

MARMARA ÜNİVERSİTESİNE BAĞLI FAKÜLTELERDE GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ MESLEKTEN YILGINLIKLARINDA KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN ROLÜ*

Dr. Hoşcan ENSARİ¹ - Dr. Semai TUZCUOĞLU²

¹M.Ü A.E.F., Eğitim Bilimleri Bölümü, Doçent

²M.Ü A.E.F., Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Görevlisi

ABSTRACT: *The key characteristic of the burnout syndrom is emotional exhaustion. The teachers, being not anymore successful in devoting themselves to their professions as before, reflect their negative feelings and anxieties to their students. It is clear that this would endanger the effectiveness of education.*

In this study that has been sponsored by the Research Foundation of Marmara University, it is aimed at the determination of the demographical and the personality differences and similarities between the teaching staff and the administrators that are revealing or not revealing burnout syndrom.

I. YILGINLIK

Yılgınlığın birbirinden oldukça farklı, bilimsel ve popüler tanımı olmasına karşın, hemen hemen bunların hepsinde ortak olan, işte karşılaşılan strese karşı gösterilen bir tepki olarak açıklanmasıdır.

1.1. Yılgınlık Kavramı

Yılgınlık, tükenmişlik (burnout) özellikle insanlarla çalışan kişiler arasında görülebilen, duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarılarında düşme (reduced personel accomplishment) gibi belirtilerle ortaya çıkan; kronik duygusal gerginliğe karşı oluşan bir çeşit tepkidir. Bundan dolayı bir çeşit iş stresi olarak da düşünülebilir. Diğer iş gerginliklerine benzer yanları olmakla birlikte, yılgınlıkta özel olan ortaya çıkış nedeninin, yardım edenle, alan arasındaki sosyal etkileşimden kaynaklanmasıdır[1].

Potter (1980), yılgınlığı, hem fiziksel hem de psikolojik nitelikler taşımasına karşın ne fiziki rahatsızlık ne de nevroz olduğunu belirtmiştir. Yılgınlık yaşayan birey, ilgisini ve yeteneklerini harekete geçirme isteğini kaybeder. Freudenberg ve Richelson (1980), bu sendroma sahip insanları, bedenlerinin fiziksel ve düşünsel kaynaklarını, bazı gerçekçi olmayan beklentilere ulaşma çabası içindeyken tüketen bireyler olarak tanımlamıştır. Başka bir kaynak da (Pines, Aranson ve Karfry, 1981) yılgınlığın üç ögesini; fiziksel tükeniş; duygusal tükeniş ve düşünsel tükeniş olarak tanımlamıştır. Onlara göre fiziksel tükeniş, düşük enerji, kronik yorgunluk, zayıflık ve bezginlikle karakterize edilir; duygusal tükeniş; depresyon, çaresizlik, umutsuzluk ve tuzağa düşmüşlük duygularını içerir; düşünsel tükeniş; bireyin kendine, işine ve yaşama karşı olumsuz tutumlar göstermesi ile tanımlanır. Başkaları tarafından önerilen tanımlar listesine, Maslach (1982) duyarsızlaşma ve kişisel başarılarında azalmayı da eklemiştir.

Bazı teorisyenler (Edelwich & Brodsky, 1980; Farber, 1983; Tubering, Sippel & Tubering, 1981) yılgınlığı yavaş ve aşındırıcı bir süreç olarak yorumlamaktadır. İnsanlar bir kere hayal kırıklığına uğramaya başladığında, sürekli olarak işi başaramamanın sıkıntısını bir kere tattığında, yılgınlık sürekli olmaya eğimli hale, insanları güvensiz tutumlara, duygusal tükenişe, duyarsızlığa ve yaşamsal ve manevi zevkleri kaybetmeye doğru iten gücüyle gelmektedir. Böylece yılgınlık; bireysel, mesleki ve toplumsal faktörler tarafından üretilen streslerin bir kavşak noktası olarak kavramsallaştırılabilir. Çeşitli olumsuz stres şartlarıyla başa çıkmak için yapılan başarısız çabalar dizisinin son adımıdır. İş koşulları sunucunda, hevesten durgunluğa,

* Bu makale Ensari ve Tuzcuoğlu (1995)'den özetlenerek hazırlanmıştır.

hayal kırıklığına ve son olarak duyarsızlığa doğru ilerler (Edelwich & Brodsky, 1980).

Ianni ve Reuss-Ianni (1983) yılgınlığı pek çok anahtar özellik tarafından karakterize edilen ayrı bir kavram olarak tanımlamıştır. Onlara göre yılgınlık, herşeyden önce, batı toplumunda gözlenen belirli çağdaş kökleri olan bir hastalıktır. Bu fikir, yılgınlığın her zaman olduğunu ve ancak günümüzde tanınıp adlandırıldığı olasılığını getirmekte ve daha çok bunun bir biçimde modern yaşamla ilintili olarak gördüğünü ileri sürmektedir. İkinci niteliği ise iş ortamıyla ilişkisidir. Dikkati çeken, ilk semptomları, çoğunlukla iş tatminsizliği ve işe karşı gösterilen olumsuz tepkilerdir. Yılgınlığın işteki ve iş rolündeki streslerin özümsemiği ya semptomların somatize edilmesine veyahut benlik saygısının kaybolmasına ya da ikisine birden yol açan ortamlarda olduğu görülmektedir.

Yılgınlık belirtilerinin fiziksel, duygusal ve tutumsal öğeler içerdiğine ilişkin fikirbirliği vardır. Semptomların, davranışların ve tutumların ince bileşimi, her bireyin stres yaratıcılarına karşı kişisel özelliklerine göre tepki göstermesi yüzünden, her insan için tektir. Ancak, tükenmişliğin, etkinlikte azalma, psikosomatik hastalıklar, insanlara inanmama, kurallara katı bağlılık, diğer insanlardan aşırı uzaklaşma ve bazen o birey için olağandışı davranışın tekil olayı ile sonuçlandığı görülmektedir. Tükenmişlik bir devamlılık üstünde oluşur. Birey yılgınlığın son aşamasına ulaşmadan önce pek çok uyarıcı basamaktan geçebilir. Sendromun ilerleyen doğası nedeniyle bireysel gruplar ve kurumlar erken teşhisten faydalanabilirler. Erken teşhis işveren ve işgörenlere gelişimin son safhaya doğru gitmesine engel olmak için değişimler yapma olanağı verir (Doris, 1985: 7).

Yılgınlık sıklıkla insanlarla doğrudan ilişki içinde çalışan bireyler arasında ortaya çıkan, duygusal tükeniş ve güvensizlik sendromudur. (Maslach, 1976, 1978; Maslach & Jackson, 1981 a, 1981 b; Pines & Maslach, 1980). Truch (1980) insanlarla çalışan profesyonellerin, insanlara karşı duyulan sorumluluğun, nesnelere karşı duyulan sorumluluktan çok daha fazla stresli olduğu için, özellikle yılgınlığa karşı açık oldukları sonucunu çıkarmıştır. Yılgınlığın semptomları delillerle kanıtlanmıştır. Yılgınlığın belirtileri arasında sürekli yorgunluk, uykusuzluk, hayal kırıklığı ve depresyon sayılabilir. (Freudenberger, 1974, 1975; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Maslach, 1976; Maslach & Jackson, 1981 a, 1981 b; Truch, 1980). Diğer fiziki semptomlar da (Freudenberger, 1974, 1975; Maslach, 1976) üşütmeden kurtulamama, başağrısı ve gastrointestinal sıkıntılardır[2].

Freudenberger'in yılgınlık terimini 1974'te iş şartlarından dolayı oluşan fiziksel ve duygusal tükeniş halini açıklamak için türetmesinden sonra, yapılan çeşitli araştırmalar kavramı, çevresel ve kişisel özellikler arasındaki etkileşime odaklayarak genişletmiştir. Özellikle Cherniss (1980 a,b) Maslach ve Jackson (1981 a, b) ve Pines, Aranson ve Kafry (1981) 'nin çalışmaları hem iş ortamının hem de büyük kültürel ve sosyal çevrenin insanlar arasındaki yılgınlığa katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Yılgınlığın bugünkü ve geniş çapta kabul görmüş kavramını ise, sendromu duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının düşmesi duygularını içeren ve devamlı değişken olarak tanımlayan Maslach ve Jackson (1981 a) tarafından sağlanmıştır. Bu duyguların dereceleri Maslach ve Jackson (1981 a) tarafından geliştirilen Maslach Yılgınlık Envanteri (MBI) tarafından ölçülmektedir. Çeşitli psikometrik analizler bu ölçeğin yılgınlığı ölçmek için yüksek geçerlik ve güvenirliği olduğunu göstermiştir[3].

Her alt ölçek yılgınlığın farklı yönlerini içerir. Duygusal tükenme altölçeği duygusal olarak tükenme derecesini değerlendirir. Duygusal enerji tükendiğinde insanlar artık kendilerinden kendilerine dair birşey veremezler. Duyarsızlaşma altölçeği bireyin beraber çalıştığı insanlara karşı olumsuz, güvensiz duygular ve tutumların gelişimini belirler. Kişisel başarı altölçeği, insanlarla yapılan çalışmalarda hissedilen başarı ve yeterlilik duygularını ölçer. İnsanlar başarmak istedikleri şeyleri veya iş yoluyla anlamlı bir katkıda bulunmayı artık başaramadıklarında kendilerini olumsuz olarak değerlendirirler. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma altölçeklerindeki yüksek skorlar ve kişisel başarı altölçeğindeki düşük skor yüksek düzeyde yılgınlığı yansıtır. "Yılgın" veya "yılgın değil" olarak ikili bir ayrım uygulamak yerine, yılgınlığın azdan orta düzeye ve yüksek yılgınlık düzeyine ulaşan kesintisiz bir çizgide bulunduğunu söylemek daha doğru olacaktır. (Maslach & Jackson, 1981 a) Iwanicki ve Schwab (1981) MBI'nın geçerlik ve güvenirliğini öğretmenlerde ölçmüş ve bunun öğretmenlerde de kullanımının uygun olduğu sonucuna varmıştır[2]. Öğretmenlerin meslekten yılgınlıklarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda genellikle üç faktör üzerinde durulmaktadır; yöneticilerin liderlik stilleri, organizasyonel faktörler ve öğretmenin kişilik özellikleri.

