmaktadır. Böyle bir ortam yukarıda belirtildiği gibi ruh ve beden sağlığı açısından olumsuzluklar doğurmaktadır (Çelikkol, 2002; Öztürk, 2003).

Böyan'(2006) ın araştırmasında, bilgisayar başında planladığından daha fazla zaman geçirenlerin; arkadaşlarıyla olmaktansa interneti tercih edenlerin, günlük işlerini internet nedeniyle erteleyenlerin; kendilerini internet bağımlısı olarak görenlerin diğerlerine göre sosyal beceri puanları anlamlı olarak daha düşük çıkması da söylenenleri desteklemektedir.

Bilgisayar ve İnternet Bağımlılığı

Günümüzde internet bağımlılığı, "internet bağımlılığı hastalığı"(internet addiction disorder) olarak geçmekte ve "bilgisayar ve internet bağımlılığı" diye tanımlanmaktadır. Young'a göre bu tıpkı patolojik kumar oynama gibi bir bağımlılık yaratmaktadır. "Bilgisayar ve İnternet Bağımlılığı" sonucunda kişi, bilgisayar ekranından uzak duramaz bir hale gelmektedir. Bir gazetenin internet sayfasında saptadığı görüntüler bu bakımdan hayli ilginçtir: Bunlardan bazıları, bilgisayar başında uyuyan insanlar, bilgisayar başındaki kişiye deli gömleği giydirmeye çalışanlar, bebeğini kucağında uyutarak bilgisayardan ayrılamayan baba, bilgisayarla oynayan çocuğunu çekiştiren baba, bilgisayarını tuvalete götürerek kullanan birey, bilgisayar önünde yığılmış sigara izmaritleri, yemek artıkları, yığılmış bulaşıklar gibi görüntülerdir. Bu görüntülerin tümünün ortak paydası, bilgisayar bağımlılığının olumsuzluğunu vurgulamalarıdır (<http://www.milliyet.com.tr>).

Teknolojik bağımlılıklar; işevuruk (operational) olarak, insan-makine etkileşimini içeren ve kimyasal olmayan (davranışsal) bağımlılıklar, pasif (örneğin, televizyon) ya da aktif (örneğin, bilgisayar

“Çocuk bilgisayar başındayken sadece makineyle bağlantılıdır. İnternet kafede oyun oynuyor olsa bile, oyun oynadığı kişiye değil, monitöre bakmaktadır. Böyle bir ortam yukarıda belirtildiği gibi ruh ve beden sağlığı açısından olumsuzluklar doğurmaktadır.”

oyunları) olabilir. Etkileşim genellikle, neden olan ya da pekiştiren özellikleri (örneğin, ses efektleri, renk efektleri, olay sıklığı vb.) içermekte ve bu özellikler bağımlılık eğilimini artırabilmektedir (Alat,1999: 47).

Davranışsal bağımlılıkların bir alt grubu ve ana bileşeni olarak görülen teknolojik bağımlılıklar şunlardır

Dikkat çekme (salience): Belirli bir eylem kişinin yaşamında en önemli hale geldiğinde oluşan, düşüncelere (zihinsel meşguliyet ya da bilişsel çarpıtmalara yol açan), duygulara (şiddetli istekle sonuçlanan) ve davranışa (sosyalleşmiş davranış bozulmaları) hakim olan bağımlılıktır. Örneğin, internet kullanıcıları, gerçekte online olmasalar bile bir sonraki online olacakları zamanı düşüneceklerdir.

Duygudurum değişikliği (mood modification): Bu belirli bir aktivite ile uğraşmanın sonucunda kişinin belirttiği öznel deneyimlere işaret eden ve bir başa çıkma stratejisi olarak görülebilecek bir bağımlılıktır. Örneğin, bu kişiler internete bağlandıklarında onlarda duygusal olarak bir canlanma olmaktadır. Ya da saatlerce “online kaldıkları”nda kaçma ya da kayıtsız kalmanın sakinleştirici etkisini hissederler.

Tolerans: Aynı etkiyi göstermesi için belirli aktivitelerin miktarındaki artma sürecidir. Örneğin, bir internet kullanıcısının başlangıçta daha az sürede elde ettiği duygudurumunu elde edebilmesi için online kaldığı süreyi arttırması gerekmektedir.

Geriçekilme belirtileri (withdrawal symptoms): Bunlar belirli bir eylem sürdüğünde ya da aniden kesildiğinde ortaya çıkan, hoş olmayan duygular ya da fiziksel etkilerdir. Örneğin, bir internet kullanıcısı online olması engellendiğinde, titreme, karamsarlık ve sinirlilikten yakınabilir.

Çatışma (conflict): Bağımlı kişiler ile çevresindekiler arasındaki kişilerarası çatışmalara, iş, sosyal yaşam, hobiler ya da ilgiler gibi çeşitli aktivitelerle olan çatışmalara ya da kişinin kendi içsel çatışmalarına işaret eder.

Nüksetme (relapse): Belirli bir aktivitenin daha önceki örüntüleriyle tekrar oluşması eğilimidir ve yıllar süren kaçınma ya da kontrolden sonra tekrar bağımlılığın en uç düzeyine dönülmesidir (Alat, 1999:48).

İnternet Bağımlılığının Belirtileri

Bu belirtiler; her gün internete bağlanmak, bağlı iken zamanın farkında olmamak, sorulduğunda ise inkar etmek; herkese mail adresi, ICQ numarası, sohbet odası adları vs vermek veya dağıtmaya çalışmak; internet dışı uğraşlara ilgiyi yitirmek; sosyal etkinliklerde azalma, dostları tarafından anlaşılamama duygusuna kapılma, spor faaliyetlerinden uzaklaşma ve kondisyon yitirme; iş verimliliğinde azalma; sürekli uykusuz kalma ve yorulma; alışverişleri internet üzerinden yapma; aile bireylerine yeterli zaman ayıramama nedeniyle aile bağlarında zayıflama; günlük yaşamdaki diğer iş ve



kişilerin online yaşama engel olduğu düşüncesine kapılma; eşler arasında anlaşmazlık ve sorun çıkmasıdır (Cengizhan, 2005).

İnternet Kullanımından Doğan Sorunlar

Bunlar da; pornografik ya da olumsuz ve tehlikeli inanç siteleri gibi zararlı sitelerin kolayca ulaşılabilir olmasından; “yararlı” olabilecek sitelere ulaşılabilir kaynakların bulunmamasından; aile-içi çatışmalar doğurmasından; ekonomik yönden zarar getirmesinden; günlük işleri aksatacak kadar zaman kaybı yaratmasından; kimlik karmaşasına yol açmasından; yararlı amaçlar için kullanılmamasından; bağımlılık oluşturmamasından (Sırmalı,2007,http://platoni.blogcu.com/internetin-gencler-uzerindeki-olumsuz-etkileri_3323980.html) ortaya çıkan sorunlardır.

Bunlara çeşitli alanlardan örnekler verilebilir. İş yerlerindeki çalışmalara bağlı olarak; baş ağrısı, göz yorgunluğu, bel ve sırt tutulmaları ve ağrıları, omuz, el ve kol eklemlerinde ağrılar, genel yorgunluk ve iş stresi gibi rahatsızlıklar belirlenmiştir.

Bilgisayar kullanırken gürültü, yorgunluk, psikolojik sorunlar, radyasyon alma riski ortaya çıkmaktadır.

Araştırmacılar, özellikle ergenlerde, anılanların dışında maus dirseği, boyun kaslarında tutulma, gözlerde yorulma, kızarıklık ve yanma, uyku saatlerinin azalması, kambur beden duruşu ve iskelet yapısında bozulma gibi sağlık sorunları belirlemişlerdir.

Televizyon İzleme

Televizyon sosyal yaşamı (yetişkinleri, gençleri, çocuklarıyla) olumlu ya da olumsuz yönde değiştirmede çok etkilidir. Getirdiği sınırsız olanaklarla eğitim, iletişim ve eğlence aracıdır. Öğreticidir, eğlendiricidir, estetik değerleri geliştiricidir, oyalayıcıdır. İnsanlara sıkıntılarını unutturur. Ama dinginlik ve rahatlık hissi, televizyon cihazının kapatılmasıyla sona erse bile, pasiflik duygusunun ve dikkat azlığının süregitmesi ilginçtir. Ekran karardığı zaman stres ve günlük sıkıntılar anında geri döner. Uzun süre TV izleyenler, daha üretken olamadıkları için suçluluk hissine de kapılırlar (Oskay, 2002 :8-9).

Televizyon eğlence, maç, konser, konferans, kahveye gitme gibi etkinliklere katılmayı belli oranlarda etkilemiştir. Gazete okumayı %20, dergi-magazin- kitap okumayı %22 oranında azalttığı; izleyenlerinin %66'sının sinemaya; %45'inin tiyatroya eskiye göre daha az gittiği saptanmıştır. Ruhsal ve bedensel etkileri içinde %32 oranında kişide “uyuşukluk, tembellik” yaptığı; %8,5 oranında sinirlere; %4 oranında sağlığa; %3,4 oranında dikkate etkisinin olduğu belirlenmiştir (Aziz, 1975:198-210).

Televizyon bireyler ve aileler arasındaki ilişkileri azaltmakta, sohbet alışkanlığını yok etmekte ve hatta aile içinde birlikte eğlenme, konuşup görüşme olanağını esaslı bir biçimde zedelemektedir (Dönmezer, 1984:299).

Çocukluk, ergenlik ve gençlik dönemlerinde televizyonun karşısından ayrılmayan bir çocuğun oluşmakta olan kimliği üzerinde, izlediği farklı türdeki

“Çocukluk, ergenlik ve gençlik dönemlerinde televizyonun karşısından ayrılmayan bir çocuğun oluşmakta olan kimliği üzerinde, izlediği farklı türdeki programlar, kendisine model olarak seçtiği insan ya da insanların sözleri, konuşma tarzları, davranışları, giyinişleri etkili olmaktadır.”



programlar, kendisine model olarak seçtiği insan ya da insanların sözleri, konuşma tarzları, davranışları, giyinimleri etkili olmaktadır. Örneğin onlarda marka tüketiciliği artmakta, tüketerek, oynayarak ve eğlenerek yaşama düşüncesi gelişmektedir. Genel olarak da konuşmalarımıza sinen yabancı sözcükler, kılık kıyafet değişimi, yeme-içme alışkanlıklarımızdaki değişim, bireyler arası ilişkilerde artan şüpheli ve rekabetçi yaklaşım, heyecan, sevinç taşkınlıklarına işaret eden ses ve söz değişimleri... oluşmaktadır. Çağımızın kitle haberleşmesi, insanı Homo Ludens ve Homo Economicus (oyun-eğlence insanı ile alış-veriş insanı) olarak iki yönlü yapmıştır (Öztürk, 2002: 62-67).

Televizyon çocuğun sosyalleşmesini sağladığı gibi engelleyebilmektedir de. İlk çocukluk dönemlerinden itibaren çocuklar kendilerine model olarak seçtikleri televizyondaki dizi kahramanlarının özelliklerini, günlük yaşamlarına ve oyunlarına yansıtmaya başlarlar. Film kahramanı, çeşitli davranışlarıyla çocuktaki saldırganlık dürtülerini harekete geçirebilir ve onu saldırgan yapabilir. Çünkü çocukta dürtülerini frenleme yeteneği çok zayıftır. Bu nedenle, olumsuz uyarımları içeren bir TV filmi, çocuğu saldırganlığa iten çeşitli etkenlerden belki de en güçlüsü ve yaygınıdır (Yavuzer, 1998).

Ergenler, pembe dizilerdeki yetişkin kahramanların çok duygusal ama gerçeğe uygun olmayan cinsel davranışlarını model alarak öğrenmektedirler. Daha çok TV izleyenlerde izlemeyenlere göre erken yaşta cinsel ilişkiye girme, gerçek dünyayı televizyonda gördükleri gibi algılama olasılığı olduğu belirtilmektedir. Özellikle pornografi üzerinde yapılan araştırmalar şiddet içeren pornografik yayınların, kadınlara karşı şiddet içeren davranışları arttırdığını göstermektedir. Medyada cinsellik, aşırı abartılmakta ve gerçek hayata çok uygunluk göstermemektedir. Gençler, cinselliğin sadece genç, çekici ve güzel insanlar arasında olduğunu düşünmektedir (<http://www.angelfire.com/sd/counseling/medya-ve-cinsellik.html>).

Televizyondaki Şiddetin Etkileri:

Çocukların televizyondan ekranında yansıtılan şiddet açısından da fazlasıyla etkilendikleri de bir gerçek. Uluslararası çocuk merkezi, televizyondan etkilenen çocuklarla ilgili şiddet anlayışını dört kategoride inceliyor:

1. **Taklit:** Çocuk, davranışlarını ve fikirlerini kopyaladığı kişilikle kendini özdeşleştirir. Dolayısıyla taklidi gönüllü olarak yapar.
2. **İçine işleme:** Taklit ve özümleme bilinçsizce yapılır. Çocuk kendi modelini seçmez, olaylar içine işler.
3. **Yasak tanımama:** Bazı sahneler çocuğun hoşuna gider, o da bunları uygulamaya kalkar.
4. **Hissizleştirme:** Devamlı tekrarlanan şiddet sahneleri, çocuğu, bu sahneleri normalmiş gibi kabullenmeye şartlandırır (Özeren, 1994: 8-9).

Şiddet içerikli televizyon programlarının yoğun biçimde izlenmesinin bir çok olumsuz etkilerinin olabileceği öne sürülmüştür. Toplumun şiddete karşı duyarsızlaşması, şiddete ilişkin olumlu tutumların gelişmesi, suç oranının artması, çocukların saldırgan davranışları öğrenmesi bu tür programların yol açtığı öne sürülen olumsuz sonuçlardan bazılarıdır (Aydın ve Aydın, 1993:44).