Yılgınlığın ortaya çıkmasındaki etkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla bazı organizasyonel faktörler araştırılmıştır. Bunlar arasında organizasyonel yapı ve işe ilişkin görevler vardır. Durkheim (1951) toplumsal düzensizlikten ileri gelen bunalım üzerinde yaptığı çalışmasında organizasyonel dizaynın yılgınlığın özünü oluşturduğunu ileri sürmektedir. Yılgınlık ve

organizasyonel dizayn arasındaki ilişki çeşitli çalışmaları belirlenmiştir (Armstrong, 1977; Benson, 1983, Carveth, 1983, Crews 1983). İşe ilişkin görevlerin de yılgınlıkta etken oldukları belirlenmiştir. Bu iş faktörleri; işyükünü (Weekes, 1982; Mirtle, 1982; Moracco ve diğerleri, 1982), rol çatışmasını (Westerhouse, 1979; Helfman & Kottkamp, 1984; Jackson, Schwab & Schuler, 1984) ve destek eksikliğini kapsar (Jackson ve diğerleri, 1984; Moracco ve diğerleri, 1982) Jackson, Schwab, Schuler (1986) de araştırmasında yılgınlığın çalışanların karşılanmamış beklentileri ve iş koşulları ile ilişkisi üzerinde durmuştur[4].

1.2. Stres İle Kişilik Arasındaki İlişki

Yılgınlığın nedenlerinin belirlenmesi için yapılmış araştırmaların bir bölümünde yılgınlığın kişilik faktörleriyle ilişkisi üzerinde durulmuş ve kişilik ile yılgınlık arasında önemli ilişkiler bulunmuştur (Gann, 1979; Newman, 1982; Federman, 1984). Kontrol eksikliği ile güçsüzlük duygusunun yılgınlık dereceleri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bazı araştırmalarda saptanmıştır (Di Falco, 1982; Newman, 1982, Jacobsen, Comford & Beaver, 1985). Kişinin kendi hakkındaki görüşün (öz kavramı) yılgınlığın temel belirleyici faktörlerden olduğu da yapılmış araştırmalarla belirlenmiştir. (Jackson ve diğerleri, 1985) Aynı şekilde Friedman ve Farber de (1992) profesyonel öz kavramının çeşitli boyutlarının ve profesyonel tatminin yılgınlıkla olumsuz ilişki içinde bulunduğunu göstermiştir[5]. Ayrıca (Chemiss, Egnatios & Wacker, 1976; Jacobsen ve diğerleri, 1985), öğretmenin stres, kişisel beklentileri ve başa çıkma yöntemlerine ilişkin kişiliğin de yılgınlık belirleyicileri arasında olduğu anlaşılmıştır[6].

1.3. Eğitimde Yılgınlık

Yılgınlığı (Maslach, 1982; Perlman & Hartman, 1982), çalışmalarının yoğunluğunu, sosyal hizmet görevlileri, hastabakıcılar, avukatlar, doktorlar, polisler, öğretmenler ve yöneticiler gibi özellikle yardıma ihtiyaç duyan insanlarla ilişki içerisinde geçiren kimselerde ortaya çıkan bir duygusal ve fiziksel tükenme ve kötümserlik sendromu olarak tanımlamak olasıdır[7].

Bu sendrom bireyin, işine karşı olumsuz bir yaklaşım geliştirmesini, hizmet götürmek durumunda olduğu kimselere karşı ilgi ve duygu kaybına uğramasını ve profesyonel bir hizmet adamı olarak kendisi ile ilgili olarak olumsuz bir tutum içine girmesini içerir (Chemiss, 1980 a; Maslach & Jackson 1981 a, 1981 b; Pines & Maslach, 1978, 1980);[8].

Son 10-15 yılda, özellikle sosyal hizmet dallarında çalışmakta olan birçok kişi, yılgınlık kavramını kendi

durumlarına yakın bulmuş, onu alanlarında çalışan bireyler olarak kendi kolektif imajları ile özdeşleştirmişlerdir. Bu özellikle öğretmenler için tamamen geçerlidir. "Öğretmen" sözcüğü "yılgınlık" terimine ayrı bir anlam kazandırmıştır. Yılgın öğretmen, öğrencilerine daha az sempatik davranacak; sınıfta daha az toleranslı davranacak; derse hazırlığı daha düzensiz ve özensiz olacak; zaman zaman, mesleğini bırakmayı ciddi olarak planlamaya başlayacak; endişeli, huzursuz, sinirli, gergin olmasının yanısıra genellikle işine bağlılığı giderek azalacaktır [9].

Yılgınlık terimi bugün yaygın bir biçimde kullanılmakta ve yılgınlık belirtisi taşıyanları herkes kolaylıkla tanıyabilmektedir. Ancak, kavram hala tam olarak anlaşılammış, oluşmasını önleyebilmek, oluşumuna neden olan faktörleri ortadan kaldırmak yönünde çok az şey yapılabilmektedir. Yılgınlık, en hayati kaynağı olan insanı, tahrip etmektedir; oysa eğitimciler sorunu hala bireysel bir olay gibi ele almak eğilimlerini sürdürmektedirler. Eğitim, insanlara yönelik bir meslek olarak, önleyici tedbirler alınmadığı takdirde, yılgınlığın hızla yayılabileceği mükemmel bir ortamdır. Yılgınlık büyümeyi engeller, değişimi zorlaştırır ve amaçsızdır; bir anlamda, eğitim hedeflerinin antitezidir. Yılgınlığın maliyeti o kadar yüksektir ki, eğitimcilerin onu ortak bir ortadan kaldırma politikası benimsemelerini gerektirir[10].

Burada öğretmen yılgınlığı nedir? sorusu gündeme gelmektedir. Yılgınlık sendromunun kilit niteliği duygusal tükenmedir. Öğretmenler, uzun bir süre devam edegelen yoğun koşuşturma ortamında birdenbire enerjilerinin tükenmiş olduğunu fark ederler. Bir anda kendilerini işlerine / mesleklerine eskisi gibi veremediklerinin farkına varırlar. Yılgınlığın ikinci sendromu duyarsızlaşmadır. Bu durumda öğretmen öğrencilerine karşı alaycı bir tavır geliştirir. Öğretmen bu yaklaşımını, öğrencilerini küçük düşürücü lakaplar da dahil olmak üzere birçok şekilde ortaya koyar. Yılgınlığın üçüncü özelliği ise başarılı olma duygusunun kaybedilmesidir. Bu konu özellikle eğitimde son derece önemlidir. Öğretmenler mesleklerine mali kazanç/ödüllendirme için girmezler; onları bu mesleğe yönelten öğrencilerine yardımcı olabilme duygusudur. Öğretmenler kendilerini, "çalışmaları ile artık hiçbir katkı sağlayamayan" kişi şeklinde algıladıklarında, olumsuz olarak değerlendirirler[11].

MBI'nın ölçtüğü üç altölçeğin öğretmenlik açısından ne anlama geldiğine açıklık kazandırmak yararlı olacaktır. Tükenmişlik hissi yılgınlık durumunun önemli bir özelliğini teşkil eder. Öğretmenler kendilerini eskisi gibi veremediklerini algıladıkları zaman duygusal tükenmişlik sergilemiş olmaktadırlar. İkinci önemli

özellik ise duyarsızlaşma olarak adlandırılmıştır. Öğretmenler öğrencilerine karşı olumsuz ve güvensiz bir tutum geliştirmeye başlarlar. Üçüncü özellik ise kişisel başarının azalmasıdır ki, bu da kendini tatmin edici başarı seviyesinin ve işten alınan doyum hissini azaldığının algılanması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Sonuçta öğretmenler artık kendilerini işlerine yararlı katkılarda bulunmadıkları gerekçesiyle olumsuz olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin kendi içlerinde böyle olumsuz duygu ve düşünceleri yaşatmalarının öğrencileri meslektaşları, okulları ve kendi aileleri üzerinde olumsuz, yıpratıcı etkileri olacağı açıktır[12].

Öğretmenlik mesleği genelde stresli bir meslek olarak görülür. (Blase, 1982, 1986; Codeline, 1982; Friesen, 1986; Friesen and Williams, 1985; Hiebert, 1984, Hunter 1977; Kottkamp and Travios, 1984; Sarros, 1986). Sınıfta karışıklıklar, yetersiz ücret, kalabalık sınıflar, tahammül edilemez veliler, fazla kırtasiye, öğretim malzemeleri kısıtlaması ve yetersizliği, tehditler, tacizler, saldırılar, şiddet kullanımı ya da iş arkadaşları veya yöneticilerle ilgili meseleler, öğretmenlerde strese yol açan sorunlardan bazılarıdır. Bu duygusal sorunlara aile ilişkileri, kötü sağlık, mali sıkıntılar ya da aşağılık duygusu gibi kişisel sorunlar da neden olabilir[13].

Araştırmalar (Anderson & Iwanicki, 1984; Cedoline, 1982; Farber, 1984 a, 1984 b; Mac Pherson, 1985; Sarros, 1986 b), sınıf öğretmenlerinde görülen yılgınlıkların derece ve kapsamının, okul müdürlerinkinden çok daha fazla ve yüksek olduğunu bulmuştur[14].

Dr. Alfred Bloch ve Dr. Christina Maslach aşağıdaki koşulların, yılgınlık ve etkilerine ilişkin özel nitelikler olduğuna işaret etmektedirler:

Sinir sisteminin strese karşı geliştirdiği ve çeşitli fiziksel rahatsızlıklara yol açabilen bir reaksiyon;

Mesleki stresten dolayı kişisel ya da profesyonel yaşamın aksamaması;

Etkin olmayan uğraşların sonucu ortaya çıkan duygusal stresin yıkıcı etkileri; birlikte çalıştıklarınıza ilgi ve bağ kopması;

Öğrencilerin öğretim kalitesini saptıracak biçimde keskin eleştiri ve insanca olmayan bir biçimde algılanması.

Bu durumda öğretmenin zihinsel sağlığı kadar eğitim-öğretimin etkililiği de tehlikeye düşecektir. Çünkü yılgınlık iş yaşamının kalitesi üzerinde olumsuz etkiler yaratacak davranışlara yol açtığı gibi, evdeki aile

yaşamının kalitesini de etkileyecek davranışlara neden olabilir[15]. Sonuçta ortaya uyumsuz bir öğretmen çıkabilecektir. Brodbelt, bir öğretmen, düzenli olarak adil olmayan bir biçimde davranıyor, aşırı derecede katı, aşırı reaksiyonlar veriyor, sık sık alaycı, öğrencilerini tehdit etmekte, reddetmekte, aşırı derecede cezalandırmakta, onlara dostça, sempatik davranmamakta, diktatörce, sinirli ve öğrencileri suçlayan bir yaklaşımda ise, onun psikolojik tetkike gereksinmesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu tür öğretmenler öğrencileri için olduğu kadar kendileri için de ciddi boyutta sorundurlar.

Sarros (1988) ise yaptığı araştırmayla okul müdürlerinde yılgınlığın, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ortalama düzeyin altında, kişisel başarıda ise orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yılgınlığa neden olan iş koşulları iş stresi, fazla iş yükü, bozulmakta olan statü ve tanınma duygusu ve yetersiz insan ilişkileridir[16].

Okuldaki stresten kaynaklanan fiziksel rahatsızlıklar ise, durumun şiddet derecesine göre birbirinden farklıdır. Bunların arasında migren ağrıları, peptik ülser, görme bozuklukları, dikkatin dağılması, yorgunluk, cilt bozuklukları sayılabilir. Kalp rahatsızlıkları arasında; çarpıntı, yüksek tansiyon, damar sertliği ve koroner damar rahatsızlıkları, solunum sorunları olarak da; solunum yolu enfeksiyonları, bronşit ve astım görülebilir[13].

Liderlik ile öğretmen yılgınlığı arasındaki ilişki üzerinde yapılan araştırmalarda, bazı araştırmacılar bazı liderlik davranış stillerinin öğretmen yılgınlığını önceden belirleyen faktörler olduğunu saptamışlardır: (Chopman, 1983; Cook, 1983; Moracco, Danford & D'Arienzo, 1982). Bu faktörler saygı, destek, tanınma ve iletişimi içerir. Magill (1976) okul yöneticilerinin gösterdikleri otoritenin ister mantığa dayanan ister karizmatik olsun okul stresiyle ilgili olmadığını bulmuştur. Ratsoy, Sarros ve Taylor da (1986) araştırmasında "ortaöğretim kurumları müdürlerinin çoğunluğunun, işlerinin güçlükleri ile oldukça başarılı bir biçimde başa çıkmakta ve yüksek düzeyde stres yaşamamaktadırlar" savını destekleyen bulgular elde etmişlerdir[17].

1970'li yılların ortalarında mesleki stres ve yılgınlığın öğretmenler üzerinde incelenmesi genelde çok az ve seyrek (Coates and Thoresen, 1976; Keavney and Sinclair, 1978; Kyriacou and Sutcliffe, 1977).

Öğretmenlik mesleğinde yaşanan yılgınlık, kamunun ve profesyonellerin ilgilerini, artan ölçüde çekmektedir. Yılgınlığı çeşitli faktörlerle ilişkilendiren sayısız makale yazılmıştır. Bu faktörler: İş ortamı, yaş, eğitim, iş deneyimi, iş tatminsizliği, işe yabancılaşma,

şiddet ve vandalizm (özel veya tüzel mahallere bilinçli olarak yapılan saldırı, zarar verme), yıkıcı öğrenciler, yetersiz maaş, öğrencilerin ve toplumun eğitime yönelik tutumlarında olan değişim ve okul içinde yaşanan yetersiz ilişkiler gibi faktörlerdir. Gittikçe artan bu ilgiyle bile ampirik çalışmalar sınırlı sayıdadır. (Hughes ve diğerleri, 1987: 5)

Sarros ve Sarros (1992) araştırmasında özellikle eğitimcilere sağlanabilen sosyal destek tür ve kaynakları ile bu desteğin onların yılmnlıkları üzerindeki etkilerini ayrıntılı bir biçimde ele almayı hedeflemiştir[18]. Yine bir başka araştırmasında Sarros ve Sarros (1987) yılmnlığın, öğretmenlerin görevlerinin, çalışmaları ile ödüllendirilmelerine ve mücadelelerini sürdürmelerine olanak veren motivasyon gereksinmelerine artık yeterli olmamasından kaynaklandığı gibi iş yükü, organizasyonel faktörlerden de kaynaklandığını bulmuşlardır[19]. Anderson ve Iwanicki ise (1984) öğretmen yılmnlığının, iş tatminini etkileyen yüksek düzeyli ihtiyaç eksiklikleri ile önemli ölçüde ilişkisi olduğunu bulmuştur[20]. Friedman'ın (1991) araştırmasında okuldaki unsurların öğretmen yılmnlığını artırıp artırmadığı ya da ne ölçüde etkilediği incelenmiştir[21]. Faber ise (1984) araştırmasının bulgularında Cichon ve Koff'un (1978) yönetim gerginliğinin öğretmenler için önemli bir stres kaynağı olduğu bulgularını desteklediği gibi yılmnlık sürecinde belirlenen en kritik, en etkili eksikliğin, yönetim desteği yokluğu düşüncesinin olduğunu destekler niteliktedir[22].

Öğretmenin kişiliği ile stres / yılmnlık arasındaki ilişkiyi anlamak üzere kişilik faktörlerine ilişkin çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu araştırmaları iki faktörün zorlaştırdığı görülmüştür. Bunlardan birincisi öğretmenlerin bir kısmının mesleklerini kendilerinin seçmiş olmalarındandır, ikincisi de bugün görevlerini yapmakta olan öğretmenlerin karmaşık bir grup etmeninin sonucunda yerlerinde kalabilmiş bir grubu temsil etmekte olmalarındandır.

Cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi sonrası okuldaki görev gibi biyografik nitelikler büyük ölçüde dikkati çekmektedir. Genelde bu gibi farklılıkların stres ve yılmnlık ile düzenli bir ilişkisi olmadığı gözükmektedir. (Kyriacou ve Sutcliffe, 1978; Laughlin, 1984). Ancak yine de bu tür biyografik nitelikler belirlenmiş, stresin kaynağı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi dengeleme bakımından mutlaka önemlidir. Gold da (1985) araştırmasında kişisel yaşam ve işe ilişkin özgeçmiş değişkenlerinin genellikle, yılmnlığın yapısında düşük, ancak dikkate değer etki yarattıklarına işaret etmektedir[23]. Öğretmenlerin stres açısından tehdit ve kontrol alanlarının önemli kabul edilmesi üzerine kişilik boyutlarından "kontrol alanı"

kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu boyut insan yaşamındaki şeylerin insanın kontrolü altında bulunduğu inananlarla (iç kontrole inanç) bunların genel olarak insanın kontrolü dışında bulunduğunu ve şans, kader ya da güçlü olan başkalarının etkisi altında bulunduğu inanan kişilere kadar devam eden bir sıralama göstermektedir. Dış kontrol alanı inancına sahip öğretmenlerin daha stresli ve strese daha hassas olduklarına ilişkin bazı deliller vardır. (Mc Infyre, 1984; Kyriacou and Sutcliffe, 1979 b).

Kremer ve Hofmann'ın (1985) tarihli bir çalışmasında öğretmenin yılmnlığı ile mesleki kişilik gücü arasında önemli ölçüde olumsuz bir ilişki olduğunu ilginç bir biçimde gösterilmektedir. Ancak kişiliğin gücünün yılmnlığa bir engel mi oluşturduğu, ya da azalmasının yılmnlık sendromunun bir bölümünü meydana getirerek yavaş yavaş bir çözülme mi gösterdiği açık değildir[24]. Mazur ve Lynch'in (1989) yaptıkları araştırmada ise, öğretmenin kişilik özellikleri ile okulun örgütsel yapısının ve okul müdürünün liderlik stiline, öğretmen yılmnlığının ne ölçüde belirleyicisi olduğunun araştırılması hedeflenmiştir[6]. Mo ise (1991) de yaptığı araştırmada öğretmen yılmnlığının üç temel özelliği olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı duygusu ile mesleki stresin, kişiliğin ve sosyal desteğin ilişkisini belirlemeyi hedef almıştır[25]. Hughes ve diğerleri (1987) yaptıkları araştırmada kendine güveni daha yüksek, dışa dönük ve duyarlı kişiliğe sahip öğretmenlerin strese karşı daha dayanıklı oldukları ve baskı altında çalışırken kişisel başarıma duygularını koruyabildikleri, buna karşılık duygusal ve algısal tiplerin yüksek düzeyde strese müsait olduklarını bulmuşlardır[26].

II. YÖNTEM

2.1. Problem

Araştırmacıların yılm öğretmenlerin sayılarının önemli boyutlara ulaştığını açıklamalarından itibaren öğretmen yılmnlığı, eğitimin önemli ilgi odaklarından birisi haline gelmiştir.

Yılmnlık, öğretmenler üzerinde duygusal, psikolojik ve davranışsal yönlerden olumsuz etki yapar. Öğretmen, kendi varlığı ile, sınıftaki öğrencilerine kaliteli öğretim veremeyecek derecede ilgilidir, dolayısı ile öğrencilerine gerekli ilgiyi gösteremez, onları dinlemez ve yardımcı olamaz.

Yılmnlık öğretmenlik mesleğinde olanlar kadar toplum için de yüksek bedelli olabilir. Mesleği bırakanlar için boşa alınan eğitim, meslekte kalanlar için ödedikleri psikolojik bedel, organizasyon için ise kötü performans

ve yeteneklerin kaybolması açısından bu doğru gözükmektedir.

Ancak bazı öğretmenler, mesleklerine ilişkin baskılarla başa çıkabilirken bazıları çıkamamaktadırlar. Acaba meslekten yılgınlık gösterenlerle göstermeyenler arasında demografik ve kişilik özellikleri bakımından farklılıklar mı vardır?

Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki yılgınlıklarını etkileyebileceği düşünülen pek çok faktör bu araştırmanın inceleme konusunu oluşturmuştur.

2.2. Amaç

Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının meslekten yılgınlıklarında demografik ve kişilik özelliklerinin rolünün belirlenmesi bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır.

Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1) Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yöneticiler ile öğretim elemanları arasında meslekten yılgınlık açısından farklılık var mıdır?

2) Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının kişilik özellikleri ile meslekten yılgınlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3) Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının meslekten yılgınlıkları cinsiyete, yaşa, medeni duruma, evlilerin şimdiki eşiyile kaç yıldır evli olduğuna, çocuk sayısına, beraber yaşanan çocuk sayısına, alınmış olunan en yüksek akademik dereceye, okuldaki esas göreve, bu görevdeki hizmet süresine, bir öğretim yılında doğrudan sorunlu olunan öğrenci sayısına, bugüne kadar görev yapılan öğretim düzeylerine, eğitim alanında çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?

2.3. Önem

Araştırma Türkiye'de öğretmenlerin meslekten yılgınlığı konusunda yapılan çalışmaların ilkleri arasındadır. Bu nedenle;

1) Marmara Üniversitesine bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarındaki mesleki yılgınlığın durumunu ortaya koyacaktır.

2) Eğitimcilerin seçimine ve istihdamına daha fazla özen gösterilerek, yeni alınanlarla halen çalışmakta olanlara farklı zihinsel sağlık programlarının uygulanması, hizmetiçi eğitim programlarıyla gerçekleştirilebilecektir.

3) Ayrıca, yılgınlık belirtilerini tanıma ve onları kontrol altına alabilme konusunda eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının eğitilebilmeleri için programların bir bölümünde kişinin kendini tanımasına ve kişisel gelişimine yönelik programların konulması gereğini de gündeme getirebilecektir.