"Film ve televizyondaki şiddet onu izleyenlerde benzer davranışın artmasına neden olmakta mıdır" sorusu, Bandura ve arkadaşları, Liebert

ve Baron, Phillips, Eron gibi araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Araştırmacılar, televizyonda saldırgan modeli izleyen bireylerin, izlemeyenlerden daha saldırgan davrandıklarını gözlemişlerdir. Ayrıca, Baron ve arkadaşları, bütün bu sonuçlara rağmen, medya şiddetinin etkileri hakkında kesin bir şey söylenemeyeceğini öne sürmüşlerdir. Çünkü medya şiddeti bazen izleyicinin saldırganlık tepkilerini zayıflatabilmekte bazen de bir kadın ya da erkek, kahramanı izledikten sonra “eğer onlar yapıyorsa, ben de yapabilirim” diye düşünebilmektedir (Baron ve diğerleri, 1989:181-211). Buna karşın medyanın şiddet davranışını uyandırma ve pekiştirmede önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

“Şiddet içeren yayınlara, şiddet eylemlerinin olumsuz sonuçlarına en açık olan çocuklar, dürtü kontrolü az, engelleme eşiği düşük, agresif eğilimlere yatkın olan, duygusal ve sosyal yoksunluklardan gelen çocuklardır. Aileleri tarafından korunarak, sevgi ve bilinçle eğitilen çocuklara kıyasla, yalnız bırakılmış ve eğitilmemiş olan çocuklar şiddeti daha kolay benimseyip, kabullenmektedirler” diyen Gökler, çocukları, olumsuz etkilerden korumak adına, yalnızca filmleri denetlemenin yeterli olmadığı düşüncesindedir. Ona göre ev içindeki saldırganlık, dayak ve kavgalar, okuldaki baskı ve dayak, savaşlar, insanların insanları sömürmesi, nedensiz insan ve doğa kıyımları, toplumlarda ve dünyada yoksulların, zayıfların ezilmesi, yüzeysel değerlerin özendirilmesi, kurumların birbirlerini yok etme uğruna giriştikleri kıyasıya çabalar, insan onurunu hiçe sayan “güya” haber programları, yangın, yıkım, kaçırma, namusa saldırma, kundaklama, cinsel ve fizik örselemelerin adeta toplumdaki sapkın bir doyum gereksinimini karşılar biçimde sergilenmesi, bütün bunlar nasıl etkilemektedir çocukları (Gökler, 1993: 33-36). Bu yaklaşıma medya şiddetini artırmakta toplumlardaki gizlice benimsenmiş geleneksel şiddet potansiyelinin önemli bir rolü olduğu da eklenebilir.

Bilgisayar oyunu önündeki küçük bir çocuğun beyni, uyarıcının emrine giriyor. Bu uyarıcı, sürekli olarak çocuğun dikkatini, ilgisini çekmek üzere tasarlanmış; hatta çocuk dikkat etmek istemese bile uyarıcı, onun dikkatini sürekli çekmeye ayarlı. Bilgisayar oyunlarındaki o çok parlak renkler, gürültü, ses, hareket boşuna değil... Bütün bunlar çocuğun temel dikkat mekanizmasına müdahale eder. Hatta pek çok çocukta dikkat azlığının bir kusur boyutuna ulaşmasının başlıca nedenidir (Öymen, 1997:18).

Tokdemir ve arkadaşları, araştırmalarında, şiddet içeriği yoğun olan programları izleyen öğrencilerin daha yüksek oranda fiziksel şiddete başvurdıklarını ve fiziksel şiddeti yüksek oranda çözüm olarak gördüklerini ortaya koymuşlardır.

(http://perweb.firat.edu.tr/person-el/yayinlar/fua_73/73_25024.doc).

“Toplumsal şiddete karşı duyarsızlaşması, şiddete ilişkin olumlu tutumların gelişmesi, suç oranının artması, çocukların saldırgan davranışları öğrenmesi bu tür programların yol açtığı öne sürülen olumsuz sonuçlardan bazılarıdır.”



Televizyon ve Sinema Filmlerinin Etkisi

Unesco'ca yayınlanan bir raporda sinemanın da suçların sosyal sebepleri arasına girdiği, kuvveti bir hak aracı olarak kullanmayı teşvik eden filmlerin gençler üzerinde korkunç etkiler yaptığı, dengesiz ve dayanıksız gençlerde sinemanın suça teşvikler getirdiği, kötü filmlerin sahte rüya âleminde kendilerini kaybeden gençlerin hayatta gerçek ölçülerinin bozulduğu, ruhi gelişmelerinin sakat bir hal aldığı, kötü filmlerin, gençleri zamansız cinsi erotik heyecanlara sürüklediği kaydedilmiştir.

Çocuk çizgi filmlerinde şiddeti neşeli bir şekilde veren içeriklerin çok olduğu görülmektedir. Bu çizgi filmlerde çocuk gerçeklik kavramını kaybetmekte, çizgi filmin kahramanı bir anda dünyanın başka bir tarafına gidip-gelebilmekte, dinamit yutabilmekte, kafasına kurşun sıkabilmekte, yüksek uçurumlardan düştüğünde hiçbir şey olmamış gibi yaşama devam edebilmekte. Böylece çocuk işlenen suçu suç olarak algılamayıp heyecan verici, özgürlük yaşatan bir unsur olarak görmekte ve örnek alıp uygulamalar yapabilmektedir (Kalin, 1997).

Akpınar'ın araştırmasına göre öğretmenler, televizyonu fazla izleyen öğrencilerin saldırgan tutum ve davranışlar sergilediklerini, daha az kitap okuduklarını, 'Türkçe' yi yanlış ve argolu biçimde kullandıklarını vurguladılar. Ayrıca, televizyonun duyarsız tutum ve davranışlarda da etkili olduğunu belirttiler (Cumhuriyet, 12.02.2003).

Reklamların etkisi

TV Reklamları bireyin tüketim eğilimlerini yönlendirmede, hatta belirlemede önemli bir fonksiyona sahiptir. Bu etki, giyecek, yiyecek ve oyuncaklar üzerindedir. Reklamdaki yiyecekleri mutlaka almak, mutlaka onlardan tatmayı istemek TV'nin olumsuz etkilerindendir. Reklamların aşırı şişmanlığı, dengesiz beslenmeyi, sigara ve alkol kullanımını artırdığı belirtilmiştir (Reklamların çocuklar üzerine etkileri <http://www.medyakulisi.com/modules.php?name=News&file=article&si...>). TV reklamlarının etkisiyle genelde tüketicilik, özelde marka tüketiciliği artmaktadır.

Sonuç

Bütün bunlar gösteriyor ki artık bir medya okuryazarlığı ihtiyacı doğmuştur. Anne-babaların, eğitimcilerin ve medya mensuplarının medyayı kötü kullanmamaları için eğitilmeleri gerekmektedir. Medyanın çocuk ve gençler üzerindeki etkilerinin farkında olanlar bu etkileri çocuklara destek vererek azaltabilirler.

Medyadaki şiddetin saldırganlık davranışlarını arttırıp arttırmadığı hakkında çelişkili görüşler vardır. Ama çocuğun sevgi, dostluk, yardımlaşma gibi konuları işleyen güzel ve sıcak görüntülerle yetişmesi gerekir. Bu bağlamda yetişkinlerin medya dünyasına kapalı TV üretimi yapılabilir ve çocuklar ve gençlere yönelik internet ağı oluşturulabilir. Çocuk gazete, dergi ve kitapları denetimden geçirilerek olumsuzluklardan arındırılabilir.

Medya görevlileri programlarını hazırlarlarken etkilerini her boyutuyla çok yönlü olarak değerlendirmeli ve olumsuz etkileri olan yayınlardan kaçınmalıdırlar.

Teknolojik sınırlamaların yanı sıra, anne babalar hem kendilerinin hem de çocuklarının medya kullanımını sınırlamalıdırlar.

Kaynakça

- Alat, K.(1999). İnternet Bağımlılığı: Gerçek mi? Kurgu mu? Türk Psikoloji Bülteni, Sayı:13.
- Aydın, O.ve Gül Aydın. (1993). " Ekranda İzlenen Şiddet Saldırgan Davranışları Arttırır mı?" Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi
- Aziz, A.(1975). Televizyonun Yetişkin Eğitimindeki Yeri ve Önemi. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No. 148.
- Baron A. R., Donn B. ve Jerry S. (1989). Exploring Social Psychology. Third Edition Allyn&Bacon Needham, Massachusetts.
- Böyan, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi, DEÜ.Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dönem Projesi.
- Cengizhan. C. (2005). Bilgisayar ve İnternet Bağımlılığı <http://egitim.nigde.edu.tr/articles.php?lng=tr&pg=340>
- Çelikkol, A. (2002). Bilgisayar ve İnternet Eğitimi, Kimlik Dergisi, 3(30)3-4.
- Dönmezer, Sulhi. (1984) Kriminoloji. 7. Baskı. Filiz Kitabevi, İstanbul 21 Ocak 1995, Cumhuriyet Gazetesi.
- Gökler, B. (1993) "Çağımızda Çocuk ve Şiddet" Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi L e d i n g h a m . J . h t - t p : / / w w w . p e d i a t r i c b e h a v i o r . c o m / A r t i c l e s / E f f e c t s T V V i o l e n c e . h t m
- Oskay, R.(2002).TV: Siz de bir bağımlı mısınız? Cumhuriyet Bilim ve Teknik,779/8-9).
- Öymen, E. Çocukta Dikkati Medya Bozuyor, Milliyet, 9/06/1997, s.18.
- Cumhuriyet, 12.02.2003 <http://www.angelfire.com/sd/counseling/medya-ve-cinsellik.html>
- <http://www.egitim.com>.
- http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_73/73_25024.doc
- Kalin, K. (1997). Television, Violence and Children, College of Education, University of Oregon. (<http://www.google.com/search?ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=navclient&gfs=1&q=Kalin%2C+K.+> (1997).+Television%2C+Violence+and+Children%2C+College+of+Education%2C+University+of+Oregon.).
- Milliyet, 3,07.2009, milliyet.com.tr
- Öztürk, H.E.(2002). Çocuk ve Televizyon, İstanbul: Beyan Yayınları.
- Öztürk, M. (2003). Bilgisayar Oyunlarını Sınırlandırmak. Popüler Psikiyatri Dergisi. 16:20-22.
- Özeren, S.(1994) "Ekrandaki Şiddet Çocukları da Şiddete İltiyor", Cumhuriyet Bilim ve Teknik . S.363, ss. 8-9.
- Reklamların çocuklar üzerine etkileri (<http://www.medyakulisi.com/modules.php?name=News&file=article&si...>)
- Sırmalı,2007,http://platoniblogcu.com/internetingenciler-uzerindeki-olumsuz-etkileri_3323980.html.
- Türkoğlu, T. (2009).İnterneti Tüketirken, Cumhuriyet Bilim ve Teknoloji 1161/10.
- Yavuzer, H.(1998). Ana- Baba ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hale Çerkezoğlu

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans Öğrencisi

Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Başkanı



Aile Katılımını Sağlama

Okulları Geliştirmede İhmal Edilen Boyut: Aile Katılımı

“Yıl içinde ailelerin gerçek sınıf ortamını görebilecekleri, içinde belirli ziyaret günleri ve “çatkapı günleri” de olan programlar düzenleyin. Özellikle bazı ebeveynler bunlara şüpheli gözlerle bakarak katılmamak için iş yoğunluğu gibi şeyleri bahane edebilirler. Onları sınıfa çekip olup biten ilginç ve gerçekçi şeyleri doğrudan göstermek, onların desteğini sağlamak için güçlü bir yoldur. Yine, içten davet mesajları ailelerin katılımı için kilit konumdadır.”

Günümüzde pek çok açıdan öyle bir dönüşüm yaşanıyor ki; eğitimciler olarak çok iyi çalışıyor olsak da; toplumun beklenti ve değişimleri bizim yapabileceğimiz gelişmelerden daha hızlı!

İş dünyası ve politik liderlerin eğitimden beklentileri ve buna bağlı olarak eleştirileri de giderek artıyor. Çünkü toplumun gelişmesi, ekonomik güç olarak ayakta kalabilmesi, halkın daha iyi bir yaşam standardına ulaşabilmeleri için eğitimin çok daha iyi bir düzeye yükselmesi ve daha etkin uygulanması gerekiyor.

Bazı özel okulların yaptığı başarılı uygulamalardan yararlanılarak devlet okullarının da bu modellerden yararlanabileceğine dikkat çekiliyor.

Eğitime ilişkin neler söylenebilir? Daha yüksek standartlara nasıl ulaşılabilir? Hep tartıştığımız sorun nedir? Herkese uygun ve herkes için parasız eğitim. Her çocuğun yeteneklerini en üst düzeye çıkarmasını sağlayacak bir eğitim. Bunu istemeye hakkımız var. Çünkü her toplumsal sorunun nedeninin E-Ğ-İ-T-İ-M olduğuna halkı inandırma başarımızın kurbanıyız. İşte şimdi, tüm bu

“Düşük sosyo-ekonomik düzey ya da dezavantajlı gruplardan olan çocukların ailelerinin eğitime katılımı çocuğun gelişimine çok şey katar. Üstelik ailelerin iyi eğitilmiş olmaları bu desteği vermeleri için bir ön koşul değildir.”



sorunlarla başa çıkmada toplum, biz eğitimcilerden çözüm bekliyor. Onlar haklı... O halde eğitimi, nasıl daha iyi bir düzeye yükseltip sorunlarımıza çare bulmada daha işlevsel bir niteliğe kavuşturabiliriz?

Okulun Başarısı Neye Bağlıdır?

Okulun başarılı olması için sadece öğretmen ve yöneticilerin çalışması yeterli değildir. Onlar sınıfta ne kadar başarılı bir öğretici ve uygulayıcı olurlarsa olsunlar istenilen değişiklikleri oluşturmada tek başına etkili

olamazlar. Çünkü öğrenme ve davranış değişikliği için öğrencilerin sınıfta bulundukları kısa süre yeterli değildir. Üstelik öğrenme sadece sınıfta gerçekleşmez. Çocuklar ve ergenler her yerde öğrenirler. Kuşkusuz gençler ve yetişkinler için de geçerlidir bu. Çocuklar ve ergenlerin sahip oldukları en etkili öğretmenleri ebeveynleridir. O halde biz eğitimciler ebeveynlerin bu sürece aktif katılımını sağlayacak ve katılım için onları cesaretlendirecek yolları bulmalıyız.

Araştırma bulgularının ortak sonuçları, uzun yıllardır şu gerçeğe ilişkin sayısız kanıt sağlamıştır: Öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerin başında AİLE gelir. Bir çocuğun gelişiminde en önemli etken kuşkusuz ki ailedir.

Bu konuda ulusal düzeyde yaptığı çalışmalarla pek çok kanıt ortaya koyan Anne Henderson, araştırma bulgularına dayalı olarak şu noktaları vurguluyor:

1. Ailenin sağladığı ortam, çocuk eğitiminin temelini oluşturur.
2. Aile katılımı, çocuğun okul başarısını artırır.
3. Kapsamlı, uzun süreli ve iyi planladığı zaman, aile katılımının etkililiği artar.
4. Aile katılımının yararları sadece okulöncesi veya temel eğitimin ilk yıllarıyla sınırlı değildir, ortaöğretim ve sonrasında da güçlü etkileri vardır.
5. Ailelerin; çocuklarının eğitime yalnızca evde katılımı yeterli değildir. Toplumsal kurumlar olarak okulların kalitesini artırmak için aileler okul ortamında her düzeyde katılımlarını sürdürmelidirler.
6. Düşük sosyo-ekonomik düzey ya da dezavantajlı gruplardan olan çocukların ailelerinin eğitime katılımı çocuğun gelişimine çok şey katar. Üstelik ailelerin iyi eğitilmiş olmaları bu desteği vermeleri için bir ön koşul değildir.
7. Okul ve evi birbirinden bağımsız olarak göremeyiz, birini diğerinden ayrı düşünemeyiz. Onların birbiriyle bağlantısını ve geniş anlamda dünya ile ilişkilerini dikkate almalıyız.