2.4. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Marmara Üniversitesine bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanları oluşturmaktadır. Yönetici olarak dekan ve yardımcısı, bölüm başkan ve yardımcısı, anabilim dalı başkan ve yardımcısı, öğretim elemanları olarak da öğretim üyeleri ile öğretim görevlileri araştırma kapsamına alınmış, derse girmeyen araştırma görevlileri kapsam dışı bırakılmışlardır.

Örnekleme, basit random örnekleme yöntemiyle seçilen 49 yönetici ve 310 öğretim elemanı oluşturmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak "Maslach Yılgınlık Envanteri" (MBI) ve Sifat Listesi (ACL) kullanılmıştır.

2.5.1. Maslach Yılgınlık Envanteri (MBI)

Maslach Yılgınlık Envanteri üç alt ölçeği (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) içeren ve her biri yoğunluk ve sıklık boyutlarıyla puanlandırılan 22 maddeli bir ankettir. Frekans boyutu 0'dan (asla) 6'ya kadar (her gün) değişir. Yoğunluk boyutu ise 0'dan (aşla) 7'ye kadar (çoğunlukla doğru) sıralanır[3].

Iwanicki ve Schwab (1981) MBI öğretmenlerde kullanıldığında yoğunluk ve frekans boyutları arasında alt ölçekler boyunca yüksek korelasyon olduğunu bulmuştur. Korelasyon ortalama .87 ile .75'ten .94'e doğru değişkenlik göstermiştir. Araştırmacılara yalnızca bir boyutun kullanılmasının uygulama zamanını azaltacağı önerisinde bulunmuşlardır[27].

Maslach ve Jackson (1986) Schwab ile birlikte, özellikle öğretmenlerde kullanılmak üzere dizayn edilen MBI'nin bir versiyonunu, Eğitimci Survey'ini (MBI form Ed.) geliştirdiler. MBI Ed. formu MBI'nin orijinal versiyonunda olduğu gibi yılgınlığın üç boyutunu

ölmektedir. Bu iki versiyon arasındaki tek fark öğretmenleri iş ortamına daha uygun hale getirmek için bazı belirli maddelerin değiştirilmiş olmasından ibarettir. Özellikle MBI'nin müşterileri ifade etmek için kullanılan "alıcılar" (recipients) kelimesi "öğrenciler" kelimesi ile değiştirilmiştir.

Bu çalışmada yılgınlık ve boyutları Maslach, Jackson ve Schwab'ın (1986) geliştirdikleri Eğitimci Survey'ı (MBI form Ed.) kullanılarak ölçülmektedir. "Alıcılar" yerine "öğrenciler" kelimesi kullanılırken, önerildiği gibi yalnızca frekans boyutu kullanılmıştır.

2.5.1.1. Maslach Yılgınlık Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliği

Envanter araştırmacılar tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra üç kişi tarafından yeniden İngilizce'ye ve Türkçe'ye çevrilerek, gerekli düzeltmeler yapılmış ve araştırmacılar tarafından son şekline getirilmiştir.

Testin İngilizce formu Marmara Üniversitesi Fakültelerinde görev yapan İngilizce bilen öğretmen elemanlarına uygulanmıştır (n=30). 15 gün sonra aynı gruba Türkçe formlar uygulanarak aralarındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ve farkı test etmek için de ilişkili grup t-testi ile her bir boyut için ayrı ayrı hesaplamalar yapılmıştır. Korelasyon katsayılarında itemlerin her birinde İngilizce-Türkçe formlar arasında ilişki bulunmuştur. İlişkili grup t-testinde İngilizce ve Türkçe formlar arasında fark bulunmamıştır. Bu istatistik sonuçlara göre aracın Türkçe formunun İngilizce formu ile dilsel eşdeğerliğinin olduğu belirlenmiştir.

Aracın yapı geçerliğini belirlemek için bir grup yönetici ve öğretim elemanından (n=369) elde edilen veriler "varimax rotated factor analysis" istatistiksel tekniği ile çözümlenerek 3 faktör (altboyut) oluşturulmuştur:

Faktör 1: **Duygusal Tükenme**

Faktör 2: **Kişisel Başarı**

Faktör 3: **Duyarsızlaşma**

Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeği oluşturan her sorunun madde analizi işlemleri de gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla her madde için item-total (r_{it} =maddedeki puan ile kendi dahil faktör toplam puanı arasında) korelasyon katsayısı ve item-remainder (r_{ir} =maddedeki puan ile kendi hariç olmak üzere faktör toplam puanı arasında) korelasyon katsayısı ile Cronbach alfa katsayısı (α) hesaplanmıştır. Her üç tekniğe göre de boyutların oluşumunda kendi içlerinde tutarlı oldukları saptanmıştır.

Ayrıca maddelerin ayırt etme gücünü belirlemek için test toplam puanına göre oluşturulan alt ve üst çeyreklik gruplar arasında her maddenin ayırt edici olup olmadığı t-testi ile sınanmıştır. Bu istatistik sonuçlara göre maddelerin ayırt etme gücüne sahip oldukları belirlenmiştir.

Faktörlere göre maddeler bazında yapılan yukarıdaki işlemler test bütününe göre faktörler bazında yapılarak faktörlerin birbiriyle tutarlı olduğu ve faktörlerin de ayırt etme gücüne sahip olduğu ortaya konmuştur.

Bu geçerlik ve güvenirlilik sınamaları sonucunda ölçeğin kullanılabilirliğine karar verilmiştir.

2.5.2. Sıfat Listesi (Adjective Check List) ACL

Benliğin ölçülmesi için de Türkiye koşullarına uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik, Güvenirlilik ve Norm çalışmaları yapılan önemli kişilik testlerinden biri olarak Sıfat Listesi (Adjective Check List, ACL) kullanılmıştır.

Bu araştırmanın istatistik işlemlerinde ACL'in Kontrol, ego durumları, ve orijinalite-egitimli zeka ölçekleri kapsam dışı tutularak temel kişilik özelliklerini yansıtan 24 boyut temel alınmıştır.

2.6. Verilerin Çözümlemesi

Anketlerden açıklamalara uygun olmayanlar örneklemin dışında bırakılmış ve 369 anket kodlanarak bilgisayarla çözümlenmiştir.

Geçerlik ve güvenirlilik çalışması sırasında kullanıldığı belirtilen istatistik tekniklerden başka, araştırmada problem ve alt problemlere yanıt aranırken Pearson korelasyon katsayısı, bir boyutlu ve iki boyutlu varyans analizi ve t-testi teknikleri kullanılmıştır.

III. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Yönetim Görevine Göre Yılgınlık

Yönetim görevinde bulunan akademik personel, sadece öğretim görevi olan akademik personele göre duygusal tükenmeyi, kişisel başarıda tükenmeyi ve genelde yılgınlığı daha az yaşamaktadırlar. Bu gruplar arasında duyarsızlaşma bakımından fark yoktur.

Yöneticilerin, çeşitli sorunlarla yönetici düzeyinde başa çıkabilme becerileri deneyimleriyle gelişmiş olduğundan, öğretim elemanları gibi yılgınlığa düşmedikleri söylenebilir.

3.2. Kişilik ve Yılgınlık İlişkileri

3.2.1. Genel Araştırma Grubunda Kişilik ve Yılgınlık İlişkileri

Genel yılgınlık ile kişiliğin başarıma, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, özgüven, kişisel uyum boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başarılı, sebatlı, düzenli, duyguları anlayan, şefkatli, yakınlık duyan, özgüven sahibi, uyumlu kişilerin yılgınlığı azalmaktadır.

Duygusal tükenme kişiliğin hiçbir boyutuyla ilişki göstermemektedir.

Yılgınlığın kişisel başarı boyutu ile kişiliğin başarıma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, yakınlık, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başarılı, başat, sebatlı, düzenli, duyguları anlayan, yakınlık duyan, özgüven sahibi, yüksek ideal benlikli, yaratıcı, askeri lider özelliklerindeki kişiler kişisel başarıya ilişkin tükenmeyi daha az yaşamaktadırlar.

Yılgınlığın duyarsızlaşma boyutu ile kişiliğin duyguları anlama, şefkat gösterme boyutları arasında negatif ilişki vardır. Duyguları anlayan ve şefkatli kişiler duyarsızlaşmaya ilişkin tükenmeyi daha az yaşamaktadırlar.

3.2.2. Yöneticiler Grubunda Kişilik ve Yılgınlık İlişkileri

Genel yılgınlık ile kişiliğin başarıma, başatlık, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başarı istekli, başat, duyguları anlayan, şefkatli, yakınlık gösteren, özgüven sahibi, yüksek ideal benlikli, yaratıcı, askeri lider tarzındaki, erkeksi özelliklerini veya kadınsı özelliklerini önemseyen yöneticilerin yılgınlığı azalmaktadır.

Duygusal tükenme ile kişiliğin başatlık, şefkat gösterme, yakınlık, özgüven ve ideal benlik boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başat, şefkatli, yakınlık gösteren, özgüven sahibi ve yüksek ideal benlikli yöneticiler duygusal tükenme duygusunu daha az hissetmektedirler.

Yılgınlığın kişisel başarı boyutu ile kişiliğin başarıma, şefkat gösterme, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik ve erkeksi özellikler boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başarı istekli, şefkatli, özgüven sahibi, yüksek ideal benlikli, yaratıcı, askeri lider

tarzındaki, erkeksi özelliklerini önemseyen yöneticilerin kişisel başarı yılgınlığı azalmaktadır.

Yılgınlığın duyarsızlaşma boyutu ile kişiliğin duyguları anlama, şefkat gösterme, ilgi görme, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik ve askeri liderlik boyutları arasında negatif ilişki vardır. Duyguları anlayan, şefkatli, ilgi görme ihtiyacı duyan, özgüven sahibi, yüksek ideal benlikli, yaratıcı, askeri lider özelliklerini taşıyan yöneticilerin duyarsızlaşması daha azalmaktadır.

3.2.3. Öğretim Personeli Grubunda Kişilik ve Yılgınlık İlişkileri

Genel yılgınlık ile kişiliğin duyguları anlama boyutu arasında negatif ilişki vardır. Duyguları anlayan öğretim personelinin yılgınlığı azalmaktadır.

Duygusal tükenme kişiliğin hiçbir boyutuyla ilişki göstermemektedir.

Yılgınlığın kişisel başarı boyutu ile kişiliğin başarıma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, yakınlık, özgüven, ideal benlik boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başarılı, başat, sebatlı, düzenli, duyguları anlayan, yakınlık duyan, özgüven sahibi, yüksek ideal benlikli öğretim personeli, kişisel başarıya ilişkin tükenmeyi daha az yaşamaktadırlar.

Yılgınlığın duyarsızlaşma boyutu ile kişiliğin duyguları anlama ve şefkat gösterme boyutları arasında negatif ilişki vardır. Duyguları anlayan ve şefkatli öğretim personeli duyarsızlaşmaya ilişkin tükenmeyi daha az yaşamaktadırlar.

3.2.4. Kişilik ve Yılgınlık İlişkileri Bakımından Yönetici ve Öğretim Personeli Karşılaştırması

Yöneticiler ile öğretim personeline incelenen kişilik özellikleri ve yılgınlık ilişkilerini karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek için sonuçlar bir araya getirildiğinde şöyle bir kompozisyon çıkmaktadır:

	maslach			duygusal tükenme			kişisel başarı			duyarsızlaşma		
	g	y	ö	g	y	ö	g	y	ö	g	y	ö
BAŞARMA	p<.05	p<.05					p<.01	p<.05	p<.01			
BAŞATLIK		p<.05			p<.05		p<.05		p<.05			
SEBAT	p<.05						p<.05		p<.05			
DÜZEN	p<.05						p<.05		p<.05			
DUYGULARI ANLAMA	p<.01	p<.01	p<.05				p<.05		p<.05	p<.01	p<.01	p<.05
ŞEFKAT GÖSTERME	p<.05	p<.01			p<.01			p<.05		p<.05	p<.05	p<.05
YAKINLIK	p<.05	p<.01			p<.05		p<.05		p<.05			
ARKADAŞ İLİŞKİLERİ												
GÖSTERİŞ												
BAĞIMSIZLIK												
SALDIRGANLIK												
DEĞİŞİKLİK												
İLGİ GÖRME											p<.05	
KENDİNİ SUÇLAMA												
UYARLIK												
DANIŞMAYA HAZIR OLUŞ												
OTOKONTR OL												
ÖZGÜVEN	p<.05	p<.01			p<.01		p<.01	p<.05	p<.01			p<.05
KİŞİSEL UYUM	p<.05											
İDEAL BENLİK		p<.01			p<.05		p<.01	p<.05	p<.05			p<.05
YARATICI KİŞİLİK		p<.05					p<.05	p<.05				p<.05
ASKERİ LİDERLİK		p<.01			p<.05		p<.05	p<.05				p<.05
ERKEKSİ ÖZELLİKLER		p<.05						p<.05				
KADINSI ÖZELLİKLER		p<.05										

Kişilik özellikleri ve yılgnlık ilişkileri yöneticiler için ayrı öğretim personeli için ayrı hesaplandığında şu ortak noktalar belirlemektedir:

a) Genel yılgnlık düzeyi ile duyguları anlama arasında,

b) Yılgnlığın kişisel başarı boyutu ile kişiliğin başarıma, özgüven ve ideal benlik boyutları arasında,

c) Yılgnlığın duyarsızlaşma boyutu ile kişiliğin duyguları anlama ve şefkat gösterme boyutları arasında negatif ilişkiler vardır.

Kişilik özellikleri ve yılgnlık ilişkileri bakımından yöneticiler ile öğretim personeli arasında beliren farklılıklar ise şöyledir:

a) Genel yılgnlık düzeyi bakımından öğretim personeline yöneticilerden fazla olarak herhangi bir ilişki ortaya çıkmamaktadır. Yöneticilerin yılgnlığının kişilik

özellikleriyle (başarma, başatlık, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik, erkeksi özellikler, kadınsı özellikler) daha fazla ilişkili olduğu görülmektedir.

b) Duygusal tükenme kişilik özellikleri bakımından öğretimin personeline yöneticilerden fazla olarak hiçbir ilişki görülmemektedir. Yöneticilerin duygusal tükenmesi onların kişisel özellikleriyle (başatlık, şefkat gösterme, yakınlık, özgüven, ideal benlik, askeri liderlik) daha fazla ilişkili olduğu görülmektedir.

c) Yöneticilerde kişisel başarı yığınlığı; kişiliğin şefkat gösterme, yaratıcı kişilik, askeri liderlik, erkeksi özellikleri ile ilişki göstermektedir. Buna karşılık öğretim personeline başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, yakınlık özellikleri yığınlığın kişisel başarı boyutuyla ilişki göstermektedir.

d) Duyarsızlaşma düzeyi bakımından öğretim personeline yöneticilerden fazla olarak herhangi bir ilişki ortaya çıkmamaktadır. Yöneticilerin duyarsızlaşmasının kişilik özellikleriyle (ilgi görme, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik) daha fazla ilişkili olduğu görülmektedir.

3.3. Demografik Özelliklere Göre Yığınlık

Yığınlık düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşması incelenirken yönetim görevinin olup olmayışla etkileşimleri de görebilmek amacıyla iki boyutlu varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tablolardaki sadece yönetim görevine ilişkin karşılaştırmaları içeren kolonlararası farklılıklar tekrar olmaması amacıyla yeniden yorumlanmamıştır.

3.3.1. Medeni Durum

Bekarlar, evlilere göre yığınlığı daha fazla yaşamaktadırlar. Medeni durum ile yönetim görevi arasında manidar etkileşim vardır. Evli yöneticiler; evli öğretim personeli, boşanmış öğretim personeli, bekar öğretim personeli ve dul yöneticilere göre yığınlığı daha az yaşamaktadırlar. Buna karşılık dul yöneticiler; evli yöneticiler, bekar yöneticiler, evli öğretim personeli ve boşanmış öğretim personeline göre daha fazla yığınlık hissetmektedirler.

Bekarlar, evlilere ve boşanmışlara göre duygusal tükenmişliği daha fazla yaşamaktadırlar.

Kişisel başarma ve duyarsızlaşma bakımından medeni duruma göre bir farklılaşma yoktur.

Bir aileye sahip olanların daha az yığın olmalarının pek çok nedeni vardır. Herşeyden önce daha yaşlı, daha durağan ve psikolojik olarak olgun insanlar oldukları söylenebilir. İkincisi bir eş ve çocuklarla ilgilenmek onları kişisel problemler ve duygusal çatışmalarla başa çıkmada deneyimli hale getirmektedir. Üçüncüsü ise aile bir duygusal kaynaktır. Aile üyelerinin sevgi ve desteği, bireylerin işin duygusal talepleriyle başa çıkmasına yardım etmektedir. Son olarak da bir ailesi olan insanların işe bakış açısı, bekarlardan farklıdır.

3.3.2. Okuldaki Esas Görev

Öğretim elemanı ve “diğer” grupları kendilerini, bölüm başkanlarına göre genel olarak daha yığın algılamaktadırlar. “Diğer” grubu ayrıca kendilerini, öğretim üyesi ve öğretim elemanlarına göre daha yığın algılamaktadırlar.

“Diğer” grubu kendilerini bölüm başkanları ve öğretim üyelerine göre daha duygusal tükenmiş hissetmektedirler.

Öğretim elemanı, öğretim üyesi ve “diğer” grupları; bölüm başkanlarına göre kendilerini daha kişisel başarıda tükenme içinde algılamaktadırlar. “Diğer” grubu kendilerini ayrıca öğretim üyesi ve öğretim elemanlarına göre daha yığın algılamaktadırlar.

Öğretim elemanları kendilerini öğretim üyesi ve bölüm başkanlarına göre daha duyarsızlaşmış hissetmektedirler.

Geleceğe ilişkin durumlarının sürekliliği konusundaki belirsizlik ve onun yarattığı tedirginlik “diğer” grubunu ve öğretim elemanlarının kendilerini öğretim üyesi ve bölüm başkanlarına göre daha yığın algılamalarını sağlamaktadır.

3.3.3. Bu Görevdeki Hizmet Süresi

Bu görevde 11 ve daha fazla yıldır bulunanlar; kendileri dışındaki tüm gruplara göre daha az yığınlık göstermektedirler. Ayrıca 1-2 yıldır bu görevde bulunanların yığınlıkları, 3-5 yıldır bu görevde bulunanlara göre daha fazladır.

Bu görevde 11 ve daha fazla yıldır bulunanlar; 1-2 ve 6-10 yıldır bulunanlara göre daha az duygusal tükenme içindedir.

Kişisel başarmaya ilişkin yığınlık bu görevde kaç yıldır çalıştığına göre farklılaşmamaktadır.

Bu görevde 11 ve daha fazla yıldır bulunanlar; kendileri dışındaki tüm gruplara göre kendilerinde duyarsızlaşmayı daha az hissetmektedirler.

Yapılan araştırmalar (Maslach, 1982) insanların yılgınlığı mesleklerinin ilk yıllarında daha fazla yaşadıklarını belirtmektedir. Meslekteki 1-5 yıllar arası, yılgınlık açısından kritik yıllardır. Bu yıllarda yılgınlıkla başa çıkamayanlar, gençken ve mesleklerinin daha başlangıcındayken, meslekten ayrılabilirler. Bu açıdan yaşlı öğretim elemanları yılgınlığın işaretleriyle başa çıkmada başarılı olup mesleğini devam ettirenlerdir. Dolayısıyla, onların genç meslektaşlarından daha az yılgınlık yaşadıklarını belirtmeleri normal karşılanmalıdır.

3.3.4. Bir Öğretim Yılında Doğrudan Sorumlu Olunan Öğrenci Sayısı

Bir öğretim yılında 1-101 ile 301-500 öğrenciden sorumlu olan akademik personel, 1001 ve üzerinde öğrenciden sorumlu olanlara göre daha fazla yılgınlık göstermektedirler. Ayrıca, 301-500 öğrenciden sorumlu olan akademik personel, 101-300 öğrenciden sorumlu olanlara göre daha fazla yılgınlık göstermektedirler.

Bir öğretim yılında 301-500 öğrenciden sorumlu olan akademik personel, 501-1000 ile 1001 ve üzerinde öğrenciden sorumlu olanlara göre daha fazla duygusal tükenme göstermektedirler.

Kişisel başarıya ilişkin yılgınlık bir öğretim yılında doğrudan sorumlu olunan öğrenci sayısına göre farklılaşmamaktadır.

Bir öğretim yılında 301-500 öğrenciden sorumlu olan akademik personel, diğer tüm gruplara göre daha duyarsızlaşma yaşamaktadır. Ayrıca 1-100 ile 101-300 öğrenciden sorumlu olan akademik personel 1001 ve üzerinde öğrenciden sorumlu olanlara göre daha fazla duyarsızlık göstermektedirler.

Öğrenci sayısı ile yılgınlık arasında önemli bir ilişki vardır. Öğretim elemanının öğrenciye yararlı olabilmesi ve görevini yaparken düştüğü yılgınlığın etkinliğini, verimliliğini değiştirmeden minimize edebilmesi için bir öğretim yılı içinde sorumluluğuna yaklaşık 200 öğrenciden fazlasının verilmemesi gerekmektedir.

700-800'e kadar verilen öğrenci sorumluluğu öğretim elemanının etkinliğini ve heyecanını değiştirmemekle birlikte yılgınlığını tırmandırmaktadır. Daha fazla sayıdaki öğrenci sorumluluğu ise öğretim elemanına etkinliğini kaybettirmektedir. Yine ortalama

200'den fazla öğrencinin sorumluluğunu alan öğretim elemanı tüm diğer gruplara göre duyarsızlaşmayı daha fazla yaşamakta ve öğrencilerine karşı olumsuz bir tavır geliştirmektedir.