O halde okullar, öğretmenlerin ve ailelerin birlikte çalışma ve işbirliği yapma yollarını geliştirmelidir. Bu konuda ilk sorumluluk okula düşmektedir. Çünkü okullar, toplantılar, çeşitli etkinlikler, bültenler, kontrol listeleri gibi farklı yöntem ve yollarla ailelerden beklentilerini ortaya koyarak onların katılımlarını teşvik edip yönlendirebilir.

Öğretmenler Neler Yapabilir?

İşte aile katılımını teşvik etmek için öğretmenlerin yapabileceği stratejilerin bir kontrol listesi:

- Okul toplantılarına ailelerin katılımını sağlamanın sırlarını bilin: Onları ısrarla davet edin. Çoğu ebeveyn okulda hoş karşılanmadığını hisseder. Okul etkinliklerine katılmakta isteksizdirler çünkü gerçekte öğretmenlerin onların gelmesini istemediğini düşünürler. Ve ne yazık ki uygulamalar onların haklı olduğunu gösterir! Aileleri okula getirmek için onları içtenlikle çağırmaya çalışın. Toplantı ilanına el yazısıyla bir mesaj yazmak bunu sağlayabilir. Aileleri okul dışında her gördüğünüzde gelecek programdan bahsetmek ya da telefonla aramak onları ısrarcı bir yolla haberdar etmenize yardımcı olur.

- Öğretmenler olarak ailelerle bağlantıya geçme konusunda var olan isteksizliğin farkına varın. Araştırmalar gösteriyor ki, öğretmenler ailelerle görüşmekte ailelerin öğretmenlerle görüşmek istemesinden daha az isteklidirler. Bu problemle başa çıkmak için ailelerin de tıpkı bizler gibi çocuklarını önemseyen insanlar olduklarını bilin.
- İş yorgunluğu nedeniyle fazla meşgul ebeveynlere çocuklarının hareketlerini göstermek için video kaydı kullanın. Kayıtları evlere gönderin. Bunları ailelere konferans için beklerken gösterin. Artık video çağındayız; ailelere çocuklarının doğal okul ortamındaki görüntülerini göstermek, aile katılımı açısından güçlü mesajlar verir.
- Yıl içinde ailelerin gerçek sınıf ortamını görebilecekleri, içinde belirli ziyaret günleri ve “çatkapı günleri” de olan programlar düzenleyin. Özellikle bazı ebeveynler bunlara şüpheli gözlerle bakarak katılmamak için iş yoğunluğu gibi şeyleri bahane edebilirler. Onları sınıfa çekip olup biten ilginç ve gerçekçi şeyleri doğrudan göstermek, onların desteğini sağlamak için güçlü bir yoldur. Yine, içten davet mesajları ailelerin katılımı için kilit konumdadır.
- Çocukların çalışmalarını panoya asın. Yalnızca en iyi olanları değil, bütün çocukların çalışmalarını.
- Okula gelen ebeveynleri mümkün olduğunca çabuk karşılayın. Bu konuda size yardımcı olmaları için gönüllüleri kullanabilirsiniz.
- Ebeveynlerin başlıca katılmama nedenlerini bilin: 1) Zamanları yok. 2) Ne yapacaklarını bilmiyorlar. 3) Önemli olduğunu düşünmüyorlar. 4) Sizinle rahat iletişim kuramıyorlar. Bu nedenlere yönelik önlemler alın. Engelleri bilmek, çözüm bulmak için ilk adımdır.
- Belli bir programla okulda kahve saatleri düzenlediğinizi duyurun ve aileleri istedikleri zaman uğrayabilecekleri şekilde özendirin.
- Aile danışması/aile eğitimi grupları düzenleyin ve uygulayın. Ebeveynler gerçekten istedikleri, iyi karşılandıkları ve ihtiyaç duyuldukları zaman katılacak ve yararlanacaklardır. Ancak bu uygulamanın profesyonelce yapılması gerektiği unutulmamalıdır.
- Çocuklarına ilişkin 'kötü haber' verecek kadar geç kalmayın. Gelişmekte olan bir problem gördüğünüzde henüz umut varken hızlıca aile ile bağlantıya geçin.



Ebeveynlerin başlıca katılmama nedenlerini bilin:

- 1) Zamanları yok.
 - 2) Ne yapacaklarını bilmiyorlar.
 - 3) Önemli olduğunu düşünmüyorlar.
 - 4) Sizinle rahat iletişim kuramıyorlar.
- Bu nedenlere yönelik önlemler alın. Engelleri bilmek, çözüm bulmak için ilk adımdır.*





- Kendi çocuklarınızla olan tecrübelerinizi ebeveynlerle paylaşın. Bu yaklaşım, engelleri yıkacaktır ve sizi öğretmen rolünüzden alıp akran bir ebeveyn olarak görmelerine yardımcı olacaktır.
- Ailelerin çocuklarına yardımcı olmak için neler yaptıklarına dikkat edin. Çabaları için onları övün ve destekleyin.
- Her toplantı ya da etkinlikte aile geribildirimini ortaya çıkaran kolay uygulanacak değerlendirme formları kullanın.
- Ebeveynlerle grup toplantılarında asla yanlış cevap verebilecekleri ya da onları zor durumda bırakabilecek sorular sormayın. Ebeveynlerin bir grup toplantısında utandıkları zaman bir sonraki toplantıya gelmeyeceği konusunda kuşkunuz olmasın.
- Her okulun sahip olduğu ebeveyn kaynak havuzunu değerlendirin. Denizaşırı ülkelerde yaşamış, diğer dilleri konuşan, okulda öğretilmeye çalışılan becerilerin kullanıldığı işleri iyi bilen, müfredata uyan türde hobilere sahip ebeveynlerden yararlanın. Araştırın: Velilerinizden nasıl yararlanabilirsiniz? Onların sınıfınıza sunabilecekleri katkılar neler? (Paradan başka!) Onlardan fikir alın ve bu kaynağı iyi değerlendirin.
- Grup işlevlerinde ebeveynlerin fotoğraflarını çekin. Ebeveynlere, fotoğrafların çocukları ile çekileceğini önceden söyleyin ve onları hazırlayın. Çocukları ile birlikte okulda katıldıkları etkinliklerin fotoğraflarını panolarda sergileyin. Bu uygulama diğer velileri de teşvik edicidir.
- Ebeveynlerle dönem başında, bir problem ortaya çıkmadan önce, samimi ilişkiler kurun Ebeveynin okula ilk gelişi çocuğu ile ilgili olumsuz bir durum nedeniyle olmamalıdır.
- Okulunuzda bir ebeveyn merkezi açın. Orada ebeveynlere yardımcı olacak kaynakları bulundurun ve yararlanmalarını teşvik edin.
- Aile katılımını artırmada okul, aile ve öğrencinin sorumluluklarını içeren bir "öğrenme sözleşmesi" hazırlayıp kullanmayı düşünün.
- Çalışan ebeveynlerin toplantılara katılmalarını sağlamak için işverenleri izin vermeleri konusunda özendirin.
- Ulaşılması zor ebeveynlere ulaşmak için onların katıldığı ortamları ve etkinlikleri araştırın.

Kuşkusuz bu önerileri okullar kendi koşul ve olanaklarına göre uyarlayabilirler, yeni ve farklı yollar üretebilirler. Ancak önemli olan nokta, okulların gelişmesinde 'Aile Katılımı'nın ihmal edilmemesi gereken bir boyut olduğudur. Okulun başarısı bu boyutun nasıl değerlendirildiği ile çok yakın ilişkilidir.

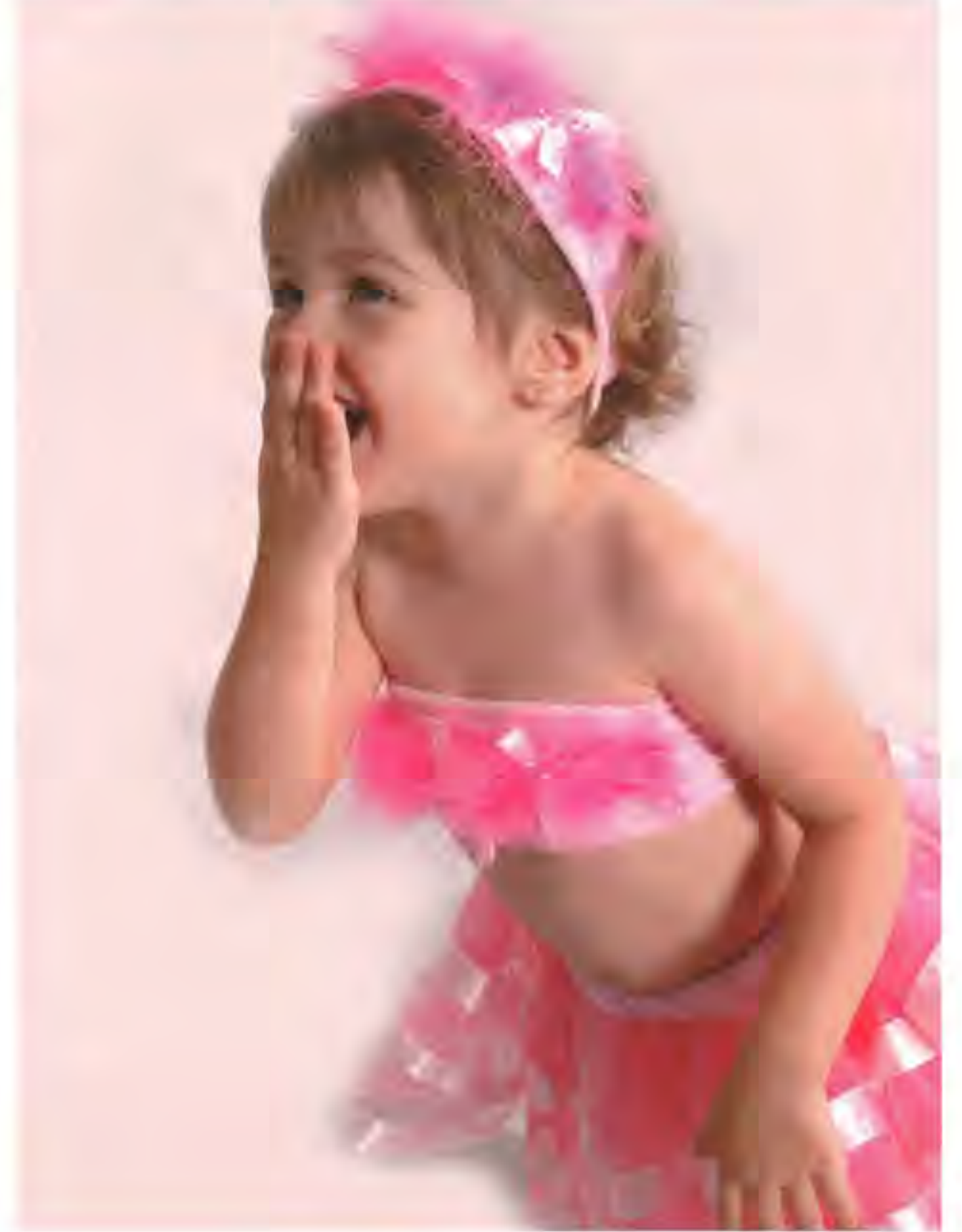
Açıklama

"Wherry, J. H. (1991). Getting parents involved. Vocational Educational Journal, 66(6), 34-36" adlı orijinal metinden özetlenerek çevrilmiş ve uyarlanmıştır.

John H. Wherry Parent Institute'nin başkanıdır. Kolej öğretmenliği, okul çevre ilişkileri sorumlusu ve Ulusal Okul-Halk İlişkileri Birliği yönetim kurulu üyeliği yapmıştır.

Okulöncesi Dönemde Cinsel Kimlik Kazanımı

“Evde kazanılan cinsel kimlik çevrede pekişerek olgunlaşır. Çocuğun ilk sevgi kaynağı annesidir. Çocukta ilk olumlu ve doyurucu ilişkiler öncelikle anne ile kurulur. Daha sonra bu ilişkilere baba, kardeşler ve ailenin diğer üyeleri dahil olur. Kardeşler cinsiyet rolü gelişiminde hem ebeveyni tamamlayıcı hem de onların yerini alan modeller olarak önemlidir.”



Özet

Yaşamın ilk altı yılı çok önemlidir. Çocuk okulöncesi dönemde cinsiyetinin farkına varmakta, bununla ilgili sorular sormakta ve yetişkinleri model alarak cinsel bir kimlik geliştirmektedir. Çocuğun sağlıklı bir cinsel kimlik geliştirmesinde ailelere ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir.

Anahtar kelimeler: Cinsel gelişim, Cinsel kimlik, Okulöncesi dönem

Giriş

Okulöncesi dönem, çocuğun yaşamının temelini oluşturur ve çocuk bu dönemde temel alışkanlıklarını kazanmakta, yeteneklerini geliştirmekte, çeşitli deneyimlerde bulunarak sosyalleşmekte ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Bu dönemde çocuğa verilecek olan fırsatlar ve yetişkin desteği çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanmasını sağlar (Oktay, 2007).



Bu dönem gelişimin çok hızlı olduğu bir dönemdir. Çocuk bedensel, zihinsel ve sosyal-duygusal alanda hızla gelişir. Çocuk büyüdükçe ve sosyalleştikçe merakı artar ve sık sık soru sorar. Bu sorulardan bazıları da cinsellikle ilgilidir.

Cinsellik insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. İnsanın cinsel gelişiminin sağlıklı olması bebeklik döneminden itibaren alınan bakım ve sevgiyle doğru orantılıdır. Çünkü bu süreç boyunca bebeğin istendiğini ve sevildiğini algılaması onun daha sonraki dönemlerde oluşacak güven, istenme ve beğenilme duygularının gelişimine etki edecektir (National Information Center for Children, 1992; Akt, Çetin, 2004).

“Çocuğun bakılmasında büyütülmesinde çocukla normal ilişkiler kurmalı, onu severken, onunla oynarken cinsel hazzı yaratacak davranışlardan kaçınılmalıdır. Çocukta karşı cinse özgü davranışlara ilgi gösterilmemeli ve takdir edilmemelidir.”

Bugün dünyada cinsiyet, bazı toplumlar tarafından biyolojik olarak cinsel ilişki veya aktivite olarak kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra bazı toplumlar tarafından cinsiyet erkek ya da kızdan beklenen davranışların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Santrack, 1994).

Yaşamın ilk bir iki ayında bebekler bedenlerini keşfetmeye başlarlar. Yedi sekiz aylık olduklarında ellerini ve parmaklarını keşfederler. Bebekler el ve ayak parmaklarını ağızlarına sokmaya bayılırlar ve genitallerine dokunmayı çok severler. (Haffner, 2007: 36). Cinsel eğitim doğumla başlamalıdır. Daha ilk aylardan başlayarak bebeğin cinsiyetine uygun davranmaya özen göstermelidir. Çocuk anne babayla yakın ve olumlu bir ilişki içerisinde olmalıdır. Çocuğun bakılmasında büyütülmesinde çocukla normal ilişkiler kurmalı, onu severken, onunla oynarken cinsel hazzı yaratacak davranışlardan kaçınılmalıdır. Çocukta karşı cinse özgü davranışlara ilgi gösterilmemeli ve takdir edilmemelidir. Çocuğa cinsiyetine uygun ad takılmalıdır. Çocuğun mahremiyetine saygılı olunmalıdır (Cirhinlioğlu, 2001: 148).