IV. SONUÇ

1-Yöneticilerde yılgınlık, öğretim personeline göre daha azdır.

2-Kişilik özellikleri ile yılgınlık ve türleri arasında ilişkiler vardır. Bu ilişkiler genellikle yöneticiler ve öğretim personeline farklı şekillerde belirlemektedir.

3-Yılgınlık, demografik özelliklerden;

a-

- Medeni durum
- Çocuk sayısı
- Okuldaki esas görev
- Bu görevdeki hizmet süresi
- Bir öğretim yılında doğrudan sorumlu olduğu öğrenci sayısı

değişkenlerine göre farklılık göstermekte,

b-

- Yaş
- Cinsiyet
- Şimdiki eşle kaç yıldır evli olduğu
- Kaç çocuğu ile beraber yaşadığı
- Alınmış olunan en yüksek akademik derece
- Bugüne kadar görev yaptığı öğretim düzeyine
- Kaç yıldır eğitim alanında çalışmakta olduğu

c- Yılgınlığın demografik özelliklere göre farklılaşmasında yönetim görevinin etkisi (ortak etki) yoktur.

V. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğretim elemanları, çeşitli kişilik testleri yardımıyla başarılı, sebatlı, düzenli, duyguları anlayan, şefkatli, yakınlık duyan, özgüven sahibi, uyumlu, başat, yüksek ideal benlikli, yaratıcı, askeri lider özellikleri taşıyan kişilerden seçilmelidirler

2. Günümüzde, üniversite düzeyinde, potansiyel sorunların tanınmasında yardımcı olabilecek organize ya da sistematik herhangi bir zihin sağlığı programı yoktur. Öğretmen yetiştiren programların bir bölümü, kişinin kendisini tanımasına ve kişisel gelişimine yönelik olmalıdır.

3. Yöneticilere ve öğretim elemanlarına hizmetiçi eğitim programlarıyla bu konuda (zihin sağlığı) yardımcı olunmalı, hazırlanacak olan programların geliştirilmesinde çalışmamızda elde edilen bulgular kullanılmalıdır.

4. Genel anlamda bir çözüm getirmek yerine her bir örgütün kendine özgü nitelikleri dikkate alınarak özel önleme programları oluşturulmalı ve etkileri değerlendirilmelidir.

5. Üniversite yöneticileri, idari uygulama şekilleri, örgütsel ve idari yaklaşımlar, personel ilişkileri, çalışma şartları açısından kendi bünyeleri içinde bulunan stres kaynaklarını kontrol etmeli ve aşağı çekmelidirler. Öğretim elemanlarının yılgınlığını engellemek ve/veya iyileştirmek için yöneticilik niteliklerini geliştirecek yöneticilik eğitimi almalıdırlar. Ayrıca tüm öğretim elemanlarının yönetim deneyimi kazanabilmeleri ve dolayısıyla yılgınlıkla başa çıkabilmeleri için yönetim görevlerinde sistematik bir biçimde yer almalarına olanak verecek yeni bir düzenlemenin geliştirilmesi önerilebilir.

6. Öğretim elemanları ve "diğer" grubundakilerin geleceğe ilişkin iş güvence koşullarının yeniden gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

7. Bir öğretim yılında öğretim elemanlarının sorumluluğuna verilen öğrenci sayılarının yukarıda belirtilen sayıların üzerine çıkmamasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKLAR

- [1]- Maslach, Christina **Burnout: The Cost of Caring**, New York: Prentice Hall press, 1986. s.3.
- [2]- Raquepaw, Jayne; Patricia de Haas. **Factors Influencing Teacher Burnout**. Washington. D C: ERIC, 1984, ss.4-6.
- [3]- Maslach, Christina; Susan E. Jackson. **Maslach Burnout Inventory Manuel** Palo Alto, C A: Consulting Psychologist Press Inc, 1981a, s.5.
- [4]- Jackson, Susan E.; Richard L. Schwab, Randall S. Schuler "Toward an Understanding of the Burnout Phenomenon" **Journal of Applied Psychology** 71, 4, 1986. ss.630-640.
- [5]- Friedman, Isaac A.; Barry A. Farber "Professional Self Concept as a Predictor of Teacher Burnout". **Journal of Educational Research** 86, (September/ October 1992). ss.28-35.
- [6]- Mazur, Pamela J.; Mervin D. Lynch "Differential Impact of Administrative Organizational and Personality Factors on Teacher Burnout" **Teaching & Teacher Education** 5, 4, 1989. ss. 337-338.
- [7]- Bryne, Barbara M.; Lisa M. Hall. **An Investigation of Factors Contributing to Teacher Burnout: The Elementary, Intermediate, Secondary and Postsecondary School Environments**. Washington. D C: ERIC, 1989. s.4.
- [8]- Hanchey, Susan Gale; Ric. Brown. The Relationship of Teacher Burnout to Primary and Secondary Appraisal, Coping Systems, Role Strain and Teacher / Principal Behavior Washington, D C: ERIC, 1989. ss.3-6.
- [9]- Farber, Barry A. **Teacher Burnout: Assumptions, Myths and Issues**. Spencer Foundation, Chicago, III, Washington, D C: ERIC, 1982. s.4.
- [10]- Matthew, Doris B. ve diğerleri. **Prevention of Teacher Burnout**. The Challenge of the Future Washington, D C: ERIC, 1985. s.4.
- [11]- Schwab, Richard L. "Teacher Burnout: Moving Beyond Psychobable" **Theory into Practice**, XXII, 1(1983). ss.21-22.
- [12]- Gold, Yvonne. "The Factorial Validity the Maslach Burnout Inventory in a Sample of California Elementary and Junior High School Classroom Teachers" **Educational and Psychological Measurement** 44, 1984. ss.1010-1011.
- [13]- Campell, Lloyd P. "Teacher Burnout: Description and Prescription" **The Clearing House**, 57 (November 1983), ss.111-112.
- [14]- Sarros, Anne M. ve James C. Sarros "How Burned out are our Teachers? A Cross-Cultural Study" **Australian Journal of Education** 34, 2, 1990, s.145.
- [15]- Schwab, Richard L.; Susan E. Jackson, Randall S. Schuler, "Educator Burnout: Sources and Consequences". **Educational Research Quarterly** 10, 3, 1986. ss.14-30.
- [16]- Sarros, James C. "Administrator Burnout: Findings and Future Directions" **The Journal of Educational Administration** 26, 2 (July, 1988), s.184.

- [17]- Ratsoy, Eugene W.: James C. Sarros, Nicholas Aidoo-Taylor. "Organizational Stress and Coping: A Model and Empirical Check" **The Alberta Journal of Educational Research** XXXII. 4 (December, 1986) ss.275-276.
- [18]- Sarros, James C.: Anne M. Sarros. "Social Support and Teacher Burnout" **Journal of Educational Administration** 30.1.1992. ss.55-56.
- [19]- Sarros, James C.: Anne M. Sarros. "Predictors of Teacher Burnout" **The Journal of Educational Administration** XXV, 2 (Summer 1987), s.216.
- [20]- Beth, Máry; G. Anderson, Edward F. Iwanicki "Teacher Motivation and its Relationship to Burnout" **Educational Administration Quarterly** 20,2 (Spring 1984), ss.109-132.
- [21]- Friedman, Isaac A. "High and Low Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout" **Journal of Educational Research** 84. 6. s.325.
- [22]- Farber, Barry A. "Stress and Burnout in Suburban Teachers" **Journal of Educational Research** 77. 6 (July/ August 1984), ss.329-330.
- [23]- Gold, Yvonne. "The Relationship of Six Personal and Life History Variables to Standing on Three Dimensions of the Maslach Burnout Inventory In A Sample of Elementary And Junior High School Teachers" **Educational and Psychological Measurement** 45. 1985. ss.377-387.
- [24]- Kyriacou, Chris. "Teacher Stress and Burnout: An International Review" **Management in Education Human Resource Management in Education** Ed. Colin Riches and Colin Morgan Open University Press. 1992. s.63.
- [25]- Mo, Kim-Wan. "Teacher Burnout: Relations With Stress, Personality, and Social Support" **CUHK Education Journal**, 1981. s.3.
- [26]- Hughes, Thomas M. ve diğerleri. **The Prediction of Teacher Burnout Through Personality Type, Critical Thinking, and Self-Concept** . Washington, D C: ERIC. 1987. ss.1-5.
- [27]- Iwanicki, Edward F.: Richard L. Schwab "A Cross Validation Study of the Maslach Burnout Inventory" **Educational Psychological Measurement** 41. 1981. ss. 1171-1172.

İLKOKULA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN EV ORTAMINDA BİLGİSAYAR KULLANIMI VE EBEVEYNLERİN BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİME YAKLAŞIMLARININ ARAŞTIRILMASI

Dr. Fatma ŞAHİN¹ - Dr. Yıldız GÜVEN²

¹*M.Ü. A.E.F. Temel Eğitim Öğret. Bölümü, Doçent*

²*M.Ü. A.E.F. Temel Eğitim Öğret. Bölümü, Öğretim Görevlisi*

ABSTRACT: This study was aimed to establish the usage and the value of microcomputers in home-setting of elementary schools children getting the views of parents. The 6-11 age childrens' parents (total 755 parents; 400 mother and father) were sampled located in the city of Istanbul for this investigation. The results can be summarized as follows; most of the fathers knew how to use computers and saw themselves more acquired than mothers. On the other hand most of the parents (totally 80.13%) saw themselves very little adequated (36.54%) or not adequated (43.59%) about the computer-based education programs. Most of the parents (86.18%) let their children to let their children to use computers were indicated as follows; important effects on problem-solving capabilities (27.56%), on thinking abilities (25.65%), on readiness for higher education (21.79%), and learning while playing (21.79%). On the other hand the negative effects of computers were seen by them to weaken social interactions with others, to decrease school achievement (because of giving too much time), and to be some health problems.

İ.GİRİŞ

Bilgisayarlar çocukların akademik başarılarına destek olmaları yanında entelektüel, sosyal, duygusal ve yaratıcı gelişimlerini gerçekleştirmede de yardımcı olmaktadır. Çocuklar diğer insanlarla iletişim kurmaya, problemleri çözmeye, değişiklikleri anlamaya ve bilgiyi kullanmaya gereksinim duymaktadırlar. Bilgisayarlar onlar için onların gelişme potansiyellerini gerçekleştirmenin araçlarından biridir. Bilgisayarları bu anlamda kullanmak ders programlarını zenginleştirecek ve daha az değil daha çok sosyal etkileşim sağlayacaktır[1].