3-6 yaş döneminde sıklıkla görülen kız çocuğun annenin

eşyalarını kullanması (annenin ayakkabılarını giymesi, makyaj yapması vb.), erkek çocuğun babanın davranışlarını taklit etmesi (traş olmak, kravat takmak vb.) doğal karşılanmalı ve cinsel kimlik gelişiminin bir göstergesi olarak algılanmalıdır. (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2007: 23-32).

Cinsel kimlik bireyin kendi bedenini ve benliğini belli bir eşeylik içinde algılayışı, kabullenışı, duygu ve davranışlarının buna uygun biçimde yöneliştir. Örneğin erkeğin kendini erkek olarak algılaması, kabullenmesi, güdü, duygu ve davranışlarında dişiye doğru yönelişi normal denebilecek bir cinsel benlik duygusunun kişiye yerleşmiş olduğunu ve erkek cinsel kimliğinin varlığını gösterir (Öztürk,1993: 229).

Cinsel kimlik, çocuğun biyolojik cinsiyeti hakkında duygu ve fikir geliştirmesi ile ilgilidir. Kadın ve erkeğin kültürel tanımlamalarını içeren cinsiyet rollerinin gelişiminden tamamen farklıdır. Zaten çocuklar cinsel kimlikleri hakkında karar verdiklerinde, kendilerinden beklenen davranışları ve cinsiyet rollerini kolayca öğrenebilirler (Senemoğlu, 1994). Evde kazanılan cinsel kimlik çevrede pekişerek olgunlaşır. Çocuğun ilk sevgi kaynağı annesidir. Çocukta ilk olumlu ve doyurucu ilişkiler öncelikle anne ile kurulur. Daha sonra bu ilişkilere baba, kardeşler ve ailenin diğer üyeleri dahil olur. Kardeşler cinsiyet rolü gelişiminde hem ebeveyni tamamlayıcı hem de onların yerini alan modeller olarak önemlidir (Yörükoğlu 1996, Temel 1991: 232-386, Akt: Konur, 2006).

Çocuğun cinsel kimlik gelişimi etkileyen bazı önemli faktörler vardır. Bunlar;

1. Anne ve baba ile birlikte büyüme
2. Çocuğun oynadığı oyuncaklar
3. Medya ve kitaplar
4. Annenin çalışması
5. Anne yada babadan birinin ölümü
6. Boşanma
7. Ailenin farklı cinsiyette çocuk beklentisi

Çocuklar cinsel kimlikleri hakkında karar verdiklerinde, kendilerinden beklenen davranışları ve cinsiyet rollerini kolayca öğrenebilirler. Ancak, kız ve erkek çocukların tümünün her türlü oyuncakla ve araçla oynaması için eşit olanaklar sağlanmalıdır; çocuğun cinsiyet rollerine uyum sağlamasından çok bir birey olarak kendine uyum sağlaması teşvik edilmeli; toplumda, birey olarak her iki cinsin de aynı türden işler yapabileceklerine ilişkin yaşantı kazandırılmalıdır (Senemoğlu,1994).



Cook ve Cook (2005), yeni doğan döneminden başlayarak ergenlik dönemine kadar cinsel kimliğin geçirdiği gelişim aşamalarını şöyle ayırmışlardır;

Doğumdan-12 aya kadar:

- 7 aylık iken kadın ve erkek sesi arasındaki ayrımı yapabilir.
- 9 aylık iken kadın ve erkek resimleri arasında görsel ayrım yapabilir.
- 1 yaşında kadın ve erkek sesi ile görüntülerini eşleştirebilir.



1-2 yaş:

- Bu yaşta erkekler daha saldırgan davranışlar gösterir.
- Kendi cinslerine özgü oyuncakla oynamayı tercih ederler.

2-3 yaş:

- 26 aylık iken yetişkinlerin rolleri, fiziksel görünüşleri ve kişisel özellikleri ile ilgili cinsiyet farklılıkları hakkındaki bilgileri edinirler.
- 30 aylık iken her iki cinsi kız ve erkek olarak kategorilendirirler.
- 36 aylık iken, bir bireyin kadın veya erkek oluşunu dış görünüşe, saç şekline ve giyim özelliklerine göre ayırırlar.
- Nesnelere, etkinliklere ve oyuncak tercihlerine yönelik cinsiyet kalıp yargıları gösterirler.
- Kız ve erkek çocukların kendileri ile aynı cinsteki akranları ile ilişkileri artar.

3-5 yaş:

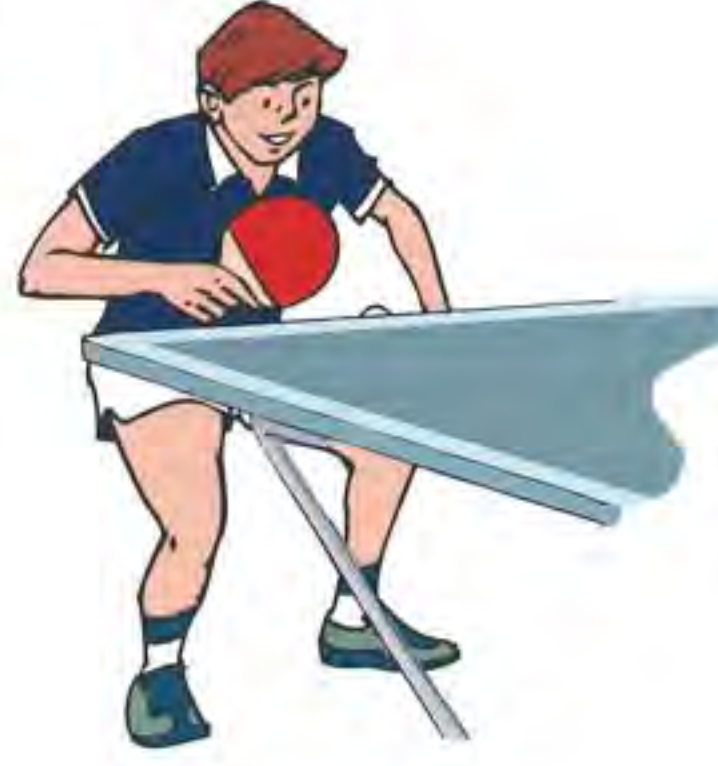
- Çocukların oyun ve oyuncak tercihlerinde cinsiyet farklılıkları artış gösterir.
- 3 yaşında her çocuk cinsiyet sabitliğini anlar.
- Aynı cinsiyetteki akranla oynama tercihi artar.
- Okulöncesi dönemin son yıllarında, cinsiyete ilişkin inanış ve davranışlarda katılık en yüksek düzeydedir.

6-7 yaş:

- Etkinliklere, mesleklere, spor dallarına, görev ve sorumluluklara ilişkin kalıp yargılar olabildiğince katıdır.
- Aynı cinsiyetteki akranla oyun kurma ergenlik dönemine kadar devam eder.
- Kalıp yargı içeren tercihler kızlarda azalma eğilimindedir.
- Sabit ya da artan cinsiyet farklılıkları televizyon programlarındaki tercihlerde (erkeklerin macera ve heyecan içeren çizgi filmleri izlemesi, kızların daha yumuşak çizgi filmleri izlemesi), spor dallarına katılımda, hobilerde, günlük görev ve sorumluluklarda da görülür (Akt: Özdemir, 2006).

Kaynakça

- Cirhinlioğlu, F. (2001). Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi. Ankara, Nobel Yayınları.
- Çetin, Z. (2004). Zihinsel Engelli Çocuklarda Cinsel Gelişim ve Eğitim. Yaşadıkça Eğitim Dergisi. Sayı 82.
- Haffner, D. (2007). Çocuğunuzun Gelişen Cinselliği... İstanbul. Optimist Yayınları
- Konur, H. (2006). Dört Altı yaşları Arasında Çocuğu Olan Anne- Babalara Verilen Cinsel Eğitim Programının Cinsel Gelişim ve Eğitim Konusundaki Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü. Yüksek Lisans Tezi.
- Oktay, A. (2007) Okulöncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okulöncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi 01.Şubat 2007, Antalya, Neta Matbaacılık ve Reklam Hizmetleri.
- Özdemir, E. (2006). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıpyargılarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Öztürk, M.O. (1993). Ruh Sağlığı ve Hastalıkları, 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması, Ankara:1993.
- Santrock, W.John. (1994). Child Development. Sixth Edition. Brown and Benchmark Publishers. USA.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır?, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 10, 21-30
- Tuzcuoğlu, N ve Tuzcuoğlu, S.(2007) Çocuğun Cinsel Eğitimi. İstanbul: Morpa Yayıncılık.



HEBB'in Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı Işığında Okulöncesi ve İlköğretimde Hareket Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

“Öğrencilere beyinlerini kullanmaları için fırsat verilmediğinde ya da beyinlerini kullanmak durumlarıyla karşılaşmadıklarında dendritler uyarılmazlar. Öğretmenler uygun uyarıcılar vermediğinde nöral budanmaya neden olabilirler ya da bilgiyi algılamak için gerekli olan yetenekleri köreltebilirler. Örneğin, bir öğrencinin beyni genellikle hareket ederek işlem görüyorsa ve bu öğrenciye hareket etme serbestliği tanınmıyorsa beyin süreçlerinde nöral budanmaya neden olan bir azalma söz konusu olabilir.”



Giriş

Bütün öğrenmeler beyin temelli öğrenmelerdir. Yaşam için gerekli bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerin hepsinin kaynağı beyindir.

Doğumdan itibaren sergilenen bazı psikomotor davranışlar refleks davranışlardır. Alt beyin tarafından kontrol edilen bu tür davranışlar ilerleyen dönemlerden itibaren (4. aydan sonra) giderek azalır ve birkaç tanesi hariç tamamen yok olur.

Yaşam gerekliliği için gerçekleştirilen tüm davranışlarda olduğu gibi motor davranışlar da öğrenilen davranışlardır. Öğrenilen her şey girdi, merkezi işlem ve çıktı döngüsüne dayanır. İşlem merkezi ise beyindir. Sonuç olarak psikomotor öğrenmeler beyin merkezli kasal çıktılardır.

Bir çocuğun elindeki yiyeceği ağızına yaklaştırması, emeklemesi, oturması, yürümesi gibi motor davranışların refleks öncelleri (temeli) olsa da bunların amaçlı davranışa dönüşmeleri algı, değerlendirme ve harekete geçme ile ilgili beyinsel faaliyetler sonucudur.



Beyin ve hareket ilişkisi aynı zamanda beyin ve beden eğitimi spor ilişkisi anlamına da gelmektedir. Beyin ve beden eğitimi spor ilişkisi psikomotor öğrenmelerin öncelikle beyinsel bir faaliyet olduğu ile ilgili bir ilişkidir. Dolayısıyla beden eğitimi spor öğretimi ile ilgili yaklaşımların beyin temelli yaklaşımları da içeriyor olması gerektiği açıktır.

Bir çocuktan her hangi bir psikomotor davranışı gerçekleştirmesini beklemek demek, çocuğun söz konusu davranış ile ilgili merkezi işlem gerçekleştirmesini istemek demektir.

Psikomotor davranışlar beynin ilgili bölümlerinin ve ilgili sinir hücrelerinin işe koşulması anlamına geldiği gibi beynin ilgili bölüm ve hücrelerin işlevselleştirilmesi de psikomotor davranışlarda amaçlılık, çeşitlilik ve kalite anlamına gelmektedir

Doğum öncesi ilk üç ayda gelişiminin önemli kısmını büyük ölçüde tamamlayan beyin, 4 yaşına değin hızlı bir büyüme sergiler. Büyüme hamlesinin ilk dönemi 18. aya değin glia hücrelerinin büyüdüğü dönem, ikinci dönem ise dördüncü yaşa değin myelinizasyonun (aksonların myelin adı verilen beyaz yağlı bir madde ile kaplanması) gerçekleştiği dönemdir (Malina ve Bouchard, 1991 akt. Özer, 2004: 70).

Beyin ve omuriliği kapsayan sinir sistemi nöronlar ve glia hücrelerinden oluşur. Nöronlar duyuşsal alıcılar, diğer nöronlar ve kaslar ile iletişim kurma işlemine sahiptirler. Glia hücreleri ise nöronların çalışması ile ilgili işlevleri yerine getirirler.

Nöronlar hücre gövdesi, bunun çevresinde yer alan uzantılar yani dendrit ve hücre gövdesinden çıkarak uzanan aksonlar olmak üzere üç kısımdan oluşur. Yeni doğan bir bebekte dendrit ağları seyrek ve az gelişmişken, özellikle doğumdan sonraki altı ay boyunca çevreden duyuşsal iletiler alındıkça dallanır ve aktif hale gelir. Nöronlar dendritler aracılığı ile komşu nöronların aksonlarından gelen iletileri alır ve bu iletileri kimyasal ve elektrik işlemler yolu ile akson boyunca sinaps adı verilen boşluklara aktarırlar. Sinaps oluşturmayan nöronların çoğu ölür.

Yaşamın ilk yılında beyin hücrelerinin sayısı azalırken beyinin ağırlığı iki kat artar. Bunun nedeni nöronların tüm uyaranlara (işitsel, görsel, dokunsal, koku, tat gibi) tepki verirken dendritler yoluyla fiziksel bağlantılar kurup geliştirmeleridir. Çocuğun aktif yaşantısı (hareket), zihinsel çabası ve zengin çevresel uyaranlar dendritlerin dallanmasını hızlandırır ve zeka gelişir. Zekanın beyin büyük olması ya da nöron sayısının fazla olması ile değil beyin yeterince gelişmiş olması, özellikle nöronların işlevselliği ile ilgili bir durumdur.

Hareket etme ile ilgili uyaranların yoğunluğu, hareketle ilgili nöronların dendritlenmesi ve sinapslar oluşturması sonucu psikomotor davranışlar gerçekleşir. Duyu-motor dönemden başlayıp algı-motor dönemde artarak devam eden hareket gelişiminin temeli ilgili nöronların dendritlenmesi ve sinapslar oluşturmasıdır. Bu olgu, hareket öğreniminin nörolojik temelini ortaya koyar.

Bir sinir hücresinin (nöron) dendrit ve akson yeterliliği onun sinaps oluşturma yeterliliği demektir. Nöronlar arası bağlantı anlamına gelen ve bir nöronun aksonundan diğer nöronun dendritlerine sinirsel akımların iletimi olan sinapslar "öğrenme" ile oluşurlar. Kullanılmadıklarında (uyarılmadıklarında) işlevsizleşir ve yok olurlar.

Bir uyarı sağlandığında üç milyar nöronun faaliyete geçtiğini belirten Sherarer'a göre, yeni doğan bir bebeğe



resim gösterildiğinde üç milyar dendrit oluştuğu saptanmıştır (Sherarer ve Sherarer, 1999 akt. Özer, 2004: 71).

Psikomotor gelişim bir bakıma bebeklik ve ilk çocukluk dönemindeki sinir-kas olgunlaşmasının bir ürünüdür ve beynin bu dönemdeki hızlı büyümesi ile ilgilidir. Sinir-kas bütünleşmesi beyinciğin eşsiz büyüme atılımını yansıtır. Bebeklik döneminde kazanılan hareket becerileri bu bütünleşmenin ürünüdür (Malina ve Bouchard, 1991). beyinlerini kullanmaları için fırsat verilmediğinde ya da beyinlerini kullanmak durumlarıyla karşılaşmadıklarında dendritler uyarılmazlar. Öğretmenler uygun uyarıcılar vermediğinde nöral budanmaya neden olabilirler ya da bilgiyi algılamak için gerekli olan yetenekleri köreltebilirler. Bu tip olaylar okul çağındaki çocuklarda genellikle baskın oldukları zeka alanları aktif olarak uyarılmadığında gerçekleşmektedir. Örneğin, bir öğrencinin beyni genellikle hareket ederek işlem görüyorsa ve bu öğrenciye hareket etme serbestliği tanınmıyorsa beyin süreçlerinde nöral budanmaya neden olan bir azalma söz konusu olabilir (Selçuk ve ark. 2004: 14).

Öğrenilmiş bir psikomotor davranışın sürekli tekrar edilmesi, ilgili nöronların daha fazla dendritlenmesine ve sinapslar oluşturmaya yol açmadığı gibi diğer sinir hücrelerini de işlevselleştirmez. Bunun olabilmesi için, farklı psikomotor uyaranlar gereklidir.

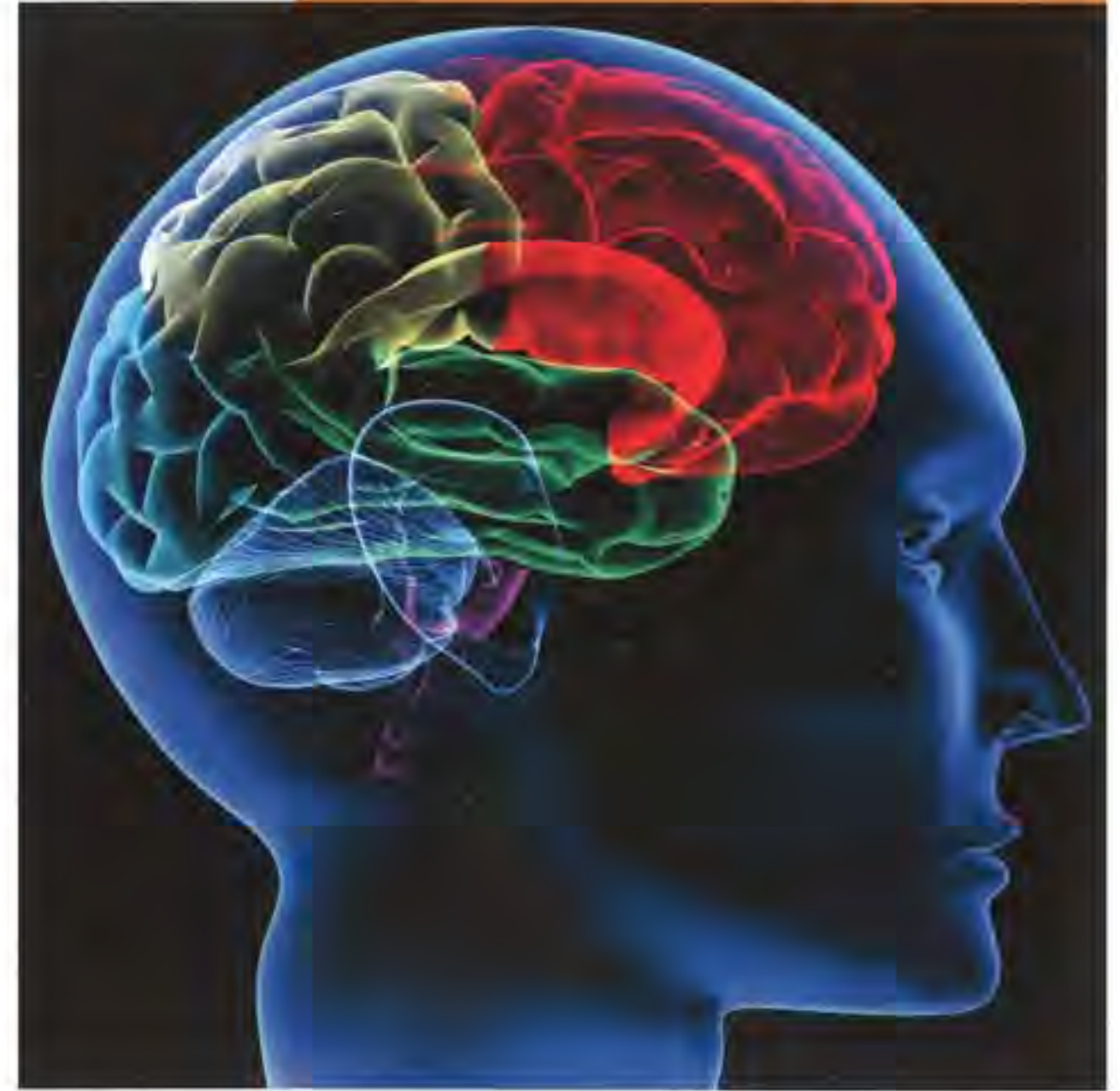
Hareket, beden eğitimi ve spora ilişkin istendik motor davranışları istenen sayıda ve kalitede gerçekleştirebilmek sadece kassal bir çıktıdan ibaret değildir. Kassal çıktı sadece bir ürün yani sonuçtur. Bunu beden eğitim spor eğitmenlerinin çok iyi bilmesi gerekmektedir. Çünkü hareket yeterliliği, çocukların o ana kadar geçirdikleri hareket deneyimleri ile yani, hareket gelişiminden sorumlu beynin ilgili bölümlerindeki nöronlarla ilgilidir.

Çocuğun boyu, kilosu psikomotor davranışlar için bir referans değil psikomotor çıktının sergilenmesi için gereken araçlardır. Psikomotor davranışlar için asıl referans olgunlaşmış olma ve hazır bulunuşluk yeterliliğidir. Bu ise beyin, sinir, kas iletişimi yeterliliği yani nörofizyolojik yeterliliktir.

Yaşamın ilk birkaç yılında beyin, beyin kabuğunun her santimetre karesinde saniyede otuz bin yeni sinaps yapar. Bu sinapsların yapımı kısmen doğru beslenmeye bağlıdır. Ancak, daha çok bebeğin etrafındaki dünya ile ilgilidir. Sevgi ve ilginin bol olduğu, ilginç oyuncak ve nesnelerin bulunduğu bir ortam bebeğin beyinde daha fazla sinaps yapılmasına yardımcı olur. Ne kadar çok sinaps yapılırsa beyin de bebek büyürken o kadar iyi çalışır (Rose ve Lichtenfens, 2005: 25).

Bir psikomotor davranışı ya da davranışları edinme, edinilen bu davranışları unutmama ve gerektiğinde farklı amaçlar için kullanma, beyindeki nöronların söz konusu motor davranışların her boyutu için bir çok sinaps oluşturmaya mümkündür. Bu da bir hareketi çok boyutlu öğrenmeyi gerektirir. Doğal olarak hareket öğretim yaklaşımları da çok boyutlu düşünmeyi gerektirecek yapıda olmalıdır. Örneğin, topu atma davranışı yerine topu farklı şekillerde atma davranışları gibi. Topu atma davranışlarının öğretiminde çocuk merkeze alınarak topu uzağa, yukarı veya bir hedefe nasıl atarsa daha doğru atabileceğini düşünmesine neden olacak bir öğrenme ortamı, çocuğun daha fazla nöronunu aktive ederek sinapslar oluşturmaya sağlayabilir.

Hareket beden eğitimi ve spora ilişkin istendik motor davranışları istenen sayıda ve kalitede gerçekleştirebilmek sadece kassal bir çıktıdan ibaret değildir. Kassal çıktı sadece bir ürün yani sonuçtur. Bunu beden eğitim spor eğitmenlerinin çok iyi bilmesi gerekmektedir. Çünkü hareket yeterliliği, çocukların o ana kadar geçirdikleri hareket deneyimleri ile yani, hareket gelişiminden sorumlu beynin ilgili bölümlerindeki nöronlarla ilgilidir.





Hebb ve Öğrenmenin Nörofizyolojisi

Nörofizyolojik kuramın son yıllardaki araştırmacısı ve kuramcısı Hebb'e göre (1999), öğrenme sonucunda beyin içinde farklı fizyolojik değişiklikler oluşur. Her uyarıcı beyinde belirli nöron dizilerinden oluşmuş ve birbiri ile bağlantılı dizgeyi tetiklemektedir. Bu tip dizgeler ya da nöron bağlantıları yeni uyarıcılar oluştuğunda tekrar yeni nöron dizgeleri oluşturmaktadır (Topses, 2003:218).

Hebb'e göre, ayrıca beyin içinde “faz ardışıklığı” adı verilen birbiri ile bağlantılı hücre topluluğu dizgeleri vardır. Dış ve iç uyarıcılar oluştuğunda hücre toplulukları ateşlenerek bilişsel alanda çeşitli düşünce dizgeleri oluşturabilmektedir (Özden, 2000:38-39).

“Hücre kümeleri ve ardışık safhalar” öğrenmenin nörofizyolojik görünümü olarak ortaya çıkmaktadır. Her türlü öğrenme, uyarana karşı oluşturulan hücre kümeleri ve ardışık safhalar sayesinde oluşmaktadır. Bu psikomotor öğrenmeler için de geçerlidir.

Hebb, çocuklukta edinilen yaşantıların yetişkinlikte edinilen yaşantılardan daha önemli olduğunu söylemektedir (Senemoğlu, 2005: 348).

Çocuklukta edinilen yaşantıların, bireyin bilişsel ve algısal gelişimini geride bıraktığı yönünde araştırmalara değinen Senemoğluna göre, araştırma bulguları Hebb'in genel yetenek, algılama ve duyguların yaşantı ürünü olduğu, kalıtsal olmadığı görüşünü kanıtlamaktadır.

Buradan hareketle psikomotor öğrenmelerdeki düzey ve öğrenme hızının geliştirilebilir öğrenmeler olduğu söylenebilir. Özellikle bebeklik dönemlerinde başlayan duyu-motor ve algı-motor hareket yaşantıları ile okulöncesi dönemlerdeki hareket eğitimi etkinlikleri bireylerin psikomotor öğrenmelerini etkilemektedir. Bu durumun nörofizyolojik açıklaması aşağıdaki alıntıdaki bilgiler ışığında yapılabilir.

Hebb'e göre (Senemoğlu, 2005: 348), çocuklar seçkisiz (random) bir şekilde birbiri ile ilişkilenmiş bir sinir ağı ile doğarlar. Bu sinirsel ağ duysal yaşantılar yolu ile organize olur ve böylece çevre ile etkili iletişim kurmayı sağlar. Hebb'e göre yaşantı geçirilen her obje karmaşık bir nöron grubunu uyarır bu nöron grubuna “hücre kümesi” denir. Çevresel obje, olay ve olgularla ilişkilenmiş “nöron üniteleri” aynı zamanda sözü geçen hücre kümeleridir.

Çocuğun bir nesneyi almak, bir yere ulaşmak için gerçekleştirmek zorunda kaldığı psikomotor davranışlarda, hem elde edilecek nesne ile ilgili, hem de nesneye ulaşmayı sağlayan davranış ile ilgili olarak uyarılan nöronlar farklıdır. Başlangıçta iki nöron birbirinden farklı olmakla birlikte nesne ve nesneye ulaşmadaki “psikomotor davranış nöronları” ayrı ayrı uyarılmış olmalarına rağmen aynı anda uyarılmış olmaları nedeniyle birbirleri ile ilgili hale gelirler.

Uyarılma zamanlarının birbirine yakın olması bağımsız nöronları birbiri ile ilişkili hale getirmektedir. Bu bağlamda ilişkilenmiş nöronlar başlangıçtaki hedefe yönelik öğrenme anlamına gelmektedir. Her hangi bir psikomotor davranışın başka bir davranışla birleştirilmesi ilgili nöronların kümelenmesi ile mümkün görünmektedir. Bu da hareket öğreniminin nörolojik açıklaması olarak değerlendirilebilir.

Hücre kümelerinin büyüklüğü çevresel uyarıcıların büyüklüğü ile değişmektedir. Psikomotor bir davranış ile ilgili nöron ilişkilerindeki büyüklük, söz konusu davranış ile ilgili iç ve dış uyarıcıların niteliği ve niceliğine bağlıdır.

Psikomotor bir davranışın başka bir davranış ile ilişkisi, ilgili nöron kümelerini ilişkilendirmektedir. Örneğin koşma davranışı ile ilgili nöron kümesi koşma/atlama davranışı ile ilgili nöron kümesiyle ilişkilendirilmesi sonucu koşma-atlama davranışları birleştirilerek uzun atlama davranışı yani yeni bir nöron kümesi oluşur. Bu aynı zamanda hücre kümelerinin ilgili davranışları ard arda yapmayı sağlayan “ardışık safha” yani hücre kümelerinin ardı ardına uyarılarak çevresel algıları anlamlandırma ve davranışa dönüştürülmesini açıklamaktadır.

Hebb' e göre ardışık safha geçici olarak ilişkilenen bir hücre grubu serisidir. Olay serisi aynı çevrede birlikte oluşursa nörolojik düzeyde ardışık safha olarak temsil edilir. Koşu, sıçrama tahtasına basış ve atlayış serisinde her motor davranış birimi hücre grubu oluşturur. Söz konusu psikomotor davranışların birbiri ile ilişkisi, ilgili hücre gruplarının birbiri ile ardışık ilişkisi demektir. Aynı durumu top kontrolü, top sürme, şut atma gibi ilişkili davranışlarda, ilgili hücre gruplarının ardışıklığı ile örneklendirmek mümkündür.

Sonuç olarak ardışık safhalar uyarıldığında birbiri ile ilişkilendirilmiş olaylar, objeler fikir halinde (psikomotor davranışlar halinde) gerçekleştirilir.

Hebb' e göre hücre kümeleri ve ardışık safhaların olduğu öğrenmeler çocukluk dönemi öğrenmeleridir. Buradan çıkarılacak en önemli sonuç, öğrenme alanları ile ilgili çalışmaların yaş- gelişim seviyesine uygun olma koşulu ile erken başlatılması gereğine ilişkindir.

Hebb'e göre, çocuklukta öğrenmeler hücre kümesi ve ardışık safha ile ilgiliyken, yetişkinlikteki öğrenmeler içgörüselsel ve yaratıcı öğrenmelerdir. İlköğretim dönemi çocuklarının psikomotor davranışlarında “stil” düzeyine ulaşan becerilere ulaşabilmelerinin nedeni içgörüselsel yaratıcı öğrenmeler olduğu açıktır.