Bilgisayar Destekli Eğitim Yapılırken Dikkat Edilmesi Gerekenler Şunlardır;

1- Çocuk gelişimi bir kılavuz olarak kullanılmalıdır. Gelişim psikolojisinin bulguları bize her yaş grubunda çocuğun bilgisayarlarla ilişkisinden ne beklememiz gerektiğini çok açık bir şekilde görmemize yarayan bakış açıları sunar. Başka bir deyişle bu araştırmalar çocuklar için yazılan bu programları eleştirel

bir şekilde incelememize yardımcı olur. Bununla birlikte, bazı bilgisayar uygulamalarının bilişsel gelişimi her zaman pozitif olarak etkileyebilmesini kabul etmek doğru olmaz.

2- Bilgisayarlar bu dönemdeki çocuğun eğitiminin genel ilkelerine uyularak eğitim felsefelerine uygun olarak kullanılmalıdır. Bilgisayarların sınıfa uyarlanması Montessori ilkeleriyle uyumlu bir şekilde nasıl entegre edilebileceği Ross ve campel tarafından açıklanmıştır[2].

3- Bilgisayar destekli eğitimde eğitimciler hedeflerini saptamalı ve bu hedeflere ulaşmada hangi bilgisayar uygulamalarının yararlı olacağını belirlemelidirler. Bu uygulamalar müzik, sanat, çizme, yazma değişik biçimlerde iletişim kurma, birlikte çalışma, her türden problem çözmeye, bilgi kullanma ve öğrenme çocukların eğitiminden sorumlu olan eğitimcilerin ilgi alanında olmalıdır. Bu yapılsa çocukların temel yeteneklerini kaybetmeleri ya da mekanize olmaları hususlarındaki endişeler temelsiz kalacaklardır.

4- Çocuklar çok değişik bilgisayar uygulamalarını ve programlarını kullanmalı ve Bilgisayar etkinlikleri ders programıyla bütünleştirilmelidir.

6- Bilgisayarların başarılı kullanımının anahtarı öğretmendir. Öğretmenler öğrenme sürecinin en önemli değişkeni olduklarından bilgisayarın sınıf uygulamalarını kendi öğretme tarzlarına entegre ettiği zaman başarıya ulaşabilir.

7- Bilgisayarlar, çocuğun gelişiminde yaşamsal önemi olan diğer aktif ve sosyal tecrübelerin yerini aldıklarında, eğitim ilkelerini çiğnediğinde ve çocuğun onurunu incitici sonuçlar yarattığında ve sık olarak ders kitaplarının olduğu gibi, zaman doldurucular haline geldiğinde kullanılmamalıdır[3].

Bilgisayar Destekli Eğitimin Ev Ortamında Desteklenmesi

Çok kısa zaman öncesine kadar ne evde ne de okulda çocukların bilgisayarla oynamasına izin

verilmiyordu. Toplumun büyük bir kısmında bilgisayarların çocukların sağlık ve sosyal yönlerini bozacağı endişesi vardı. Yeni yeni bilgisayarların çocuklara kullanılması faydalı olduğu kanısı yerleşmeye başlamıştır.

Bir çok gelişmiş ülkede eğitim okuldan eve doğru bir kayma göstermektedir. Bu nedenle gelişmiş ülkeler artık aileleri eğitecek ev öğretmenleri yetiştirmeye başlamıştır. Bu ülkelerde eğitimciler okulu çocukların arkadaşlarıyla oynamak, sosyal yetenekler kazanmak, spor yapmak, araçları kullanıp deneyler yapmak gibi faaliyetler için gidilen bir yer, evi öğrenme yeri olarak görmektedirler [4,5].

Ev çocuk için en önemli bireysel öğretim çevresidir. Bilgisayar eğlence potansiyeli ve sonsuz sabrı ile evde temel öğretim sisteminde en değerli yardımcı olacaktır. Bu on yıl sonunda bilgisayarlarla çalışan çocuklar konuşmayı öğrendikleri hızda okuma yazma öğrenebileceklerdir. Aynı zamanda fen, matematik, coğrafya gibi her konuda önemli sayılabilecek bir yere gelebileceklerdir.

Ülkemizde de ailelerin eğitime katılmaları gerekmektedir. Bilindiği gibi özellikle ilköğretimde sınıflar çok kalabalıktır. Bir öğretmenin 50-60 kişilik sınıflarda her bir öğrenciye ayıracağı zaman kısıtlıdır. Ayrıca öğrencilerin rahatça çalışabilecekleri ne bir bilgisayar laboratuvarı ne de fen laboratuvarları yeterli olarak bulunmamaktadır. Laboratuvarlarda bilgisayar ve bazı araçlar olsa bile ya kullanmayı bilen öğretmen ve eleman olmadığı için ya da öğrenciler bozar diye öğrencilere kullanılmamaktadır.

Bu durumda öğrencilerin daha iyi yetiştirilmesi için aile tarafından evde desteklenmesi gerekmektedir. Aileler çocuklarına bilgisayar kullanmayı öğrenmesi ve okuldaki eğitimi takip ederek çocuğunun okulda öğrendiklerini pekiştirecek programlar alarak çocuğun öğrenme ortamını zenginleştirebilirler. Bazen de aileler okulda çocuklara yardımcı olabilirler. Öğrencilere yardım etmede gönüllü anne ve babalar günde birer saat öğrencilerle okulda bire bir ilgilenebilirler. Böylece çalışmalar daha etkin hale gelir [3].

Problem

Eğitimden beklentilerimiz şunlardır; Çocukların gelişen teknolojiye ayak uydurmalarını, karşılaştıkları problemleri hızlı bir biçimde çözebilmelerini, keşfetme ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini, aktif olarak programlara katılmalarını sağlamak, analiz ve sentez yeteneklerini geliştirmek, daha sonraki eğitimlerine temel oluşturacak bilgiler vermek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır.

Gelişen teknoloji; öğrencilere öğrenme ve öğretme ile ilgili bir çok yöntem ve araçlar sunmaktadır. Çocukların seçtikleri ya da katkıda buldukları etkinliklerle, öğrenme daha anlamlı, daha güdeleyici, daha kalıcı ve etkili olmaktadır. Ayrıca bu yöntem ve araçlar öğrencilere seçme hakkı vererek, istedikleri yöntemle başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır. Çocukların ne zaman, ne, ve nasıl öğrenecekleri konusunda seçme şansları olduğunda, öğrenme düzeylerinin daha etkili olduğunu ileri süren felsefi ve psikolojik yaklaşımlar vardır[6]. Öğrenmeyi etkileyen yöntem ve araçlar içerisinde en yeni olanı da bilgisayar kullanımı ve bilgisayar destekli eğitimidir. Son zamana kadar bilgisayarın ilkökullarda kullanımının faydalı mı? yoksa zararlı mı? olduğu tartışma konusuydu. Çünkü bu dönem çocuklarının gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanmış programlar yok denecek kadar azdı. Bugün bir çok gelişmiş ülke kendi kültürlerine ve çocuklarının gelişim düzeylerine uygun programlar hazırlamış durumdadırlar. Ülkemizde ise bilgisayar destekli eğitimin amacı yeni anlaşılmaya başlamıştır. Bu yüzden kendi eğitim sistemimizi destekleyecek programlar henüz çok az sayıdadır. Bir çok okulda kullanılan programlar yabancı dildedir.

Bilgisayarlar artık eğitim sistemimizde bir çok roller üstlenmektedir. Bazen özel bir öğretmen olarak çocuğa bilgi sunar, soru sorar ve cevaplarının doğru olup olmadığını kontrol eder, yanılsıza tekrar yaptırır. Bazen çocuğun her zaman yanında bulabileceği ve istediği zaman deney yapmasına, bazı araçları kullanmasına olanak veren bir laboratuvardır. Bazen bir yazı tahtası, oyuncak, hikaye, müzik aleti, bir kalem, sosyal ve duygusal bir merkezdir [7]. Görüldüğü gibi bilgisayarlar yaşamın pek çok yanını ve okul ortamını zenginleştirir.

Bilgisayar destekli eğitim, sosyal, fen gibi bir çok derse destek sağlayacak bir yöntemdir. Diğer bir deyimle geleneksel eğitimi destekleyen bir araçtır. Ders konularını destekleyeceği gibi çocukların çok yönlü düşünmelerine ve problem çözmelerine de yardımcı olmaktadır [3]. Bazı araştırmacılara göre "bilgisayar, çocuğun mantıksal düşünme modellerini geliştirmeye yarayan, bir problem çözme aracıdır.

DeneySEL ve alıştırma ile ilgili bilgisayar programları konuların pekiştirilmesini sağlar. DeneySEL programlar yalnızca ileri seviye sentez, analiz, ve problem çözme yeteneklerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda alt seviye araştırmaları, ileri seviye bazı yeteneklerin geliştirilebilmesi için bir ön koşul oluşturmaktadır Böylece bilgisayarın eğitimde kullanılması kaliteyi artıracak, öğrenme hızını artıracak, analiz ve mantık yürütme gücünü artıracak, yaşayarak öğrenmeyle bilginin kalıcılığını sağlayacak [8].

Teknolojinin çok hızlı bir şekilde geliştiği şu zamanda bireylerin çabuk problem çözebilmesi, çok yönlü ve eleştirici bir şekilde olaylara bakabilmesi ve yaratıcı olması gerekmektedir. Bu yeteneklerin gelişmesine bir çok araç katkıda bulunmaktadır. Bu araçlardan biri de bilgisayarlardır. Amerika'da 1980-82 yıllarında okullardaki bilgisayarlar üç misli, evdeki bilgisayarlar ise yedi kat, eğitim programlarında kullanılanlar ise on kat artmıştır[9].

Ülkemizde de Amerika ve gelişmiş ülkeler kadar olmasa da bilgisayarlar her alanda hızlı bir şekilde artmaktadır. Bilgisayarlar ülkemize 1984 yılında girmesine rağmen, eğitim amaçlı kullanılmaya başlanması çok yenidir. Bilgisayar destekli eğitimin ülkemizde istendik bir şekilde gelişmemesinin nedenleri ekonomik koşullar yanında yetişmiş personelin bulunmaması ve türkçe programların yeterli olamamasıdır. Bugün ilkokulların büyük bir kısmında öğretmenlerin bilgisayar kullanmayı bilmelerine karşılık, eğitim amaçlı olarak kullanmaları konusunda bilgi yetersizlikleri bulunmaktadır. Bu nedenle şimdilik okulların bu eksikliğini bazı bilgisayar firmaları zaman zaman okullara gelerek eğitim vererek tamamlamaktadırlar. Bu firmaların ellerindeki programlarının da bir çoğu yabancı dilde olmaktadır. Bunları çocukların kendi başlarına anlamaları zor olmaktadır. Bu nedenle yardımcı birine ihtiyaç duyulmaktadır. Halbuki Bilgisayar destekli eğitimin en önemli özelliği çocuğun bireysel olarak çalışmasını sağlamaktır.