Bilindiği gibi Gallahue'ye göre (1982, 1998) çocuklar “spor ile ilişkili hareketler dönemi” nin “özel” ve “uzmanlık evreleri” ne 9-15 yaş süreçlerinde ulaşırlar. Bu yaş çocuklarının hareketlerindeki akıcılık, koordinasyon, beceriklilik ve yaratıcılığın giderek artması, spor branşlarına özgü davranışların sergilenmesi Hebb'in yetişkinliğe yönelik içgörüselsel ve yaratıcı öğrenmelere ilişkin teorisiyle örtüşmektedir.

Çocuklukta oluşturulan hücre kümeleri ve ardışık safhalar yetişkinlikteki öğrenmeleri etkilemektedir. Çünkü yetişkinlikteki bilişsel temelli içgörüselsel ve yaratıcı öğrenme hücre kümeleri ve ardışık safhaların yeniden organizasyonu ile ilgilidir. Bir şeyin yeniden organize edilebilmesi için o şeyin var olması gerekir. Dolayısı ile bebeklik, okulöncesi, anaokulu dönemlerinde ileride yeniden organize edilebilmeyi sağlayacak hücre kümeleri ve ardışık safhaları oluşturulmak zorunluluğu vardır. Psikomotor gelişim bağlamında bu refleks

“Her hangi bir psikomotor davranışın başka bir davranışla birleştirilmesi ilgili nöronların kümelenmesi ile mümkün görünmektedir. Bu da hareket öğreniminin nörolojik açıklaması olarak değerlendirilebilir.”



hareketler döneminden, ilkel hareketler dönemine oradan da temel hareketler dönemine değin uzanan süreçte (0-6/7 yaş) ciddi bir hareket eğitimi ile olasıdır.

Yetişkinlik döneminde öğrenilemeyen ya da çok zor öğrenilebilen yüzme, bisiklete binme veya temel cimnastik becerilerine ilişkin psikomotor davranışlar, büyük bir olasılıkla yeniden organize edilecek ilgili hücre kümeleri ile ardışık safha yapılarının önceden sağlanmamış olmasıyla ilgilidir.

Sonuç ve Öneriler

Nörofizyolojik kuramın eğitime yansımaları ışığında hareket beden eğitimi ve spor öğretimine yönelik öğretim yaklaşımlarının neler olması gerektiğini kısaca özetlemek gerekirse;

Tüm öğrenme alanlarıyla ilgili olarak, bebeklik ve çocukluk dönemi öğrenmeleri, ilerdeki öğrenmeler için temel oluşturmaktadır.

Bebeklik ve çocukluk dönemlerinde hareket eğitime yönelik uyaran zenginliği, alan, araç-gereç, fırsat bulma ve deneyimler yaşama gibi etkenler sonraki dönemler için inanılmaz ölçüde önemlidir.

Hücre kümeleri ve ardışık safha oluşumlarının sağlanması için bitişikliğe ve tekrarlara ihtiyaç vardır.

Psikomotor davranışlara ilişkin hareket, oyun, bedensel etkinlikler ve spor uygulamalarında tekrara olanak tanınmalı, davranışlar obje ve olaylar ile ilişkilendirilmelidir.

Yetişkinlik dönemlerindeki psikomotor alan ile ilgili etkinlikler, var olan nörolojik yapıyı tekrar organize etmeyi sağlayacak ve daha da geliştirecek nitelikte olmalıdır.

Etkinlikler daha bilişsel ve kompleks hareketlerden oluşmalıdır.

Hareket, beden eğitimi spor öğretimi uygulamalarında, çocukların özgürce davranışlar sergilemelerine, yaratmalarına ve yarattıklarını kullanmalarına izin verilmelidir.

Öğretim uygulamaları öğrenen merkezli olmalı, ilgi ve ihtiyaca göre planlanmalıdır.

Psikomotor uygulamalarda problem çözmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir.

Etkinlikler çocukları düşünmeye, yeni davranışlar üretmeye ve sonuca kendilerinin ulaşmasına yönelik olmalıdır.

Çocukların hareket gelişimleri için gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında uyaranlar çok yüksek dozda olmamalıdır. Orta düzeyde uyarılar yüksek verim sağlayan uyarılma şeklidir. Uyarılma öğrenme ortamı, araç-gereç, öğretmen yaklaşımı, ilgi ve tutum gibi olgulara bağlıdır.

Aşırı uyarılma heyecan, endişe, kaygı ve korkmaya neden olacağından psikomotor öğrenmelerde kısıtlılığa yol açabilir. Bunun tam tersi “uyarıcı yoksunluğu” da öğrenmeyi engeller. Bu nedenle eğitim ortamı ve öğretim yaklaşımları öğrenmeye dikkat çekmeyi sağlayacak ölçüde olmalıdır.

Psikomotor öğrenmeler uzun süreli belleğe kaydedilmezse kalıcı olmamaktadır. Bu nedenle çocukların psikomotor davranışları kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe kaydetmeleri tekrar ile mümkündür. Bunun için gereken süre ve imkan verilmelidir.

Psikomotor davranışların öğrenilmesi için uzun süreli belleğe kayıt kodlanarak yapılmaktadır. Kodlama işlemi sırasında eski psikomotor davranışların hatırlanması, yeni davranışların eski davranışlarla ilişkilendirilmesi yeni öğrenilen psikomotor davranışlarla ilgili bilgilerin işlenmesini kolaylaştırmaktadır. Bunun için beden eğitimi ve spor eğitmenleri önceki hedeflere/kazanımlara ilişkin davranışları geri çağıran etkinlikler düzenlemelidir.

Kaynakça

- Gallahue, D. (1982) Understanding Motor Development in Children. John Wiley and Sons, New York.
- Gallahue D., J.C. Ozmun (1998) Understanding Motor Development; Infans, Children, Adolescents, Adults. C. Brown & Benchmark Publishers, 541p. Dubuque.
- Malina M.R., c.Bouchard (1991) Growth, Maturation and Physical Activiy. Human Kinetics, Bads Champaign, Illionis.
- Özer, S.D., K. Özer (2004) Çocuklarda Motor Gelişim. Nobel Yayınları, 3.bası, Ankara.
- Özden, Y. (2003) Öğrenme ve Öğretme. 5. Baskı. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Selçuk, Z., H. Kayılı, L. Okut (2004) Çoklu Zeka Uygulamaları. Nobel Yayınları, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005) Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. 11. Baskı. Gelişim Kitabevi, Ankara.
- Topses, G. (2003) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Nobel Yayınları, Ankara.

Okulöncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı ile Okuma-Yazma Becerilerinin Kazandırılması Statejileri



“Çocuk yazı yazan ve yazı okuyan insanlarla karşılaştıkça yazının bir anlam taşıdığını fark eder. Bunun için çocuklara bir yetişkin tarafından kitap okunmasının yanı sıra, çevrelerinde okuma-yazmayı gerekli kılan pek çok farklı etkinliklerle okuma kavramları hakkında bilgi edinmesi sağlanmalıdır.”

Okul çağındaki çocukların okuma gelişimi ile ilgili bilgiler otuz yılı aşkın süredir toplanmakta olmasına karşın, sadece son on yıldır okula girmeden önce okuma ile ilgili yeteneklerin katkısı ve gelişimi sistematik olarak önemli girişimlerde bulunmaktadır. Bu gelişen araştırmaların sonuçları önemli ilk okuryazarlık yeteneklerinin gelişimi için anaokulu sürecinin önemi üzerinde odaklanmaktadır (Snow, 1998; Whitehurst&Lonigan, 1998).

Çocukların okuma yazmaya başlamadan önce okuma yazma hakkında bazı bilgilere sahip oldukları bilinmektedir. Örneğin okulöncesi yaştaki çocuklar okuma yazma kursu görmeden önce, hatta harfleri isimlendirmeden ya da sözcükleri tanımadan önce bile yazının grafik özellikleri hakkında bilgi sahibidirler (Schickedanz, 1999).



Çocuklar okulöncesi dönemde çevresindeki işaret ve levhaları tanımaya çalışarak, ritimli oyunlara katılarak ve okuma yazma girişimlerinde bulunarak konuşulan dil, harflerin sesleri, yazı ve kitaplar hakkında bir anlayış geliştirirler. Bu çocukların okuma yazmayı öğrenmeleri için gerekli olan becerilerin kazanımlarının başlangıcıdır.

Bu konuda yapılan araştırmalar, bu kazanılan deneyimlerin çocuğun ileriki okuma yazma becerisini oluşturduğunu; farklı anaokulu eğitimi yaklaşımlarının çocukların dil ve okuryazarlık yeteneklerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler (Barnett, 2001; Dickinson & Sprague, 2001; Halle, Calkins, Berry, & Johnson, 2003). Ancak bu programların etkisi çocuğun bakıldığı

çevrenin özellikleri, öğretmenin etkili eğitimi, çocuk ve ailenin sosyo-ekonomik statüsü, aile katılımının seviyesi, bu program dâhilinde bir günde geçirilen zaman ve tüm programın süresinin de dâhil olduğu pek çok faktörün etkisiyle ortaya çıkmaktadır. (Barnett, 2001; Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe, & Bryant, 2000; Dickinson & Sprague, 2001; Halle, Calkins, Berry, & Johnson, 2003).

Okulöncesi dönemdeki çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi temel olarak fonolojik duyarlılık, okuma kavramları, kelime bilgisi, görsel ve işitsel ayırtlaştırma becerilerine bağlı olduğu söylenebilir. Piaget, çocuğun okuma ve yazma ile ilgili kavramlar geliştirmesinin, bu kavramlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmesinin ve bunları öğrenme sürecinde gerekli olan alıştırmaları tamamlayabilmesinin okuma gelişimindeki önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir (Vygotsky, 1978).

Okulöncesi çağındaki çocukların okuryazarlık yeteneklerini geliştirmek için proje çalışmaları mükemmel bir ortam sağlar. Proje çalışmaları çocuklara, sadece zaten sahip oldukları okuryazarlık yeteneklerini uygulamaları için pek çok fırsat sağlamaz aynı zamanda proje çalışmaları çocukları konu hakkında daha derinlemesine konuşmak ve araştırmaya girebilmek için yeni yetenekler kazanması için motive eder. Çocuklar proje yaklaşımı etkinliklerinde kitaplar ile ilgilenme, araştırma, dinlemenin yanı sıra iletişim için yazının kullanımını da görebilir. Çocuklar gerçek yaşamdaki pek çok yetenekte olduğu gibi okuryazarlık yeteneklerini de izole etmekten ziyade bütünleştirerek eşzamanlı kullanırlar. Öğretmenler, çocukların bütün yeteneklerini kullanmalarını desteklemek için proje yaklaşımı ile oluşturulan ortamlardan faydalanabilirler. Sonuç olarak proje yaklaşımında, çocuklar için anlamlı ve yararlı bir ortamda okuryazarlık yeteneği en iyi şekilde öğretilmekte ve kazandırılmaktadır. Proje yaklaşımını kullanarak okulöncesi dönemdeki çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek stratejiler aşağıda açıklanacaktır.

Strateji 1: Çocukların Görüşlerini, Bilgilerini ve Teorileri Yazmak İçin Konu Ağı Kullanmak

Konu ağı oluşturmak proje çalışması boyunca kullanılabilen bir süreçtir. Konu ağları anaokulu çocuklarının okuma yeteneklerinin gelişmesini birkaç

şekilde destekleyebilir. Çocuklar konu ağına yazılacak olan fikirlerini söylerler. Öğretmen konu ağına çocukların fikirlerini yazarken çocuklar da kendi fikirlerinin yazılış şeklini ya da anlamlı ve yararlı bir araç olarak yazıyı görebilirler. Öğretmen konu ağının bir çalışma dokümanı olduğu beklentisini yaratıyorsa, konu ağının kullanımı çocuklar için anlamlı hale gelir. Bir proje geliştirilirken öğretmen düzenli aralıklarla konu ağına geri dönebilir ve ilave ettikleri şeyleri her bir kelimeyi işaret edip yüksek sesle okuyarak gözden geçirebilir. Öğretmenler açıklaması ile çocuklara konuştukları ile yazılışı arasında bağlantı kurabilmesine yardımcı olur (Helm& Beneke, 2003).

Strateji 2: Çocukların Yazdırdıklarını Yazmak

Çocukların yazdırdıklarının yazılması, öğretmene semboller ile fikirlerini kaydetme sürecine model olmasına olanak sağlar. Söylenenlerin yazıya geçirilip okunmasının, dil ve okuma-yazmanın gelişimindeki rolünü tekrar gözden geçiren Maehr (1991) şunu belirtir: Küçük çocuklar bazen kendileri yazmak isterler. Bazen de birisinin onların söylediklerini yazmasını ve onlara okumasını isterler. Bu özellikle çocukların yazmaları gereken şey onların bunu okuma becerilerinden daha ileri düzeyde ve daha karmaşık olduğu zaman geçerlidir. Çocukların söylediklerinin yazılıp onlara geri okunması, onların sözlü ve yazılı dil arasındaki bağlantıyı kurmaya başlamalarına yardımcı olur

Proje yaklaşımında çocukların yazdırdıklarını yazma fırsatı sık sık olur ve projenin tüm aşamaları için çok faydalıdır. Örneğin, projenin birinci aşamasında çocuklar konu ile ilgili önceki tecrübeleri hakkında hikâyeler yazdırabilir. İkinci aşamada çocuklar araştırma için planlarını ya da uzmanlarla görüşmelerini, konu ile ilgili çalışırken olan şeyleri yazdırabilir. Proje boyunca çocuklar çalışmaların belgesi olarak sergilenmesi için görüşmelerini yazdırmaları konusunda cesaretlendirilebilir. Üçüncü aşamada çocuklar araştırmalarının ve öğrendikleri şeylerin tüm hikâyesini yazdırabilir.

Ayrıca proje çalışmaları çocukların yazdırdıkları ve resmettikleri kitapları oluşturmak için uygundur. Derin bir araştırma yürüten çocuklar araştırma konusunda uzmanlardan aldığı bilgiler ışığında kitaplar yazabilir. Örneğin sera projesinde çocuklar çiçeklerin büyümesine yardımcı olan ve onları öldüren şeyler hakkında bir kitap hazırlayabilir. Çocuklar kitabı kendi çizimleri ile ya da sınıf koleksiyonundaki fotoğraflardan seçimler yaparak resimleyebilir (Helm& Beneke, 2003).

Strateji 3: Proje Hakkında Dergi Hazırlamak İçin Sürekli Olarak Fırsat Sağlamak

Çocukların okuma kavramları ile ilgili becerilerinin gelişmesi, okulöncesi dönemde okuyucuları gözlemleyerek ve onlarla iletişim kurarak şekillenmeye başlar (Sulzby and Teale, 1991). Çocuk yazı ve yazı okuyan insanlarla karşılaştıkça yazının bir anlam taşıdığını fark eder. Bunun için çocuklara bir yetişkin tarafından kitap okunmasının yanı sıra, çevrelerinde okuma-yazmayı gerekli kılan pek çok farklı etkinliklerle okuma kavramları hakkında bilgi edinmesi sağlanmalıdır (Pflaum, 1986).

“Çocukların yazının rastgele çizmeden ve kendi yaptıkları karalamalardan farklı olduğunu anlamaları gerekmektedir. Çocukların yazıyı anlamaları için okuma yazmaya hazırlık aşamasının iyi planlanması gerekmektedir. Mümkün olan her durumda çocuğun dikkati yazı yazmaya çekilmeli ve o kağıt ve kalem kullanma ihtiyacının nedenleri açıklanmalıdır.”





Proje çalışmalarında ise kitap hazırlamanın yanı sıra yazının kullanıldığı farklı etkinlikler planlanmaktadır. Proje konusu hakkında rutin sınıf aktivitesi olarak bireysel dergi hazırlama olanağı sağlanmaktadır. Dergi hazırlama aşamasında “yazar” rolünü üstlenen çocuklar kendilerinin yazdıkları şeyleri yetişkinlerin okumasından hoşlanırlar. Bu nedenle öğretmen proje ile ilgili haberler hakkında dergi hazırlayarak çocuğun dergiye yazdırdıklarını yüksek sesle okuyabilir.

Çocuklar bu etkinlikler yoluyla harfleri tanırlar; noktalama işaretlerini öğrenirler; yazıyı resimden ayırt ederler; yazının sözlü dildeki kelimeleri temsil ettiğini fark ederler; çevrelerindeki basılı malzemeye dikkatlerini yönelterek sözlü dil ile yazı dili arasındaki bağı kavramaya çalışırlar. Böylece çocuk, iletişim için yazıyı kullanması konusunda cesaretlendirilmiş olur (Helm& Beneke, 2003).

Strateji 4: Proje Kelimelerini Kelime Duvarına Yazmak

Bir projenin gidişatında yeni kelimeleri ortaya çıkarırken, her bir kelime altı çizili olmayan index kartlara yazılarak duvara asılabilir. Bu duvar serbest zamanda çocuklar için sözlük görevini görür. Kelime duvarındaki kartların çoğu öğretmen tarafından yazılır. Fakat çocuklar kartlardaki kelimeleri yazmak için istekli olabilir. Öğretmen bir çizim ya da kartta yazılı metnin yanına resmini ekler. Bu strateji kartın çocukların kullanmak istediği kelimeyi içerdiğine karar vermesinde yardım eder (Helm&Beneke, 2003).

Strateji 5: Çocukları Yaratıcı Etiket - Afiş - Kart Hazırlamak İçin Cesaretlendirmek

Çocukların yazının rastgele çizmeden ve kendi yaptıkları karalamalardan farklı olduğunu anlamaları gerekmektedir. (Beaty, 2006) Çocukların yazıyı anlamaları için, okuma yazmaya hazırlık aşamasının iyi planlanması gerekmektedir. (Whitehead, 1990). Mümkün olan her durumda çocuğun dikkati yazı yazmaya çekilmeli ve o kağıt ve kalem kullanma ihtiyacının nedenleri açıklanmalıdır. Doğum günü kartını ya da alışveriş listesini yazarken çocuğun yardım etmesi istenmelidir (Bennett vd., 1999). Sınıflarda yazı alıştırmalarına yönelik geniş bir mekan oluşturması da çocukların okuma ve yazmaya yönelik isteklerinin artmasını sağlamaktadır (Neayc, 1998). Tüm bunlar çocuğun harflerin yan yana geldiklerinde anlamlı ifadeler yaratabildiğini görmesinde, kullanılan bu işaretlerin onun kitaplarda gördüğü işaretlere benzediğini kavramasında ve yazı yazmanın başkalarına bilgi iletmesinde büyük bir işlevi olduğunu anlamasında yarar sağlamaktadır (Bennett vd., 1999).

Çocuklar proje çalışmasının ikinci aşamasında yeni bilgileri ortaya çıkarırken sık sık proje konusu ile ilgili çizimler, resimler, gerçek objelerin ya da olayların küçük bir modelini oluştururlar. Öğretmenler kendi yaptıkları etiketleri kullanmaktan ziyade çocukların kendi etiketlerini yazmaları için cesaretlendirebilir. Çocuklar sera projesinde bitki, saksı, çiçek ve aletleri ile birlikte kendi seralarını oluşturduklarında çocuklar sınıfa gelen ziyaretçilerin onların anlamlarını kesin olarak anlayabilmeleri için proje çizimlerini etiketleyebilir.

Çocuklar proje konusu ile ilgili topladıkları tüm bilgileri diğer arkadaşları, aileleri ile paylaşma ve projeyi sonlandırma ihtiyacı hissederler. Proje çalışmasının en son aşamasında proje çalışmalarını paylaşmak için arkadaşlarına ve diğer yetişkinlere davetiye hazırlayarak davet ederler. Öğretmenler çocukları proje davetiyelerini hazırlaması için cesaretlendirilebilir. Proje sergisinde kullanılmak üzere proje konusu ile ilgili afişler hazırlanması konusunda cesaretlendirilebilir (Helm & Beneke, 2003).

Strateji 6: Çizelge ve Grafik Sonuçları

Çocuklara çizelge ve grafik üzerine gözlemlerini kaydetmeyi öğretmek çocuklara yazıyı yorumlamayı ve kullanmayı öğretmeye yardım edecek bir diğer yoldur. Proje çalışmalarının ikinci aşamasında çocuklar sık sık hipotez ve tahminlerde bulunur ve daha sonra bunları test eder. Kelimeleri kopyalamaktan zevk almaya başlayan çocuklar sık sık araştırmalarının sonuçlarını kaydetmekten hoşlanırlar. Örneğin, araba projesinde çocuklar arabanın hangi parçasının bir mıknatıs ile çekilebileceğini tahmin etmesi istenilerek, tahminleri doğrultusunda grafik oluşturmaları istenilebilir (Helm & Beneke, 2003).

Strateji 7: Çeşitli Araştırma Materyalleri Kullanmak

Yazılı materyallerin pek çok çeşidi projelerde araştırma ve kaynak için kullanılmaktadır. Kaynak materyallerin yanı sıra yetişkinler için geliştirilen yazılı metinler de proje çalışmalarında faydalıdır.

Teale (1986), çocukların okulöncesi dönemde okuma kavramların edinme süreçlerinde gösterdikleri ilerlemenin yetişkinler ile çocuk veya evdeki büyük çocuklar ile çocuk arasındaki etkinleşmenin bir ürünü olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çocuğun kendi başına yazı dili hakkında oluşturduğu hipotezlerinin, yazı dilini kullanan kişileri gözlemlerinin bir ürünü olduğunu belirtmiştir.

Örneğin; çocuğun tavuk projesinde kullanılacak kuluçka makinesinin kurulumunu yaparken öğretmenin klavuzu kullanım aşamalarını gözlemlemesi sağlanabilir. Öğretmenler kuluçka makinesinin üzerindeki şekiller veya yazılar ile klavuzdaki şekil ve yazıları bulması için onlara yardım edebilir. Örneğin model numarası, sıcaklık ortamı gibi. Bu klavuz kitapçıklarının pratik uygulama tipi örnekleri çocukların okumanın faydalarını görmelerini sağlar ve problem çözmede, araştırma boyunca sorulara cevap vermede okumayı kullanması için motive eder. Klavuzların yanı sıra el ilanı, broşür, kitap, dergilerde proje çalışmalarında kullanılabilecek materyallerdir (Helm & Beneke, 2003).

“Çocuklara çizelge ve grafik üzerine gözlemlerini kaydetmeyi öğretmek çocuklara yazıyı yorumlamayı ve kullanmayı öğretmeye yardım edecek bir diğer yoldur. Proje çalışmalarının ikinci aşamasında çocuklar sık sık hipotez ve tahminlerde bulunur ve daha sonra bunları test eder.”



Strateji 8: Eğlendirici ve Zevkli Şeyler Okumak

Albrecht ve Miller'e (2004) göre; okuryazarlığın gelişim sürecindeki ilk basamak farkındalık ve araştırmacılıktır. Bu aşamada çocuklar hikaye kitaplarını dinlemek ve tartışmaktan hoşlanmaktadırlar.

Lilian Katz'a göre; çocuklar eğlenceli ve gerçeğe uygun konu ve karakterler arasında geçen hikâyeleri, gerçek temellere oturtulmuş şakaları dinlemekten hoşlanırlar. Proje konusu ile ilgili öğrendiği derinlemesine bilgiler çocukların eğlenceli hikâyeleri, okunan şiirleri, hayal içeren diğer yazıları algılamasında yardımcı olur. Pek çok şey hakkında çok az şey bilmekten ziyade, proje konusu hakkında pek çok şey bilirler ve konu hakkında "paralel bilgiler" geliştirerek uzman olurlar (Helm & Beneke, 2003).

Kaynakça

- Albrecht, K., Miller, L.G. (2004) The Comprehensive Preschool Curriculum, Teacher's Guide, Gryphon House; Tch edition.
- Barnett, W.S. (2001). Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In S.B. Neuman, & D.K. Dickinson (Eds.), Handbook of early literacy research (pp. 421-443), New York: The Guilford Press.
- Beatty, J. (2000). Skill For Preschool Teacher. New Jersey: Prentice-Hall.
- Beatty, J. (2006). 50 Early Childhood Literacy Strategies, Prentice Hall
- Bennet, W.Finn, C., Cribb, J. (1999). The Educated Child A Parent's Guide Thought Eighth Grade. New York: The Free Press.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center child care to early cognitive and language development longitudinally. Child Development, 71(2), 339-357.
- Dickinson, D. McCabe, A. & Sprague, K. (2001). Teacher rating of oral language and literacy (TROLL). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA). <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-016/3-016.pdf>.
- Halle, T., Calkins, J., Berry, D., & Johnson, R. (2003). Promoting language and literacy in early childhood care and education settings. Child Care and Early Education Research Connections [Online: <http://www.childcareconnections.org>]
- Helm, J. H., & Beneke, S. (2003). The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms-strategies and solutions. New York: Teachers College Press.
- Maehr, J. (1991). The High/Scope K-3 Curriculum Series: Language and Literacy: Ypsilanti: High/Scope Press.
- Neayc (National Association for the Education of Young Children) (1998). Learning to Read and Write. Developmentally Appropriate Practices for Young Children. America: All Right Reserved.
- Pilsum S. (1986). The development of language and literacy in young children. Columbus, OH: Chas. E. Merrill
- Schickedanz, J. (1999). Much more than the ABCs. Washington, DC: NAEYC.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research (Vol. II, pp. 727-758). New York: Longman.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.
- Tizard, B., & Hughes, M. (1984) Children Learning at Home and in School. London, Fontana.
- Vygotsky, L. S. (1978) Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published in 1934)
- Whitehead, M.R. (1990). Language and Literacy Early years. (First Edition). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. Child Development, 68, 848-872.

Strateji 9: Tartışma

Eğitim araştırmacıları Barbara Tizard ve Martin Hughes (1984) çocuklarla yetişkinler arasında geçen çok sayıda sohbeti kayıt ederek şunu bulmuşlardır: "Çocuklara yardım edecek şekilde yapılan bir karşılıklı konuşma öğretmenlerin son zamanlarda tercih ettikleri gibi yetişkinin bir dizi soru sorduğu bir konuşma değildir. Yetişkinin çocuğun düşüncelerini ve sorularını dinlediği onun fikirlerini açıklamaya çalıştığı ve istediği bilgi ile çocuğu beslediği tarzda bir karşılıklı konuşma çocuğa yardım eder."

Tartışma, proje çalışmalarının önemli bir özelliğidir. Çocuklar ve öğretmenler sık sık büyük grup toplantıları esnasında projenin bir sonraki aşaması için tartışırlar. Daha sonra proje çalışmayı uygulayacak takıma karar verilir. Çocuklar mümkün olabilecek çalışmaları, hipotezleri, çalışma planlarını, grup çizimleri için fikirlerini tartışırken, onlar diğer fikirlerle ilgili konuşmaları dinlemeyi ve olumlu önerilere tepki vermeyi öğrenirler (Helm & Beneke, 2003).

Strateji 10: Çocuklara Nasıl Soru Sorulacağını Öğrenmelerine Yardımcı Olmak

Anaokulu çocukları nasıl soru sorulacağını bildiğini zannederler. Fakat gerçekte söylemek istediği şeyi söyleyememektedir. Soru sormak bir yetenektir. Beş yaşındaki bir çocuk soruların "kim, ne, ne zaman, nerede, niçin, e bilmek" gibi soru kelimeleri ile sorulacağını bilir.

Projeler çocuklara sorularını ve hipotezlerini şekillendirmek için pek çok fırsat sunar. Projelerin 1. aşamasında öğretmenler sıklıkla çocukların konu hakkında mevcut olan bildikleri şeyleri bir liste ya da kavram haritası oluştururlar. Örneğin yumurta projesinde çocuklar "Ördekler ne kadar yaşarlar?" "Ördekler bizim parmaklarımızı ısırır mı?" "Ördeklerin hepsi vak vaklar mı?" şeklinde sorular sorması beklenmektedir. Öğretmenler soru sorma sürecinde model olarak, çocukların sorularını onaylayarak, onların söylediklerini soru formatında yeniden ifade ederek çocuklara sorularına şekil vermeye başlamalarında yardımcı olabilir. Eğer uygunsa index kartlar üzerine soruların resimlerini koymak çocuğa sorusunun görsel bir hatırlatıcısı olacaktır.

Örneğin bir çocuk "Ördekler buzda nasıl yüzerler. Çünkü o kayabilir" diye sorduğunda "Sen ördeklerin su donduğu zaman buzda yüzüp yüzemediği ya da yürüyüp yürüyemediğini mi merak ediyorsun?" diyerek çocukların sorularını şekillendirmelidir (Helm & Beneke, 2003).



Merhaba Lara.

Merhaba.

Hangi okula gidiyorsun ve kaçınıcı sınıftasın?

Kültür Koleji'ne gidiyorum, 2-B sınıfındayım.

İlk önce seni tebrik ederiz. İstanbul'un en önemli turnuvası Yaş Grupları Şampiyonası'nda 8 yaş bayanlarda İstanbul Şampiyonu oldun. Teşekkür ederim.

Şimdi izin verirken senin bu başarınla ilgili sorular sormak istiyorum. Tabi sorabilirsiniz.

İlk ne zaman satrançla tanıştın?

Benim bir arkadaşım vardı. Bizim eve geliyorlardı ve bazen de biz onlara gidiyorduk. Misafirlğe gittiğimizde satranç oynuyordu ve beni kışkırtıyordu. Bende ona bakıp öğrenmeye çalışıyordum ama mat etmeyi bilmiyordum. Bende anneme sordum. O da yardım edeceğini söyledi. Aynı zamanda ilköğretime başlamıştım. O zaman satranç taşlarının hareketlerini ve kurallarını öğrendim. Birinci sınıftan beri satranç oynuyorum.

İstanbul Yaş Grupları Turnuvası en zor turnuvadır. Nasıl başarılı oldun?

Çok çalıştım. Okulumuzda satranç dersi görüyoruz. Ayrıca okul takımı dersi yapıyoruz. Bende soruları yaptım, çok çalıştım, taktikler falan çözdüm. Onlar aklımda kaldı ve başarılı oldum.

Turnuvada kaç puan aldın?

6 maçta 5 buçuk puan yaptım. 5 galibiyet bir beraberlik aldım.

Senden başka okulunda başarılı olan var mı?

Evet var. Ali Reşit İstanbul 4. sü oldu, Sinem 2. oldu. Berk 3. oldu. Ahmet Abi de kendi grubunda 4. oldu. Herkesin grubu farklı. Yaşına göre oluyor.

İstanbul'un satranç kahramanları oldunuz öyle mi?

Evet (Gülerek)

Şimdi kendi illerinde başarılı olan sporcular Antalya'da yapılacak olan Türkiye Yaş Grupları Şampiyonası'na katılacak. Sen de gidecek misin?

Evet. Ben de orda olacağım.

Türkiye Şampiyonası'nda da başarılı olacağına inanıyor musun?

Evet inanıyorum. Çünkü İstanbul şampiyonu oldum. Çok çalışırsam Türkiye'de de başarılı olabilirim.

Turnuvanın ödül töreninde Trt Çocuk seninle röportaj yaptı. Neler söyledin onlara?

Adımı sordular ve satrancın nasıl bir şey olduğunu sordular. Bende onlara "Satranç oynadığınızda zevk alırsınız. Kaybetseniz

İstanbul 8 yaş bayanlar Şampiyonuyla Röportaj

bile başka gün kazanabilirsiniz. Eğer başarılı olursanız arkadaşlarınız seviniyor ve sizi alkışlıyorlar. Böyle güzel şeyler oluyor" dedim. Ayrıca anneme ve öğretmenime teşekkür ettim.

Gelecekte de büyük bir satranç oyuncusu olmayı düşünüyor musun?

Evet. Büyük bir satranççı olmak istiyorum. Kasparov'la karşılaşabilirim belki.

Kasparov 20 yıl boyunca dünya şampiyonu oldu ama o emekli oldu artık. Turnuvalarda oynamıyor.

Olsun. Onunla oynamak istiyorum. Zaten bilgisayarda Kasparov var. Onunla oynuyorum.

İstanbul Şampiyonu olmak nasıl bir duygu?

Kendimi çok iyi hissediyorum. Satranç çalışmıştım ve başarılı oldum. Mutlu oldum.

Satranç dışında sevdiğin dersler nelerdir?

Türkçe, matematik, görsel sanatları seviyorum.

Satrançla okul dersleri arasında bir bağlantı var mı sence?

Düşünerek hamle hesaplıyorum. Kazanç var mı? Mat var mı bunları hesaplıyorum.

Peki bunların okul dersine ne yararı var ki?

Çünkü zekamı çalıştırıyorum. O yüzden okul derslerimde de daha çok zekamı çalıştırırsam cevapları buluyorum.

Başka söylemek istediğin bir şey var mı içinden gelen?

Dünya birincisi olmak isterim satrançta. Çünkü arkadaşlarım beni alkışlıyor ve beni mutlu ediyor.

Bu güzel röportaj için teşekkür ederiz. Başarıların devamını diliyoruz. Bende size teşekkür ederim.

Beyaz oynar 4 hamlede mat yapar?

Trapl-Perez Gonsalves 1961 Avrupa Şampiyonası



Cevap :1. Kxg7 Şh8 2. Kg5+ Şh7 3. Kh5+ Şg8 4. Kh8 mat.

DORIS LESSING
GENE AŞK



gene aşk

Gene Aşk

2007 Nobel Edebiyat Ödülü

Julie Vairon, 19. yüzyılda yaşamış bir besteci, yazar ve ressamdır. Çağının çok ötesinde, "özgür bir kadın"dır. Ölümünden uzun yıllar sonra, Sarah Durham, Londra'daki küçük tiyatrosunda, intihar ettiği söylenen Julie'nin müzikleri, resimleri ve günlüklerinden yola çıkarak bir oyun hazırlar. Ancak oyun tüm tiyatro topluluğunu büyüye altına alacak, cinsel tutkuları ateşleyecek, orta yaşı ardında bırakmış olan Sarah kendinden genç iki erkeğe âşık olacak, aşk ve yaşlılık kavramlarıyla yeniden yüzleşmesi gerekecektir...

Gene Aşk, 2007 Nobel Edebiyat Ödülü sahibi Doris Lessing'in başyapıtlarından. Lessing, orta yaşı geride bırakanların cinsellik karşısındaki konumlarını son derece gözüpek bir yaklaşımla derinliğine inceliyor. Kendilerinden çok daha genç insanlara âşık olanların başlarına neler gelir? Neden durmadan âşık oluruz? Neden aşktan bir türlü yakamızı kurtaramayız? Bu kitabı bir başınıza kaldığınız, yağmurlu bir hafta sonu okumayın. Ama mutlaka okuyun.

D.H. LAWRENCE
ÂŞIK
KADINLAR



âşık
kadınlar

Âşık Kadınlar

Modernist sanat akımının önemli yazarlarından D.H. Lawrence'ın en incelikli, en yetkin yapıtı sayılan Âşık Kadınlar, İngiltere'nin, maden işletmeleriyle ünlü bir taşra kentindeki Ursula ve Gudrun kardeşlerin aşk öyküleri üzerine kurulmuş. Ursula cinsellik konusunda farklı görüşleri olan bir aydına, Gudrun ise cinselliği pratik boyutta yaşayan zengin bir sanayiciye âşık oluyor.

Bu iki çiftin birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerinde, çelişki dolu bir beklentiler yumağının çözülüşünü izliyoruz. D. H. Lawrence'ın Lady Chatterley'in Sevgilisi ve Gökkuşuğu romanları gibi Âşık Kadınlar da ilk yayımlandığında cinselliğe ağırlık veren yapısı nedeniyle sert eleştirilerle karşılandı, hatta müstehcen olarak damgalandı. Oysa Âşık Kadınlar, iki kardeşin ilişkilerinin yanı sıra, alttan alta yazıldığı dönemin kültürel değişimini de yansıtıyor. Kitapta savaştan hiç söz edilmiyor olsa da, sanayileşmiş dünyadaki gelişmelerin Birinci Dünya Savaşı'nda yaşanan insan kıyımına yol açtığı ve bu koşullarda kendimize "insan" demenin bir anlamı olup olmadığı sorgulanıyor. Böyle bir ortamda aşk, evlilik, aile, dostluk gibi insanca ilişkilerin gerçek değeri sorusuna yanıt aranıyor.



nasreddin hoca
bir gün 4

Nasreddin Hoca Bir Gün 4

Usta ressam Mustafa Delioğlu, "Nasreddin Hoca Bir Gün 4" ile Anadolu'nun yedi yüz yıllık mizah geçmişinin en güzel örneklerini Can Çocuk okurlarıyla paylaşıyor. Nasreddin Hoca, Türkçemizin en güzel deyimlerini her zaman "yerinde" göndermelerle kullanarak ne denli eşsiz bir dilimiz olduğunu anımsatan; kıvrak zekâsı ve hazırcevaplığıyla herkesi güldürmeyi, düşündürmeyi başaran bir mizah dahisi. Yüzyıllardır değerini yitirmeden günümüze ulaşan Nasreddin Hoca fıkralarından Mustafa Delioğlu'nun yaptığı seçkiyi Nasreddin Hoca Bir Gün 1, 2 ve 3 ile okurlarımıza sunmuştuk. Okurlarımızın bu halk kahramanının fıkralarını her gün okuyup her gün gülümsemeleri için seriyi genişletmeye devam ediyoruz. Her yaştan okurlarımızın "Nasreddin Hoca Bir Gün 4"ü de çok seveceğine eminiz.

Göçmen / Sempo
PİTİRCİK
SAĞIRCI DİVİLERİ
PİTİRCİK'İN ARMAĞANLARI



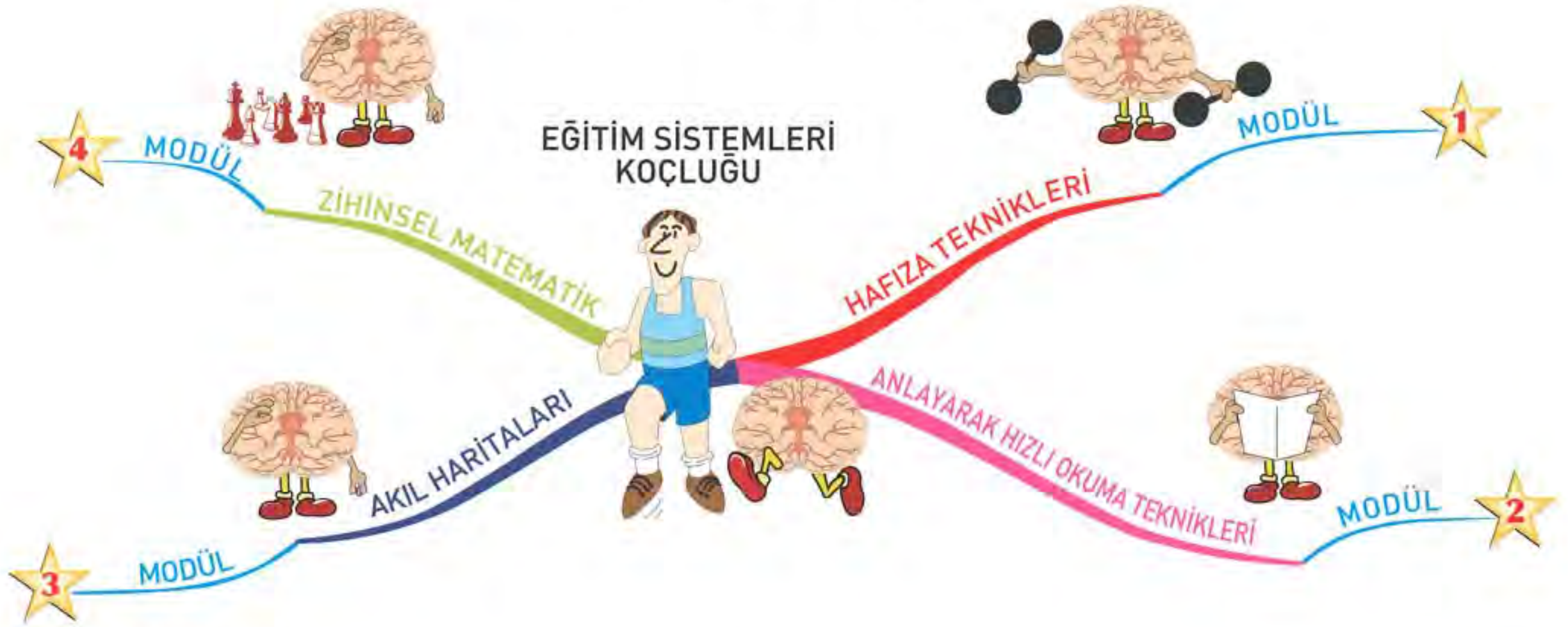
pıtırık'ın
armağanları

Pıtırık'ın Armağanları

Pıtırık, yepyeni öyküleriyle yeniden karşınızda!

30 yıldır tüm çocukların kahramanı olan Pıtırık'ın, tozlu raflarda kalmış öyküleri gün ışığına çıkmaya devam ediyor. Bilinmeyen Öyküleri adı altında yayımlanan bu kitapta, Pıtırık'ın, ailesinin ve artık isimlerini ezbere bildiğiniz arkadaşlarının hayatlarına ortak olmaya devam edeceğiz. Yeni yıl hediyeleriyle, patenlerle, okuldaki ve evdeki matraklıklarla süslü bu kitabı bitirir bitirmez, bilmediğiniz diğer öyküleri de okumak için sıraya gireceksiniz. Ama sakın korkmayın, herkese yetecek kadar kitap var!

DÜNYANIN BEYİN KONUSUNDA LİDER UZMANI “ TONY BUZAN “ “İMİND MAP “ TEKNİKLERİ ile ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME SERTİFİKA PROGRAMI



BUZAN TEKNİĞİ

Tony Buzan'ın Zihin Haritaları ile Öğrenme Becerilerini bir araya getirdiği , bilginin beynimiz ile uyum içinde olması gerektiğini öğreten bir tekniktir.

Buzan Tekniği bilgiyi kalıcı bir şekilde öğrenmenizi ve kolay hatırlamanızı sağlar.

İMindMap NEDİR?

Tony Buzan imzalı zihin haritaları (mind mapping) tekniğinin bilgisayar kullanıcıları için uyarlanmış bir programıdır.

EĞİTİM KAZANIMLARI

- Başarısı, bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış imindmap programının her alanda, her amaç için etkin şekilde kullanımı
- Bireysel gereksinimlere yönelik öğrenme/öğretme yöntemlerinden yararlanma
- Hızlı not alma, beyin fırtınası, proje yönetimi alanlarında yetkin olma
- Çoklu zeka kuramına uygun öğrenme/öğretme teknikleri geliştirme
- Öğrencide farkındalık yaratmanın yollarının geliştirilmesi

KİMLER KATILABİLİR?

Her kademe ve branştan öğretmenler, eğitimciler, okul yöneticileri, rehberlik ve psikolojik danışmanlar katılabilir.

EĞİTİMİN SÜRESİ: 2 gün=16 saat

*Katılımcılara eğitim sonunda Buzan Centre sertifikası verilecektir.



TC İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

Üniversite "Kültür"dür.

İstanbul Kültür Üniversitesi için öğrencilerini çalıştıkları alanda söz sahibi ve aranılan bireyler olarak geliştirmek temel amaçtır. Bu noktada akademik kadrosu gücünü, yalnızca etik ve bilimsel değerlerden alır.

Fakülteler ve Bölümler

Fen-Edebiyat Fakültesi

Fizik
İngiliz Dili ve Edebiyatı
Matematik-Bilgisayar
Moleküler Biyoloji ve Genetik
Psikoloji
Türk Dili ve Edebiyatı

Hukuk Fakültesi

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

İktisat
İşletme
Uluslararası İlişkiler

Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi

Bilgisayar Mühendisliği
Elektronik Mühendisliği
Endüstri Mühendisliği
İnşaat Mühendisliği
Mimarlık

Sanat ve Tasarım Fakültesi

İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı*
İletişim Sanatları
İletişim Tasarımı*
Sanat Yönetimi

(*) Özel Yetenek

Meslek Yüksekokulları

İşletmecilik Meslek Yüksekokulu

Bankacılık ve Sigortacılık
Dış Ticaret
Pazarlama
Grafik ve Reklamcılık
Halkla İlişkiler ve Tanıtım
İşletme Yönetimi
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları
Ağırlama Hizmetleri
Uluslararası Taşımacılık ve Lojistik

Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu

Bilgisayar Programcılığı
Elektronik Teknolojisi
İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi
Radyo-TV Teknolojisi



www.iku.edu.tr

iku