Gelişen dünyada eğitim de çok hızlı gelişmektedir. Bilgisayarların çocukların eğitiminde ve gelişimindeki potansiyelden dolayı öğretmenlerin ve ebeveynlerin bilgisayar hakkında en azından temel bazı bilgileri bilmeleri gerekmektedir. Çocukların okula hazırlıklı gitmeleri ya da okulda öğrendiklerini tekrar edebilmeleri için evde çalışmak gerekmektedir. Ancak bilgisayar gibi yetişkinlerin bile zaman zaman yardıma ihtiyacı olduğu bir konuda çocukların da ihtiyacı olacaktır. Bu nedenle evde çocuğa en yakın olan anne ve babanın da bu konularda bilgisi olmalı ki çocuklarına yardım edebilsinler. Öyleyse ebeveynlerin bilgisayar kullanma, bilgisayar destekli eğitim, bilgisayar programları, çocuklarına ne kadar süre ile bilgisayar kullanmalarına izin vereceği, bilgisayarın çocuğun biyolojik ve psikolojik gelişimini nasıl etkileyeceği konularında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu konudaki araştırmaların çok yetersiz olduğu bilinen bir gerçektir. Bu araştırmaların yetersizliği bir problem olarak görülmüştür.

Amaç

İlkokulda bilgisayarların evlerde kullanım durumlarının saptanması ve ebeveynlerin bilgisayar destekli eğitime karşı görüşlerinin incelenmesi araştırmamızın ana amacını oluşturmuştur. Yukarıda

bahsedilen amacımızı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Anne ve babaların bilgisayar kullanmayı bilme durumları nedir?
- 2- Bilgisayar kullanabilen anne ve babalar konusunda kendilerini ne kadar yeterli hissetmektedirler?
- 3- Evde bilgisayarın olma durumu nedir?
- 4- Evdeki bilgisayarı ilkokul çağındaki çocuğun kullanıp kullanmama durumu nedir?
- 5- Ebeveynler ilkokul döneminde bilgisayar destekli eğitime ne derece önem vermektedirler?
- 6- Evde çocuğun kullanabileceği bir çocuk programının olup olmama durumu nedir?
- 7- İlkokul döneminde BDE'in birinci derecede olumlu ve olumsuz etkisi ebeveynlere göre nedir?
- 8- Ebeveynlerin bilgisayar programları hakkındaki bilgileri ne düzeydedir?
- 9- Ebeveynler bilgisayar programları hakkındaki bilgileri nereden edinmişlerdir?
- 10- Ebeveynler çocuklarının devam ettikleri okullarda BDE'in olmasını ne derece istemektedirler?

II.YÖNTEM

Araştırma tarama modeline uygun yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini İstanbul ili sınırları içerisinde yaşayan 6-11 yaş arası çocuğu olan ebeveynler oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ili sınırları içerisindeki orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ilkokul kurumlarına devam eden 6-11 yaş arasındaki çocukların toplam 750 ebeveyni (400 anne, 350baba) oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmamızın verilerini ebeveynler için hazırlanan ankete ebeveynlerin verdikleri yanıtların sonuçlarından elde edilmiştir. Hazırlanan anketler önce pilot çalışma olarak uygulanmış, sonra ise son haliyle ilkokullara giderek anket formlarının ebeveynlere ulaştırılması ve geri toplanması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Ebeveynlerden toplanan anketler istatistiksel olarak değerlendirilmiş ve tablolaştırılmıştır. Araştırmamızda sonuçlar frekans ve yüzdelik dağılımlar şeklinde sunulmuştur.

III.BULGULAR VE YORUM

Araştırma sonucu elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırma kapsamına giren anne-babaların eğitim düzeyi Tablo 1'de çalışma durumu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1: Anne ve Babaların Eğitim Durumunun Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Okur- yazar	1	0,25	-	-
İlkokul	35	8,92	25	7,03
Ortaokul	51	12,69	40	11,35
Lise	140	35,27	96	27,03
Ön Lisans	55	13,95	46	12,97
Lisans	96	23,85	120	33,70
Lisans Üstü	22	5,30	28	7,92
Toplam	400	100,00	355	100,00

Tablo 1'de görüldüğü gibi testi yanıtlayan annelerin çoğunluğu (%35,27) lise ve dengi okul mezunudur. Babaların çoğunluğu (%33,70) lisans mezunudur.

Tablo 2: Anne ve Babaların Çalışma Durumu

	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Evet	230	57,42	355	100,00
Hayır	170	42,58	-	-
Toplam	400	100,00	355	100,00

Tablo 2'de görüldüğü gibi annelerin %57,42'si çalışırken, babaların tamamı çalışmaktadır.

Tablo 3: Anne ve Babaların Bilgisayar Kullanmayı Bilip Bilmeme Durumları

	Anne		Baba	
	Frekans	% (yüzde)	Frekans	% (yüzde)
Evet	177	44,2	225	63,4
Hayır	223	55,8	130	36,6
Toplam	400	100,00	355	100,00

Elde edilen verilere göre annelerin %44,2'i bilgisayar bildiğini, babaların %63,4'ü bilgisayar bildiğini göstermektedir.

Tablo 4: Bilgisayar Kullanan Ebeveynlerin Bilgisayar Konusunda Kendilerini Yeterli Bulma Durumları

	Anne		Baba	
	Frekans	% (yüzde)	Frekans	% (yüzde)
Çok yeterli	23	13,0	83	36,8
yeterli	83	46,9	96	42,7
Az yeterli	71	40,1	46	20,5
Toplam	177	100,00	225	100,00

Tablo 4'deki verilere göre bilgisayar kullanan babaların bilgisayar kullanan annelere göre kendilerini bu konuda daha yeterli görmektedir. Bilgisayar kullanan ebeveynlerin büyük bir kısmı kendilerini bilgisayar konusunda çok yeterli ve yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 5: Evde Bilgisayarın Olma Durumu

	Frekans	% (yüzde)
Evet	181	24
Hayır	574	76
Toplam	755	100,00

Tablo 5'e göre ebeveynlerin %76'sının evinde bilgisayar bulunmamaktadır.

Tablo 6: Ebeveynlerin Evdeki Bilgisayarı Çocuklarına Kullandırma Durumu

	Frekans	Yüzde (%)
Evet	156	86, 18
Hayır	25	13, 82
Toplam	181	100.00

Evlerinde bilgisayar olan ebeveynlerin % 86,18'i çocuklarının bilgisayar kullanmasına izin verirken %13,82'i izin vermediği tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 7: İlkokulda Bilgisayar Destekli Eğitime Ebeveynlerce Verilen Önemin Derecesi

	Anne		Baba	
	Frekans	% (yüzde)	Frekans	% (yüzde)
Çok önemli	200	50, 14	198	55, 71
Önemli	144	36, 20	132	37, 47
Az önemli	48	12, 17	21	6, 09
Önemsiz	8	1, 49	4	0, 73
Toplam	400	100.00	355	100.00

Tablo 7 de ilkokulda ebeveynlerin bilgisayar destekli eğitime verdikleri önem derecesi görülmektedir. Bu sonuçlara göre Annelerin %50,14'ü çok önemli, %36,20'si önemli bulurken, babaların %55,71'i çok önemli, %37,47'si. önemli bulmaktadır.

Tablo 8: İlkokul Çocuklarının Evdeki Bilgisayarı Kullanma Süreleri

	Frekans	% (yüzde)
Günde 5 - 10 Dak.	38	24, 36
Günde 15 - 30 Dak.	72	46, 15
Günde 30 - 60 Dak.	35	22, 44
Haftada 1 Kez	11	7,05
Toplam	156	100.00

Tablo 8'de evde çocukların bilgisayar kullanma süreleri verilmiştir. Buna göre ebeveynler çocukların %46,15'ine 15-30 dakika, %24,36'sına 5-10 dakika bilgisayar kullanmalarına izin vermektedirler.

Tablo 9: Ebeveynlere Göre BDE'in En Olumlu Yanı Hakkındaki Görüşleri

I. derecede önemli olan	Frekans	% (yüzde)
Eğitime katkısı açısından	537	71, 12
Teknolojik kolaylık açısından	123	16, 29
Eğlendirme, hoşça vakit geçirme	42	5, 56
Kas ve duyu organlarının koordineli kullanma açısından	53	7, 03
Toplam	755	100.00

Tablo 9'da ebeveynlerin bilgisayar destekli eğitimin olumlu gördükleri yönler tespit edilmiştir. Buna göre ebeveynlerin %71,12'si eğitime katkısı açısından, %16,29'u teknolojik kolaylık açısından olumlu bulmaktadır.

Tablo 10: Ebeveynlere Göre BDE'in En Olumsuz Yanı İle İlgili Görüşleri

	Frekans	% (yüzde)
Sosyal ilişkilerin zayıflaması	236	31.26
Alışkanlık oluşma	161	21.33
Sağlığını bozma	176	23.31
Derslerini engelleme	182	24.10
Toplam	755	100.00

Tablo 10'da ebeveynlerin bilgisayar destekli eğitim hakkındaki olumsuz görüşleri verilmiştir. Buna göre ebeveynlerin %31,26'sı çocuklarının sosyal ilişkilerinin bozulacağından, %24,10'u derslerini engelleyeceğinden, %23,31'i sağlığını bozacağından, %21,33'ü de alışkanlık yapacağından endişe duymaktadırlar.

Tablo 11: Ebeveynlerin Bilgisayarı Gerekli Bulup Bulmamaları İle İlgili Görüşleri

	Frekans	% (yüzde)
Çok gerekli	316	41, 85
Gerekli	367	48, 61
Az gerekli	60	7, 95
Gereksiz	12	1, 59
Toplam	755	100.00

Tablo 11'deki verilere göre ebeveynlerin %41,85'i çok gerekli, %48,61'i gerekli, %7,95'i az gerekli, %1,59'u gereksiz bulduğunu tespit edilmiştir.

Tablo 12: Ebeveynlerin Elindeki Programların Dili

	Frekans	% (yüzde)
Türkçe	44	84,62
İngilizce	8	15,38
Toplam	52	100.00

Tablo 12'deki verilere göre ebeveynlerin elinde bulunan çocuk programlarının %84,62'si türkçe, %15,38'i İngilizce olduğu saptanmıştır.

Tablo 13: Ebeveynler Çocuk programı Alırken Nelere Dikkat Ediyorlar?

	Frekans	% (yüzde)
Gelişim düzeyine uygunluğuna	57	36,53
Programın içeriğine	32	20,52
Programın diline	21	13,46
Program üreten firmanın adına	2	1,29
Satıcının önerilerine	3	1,93
Eş, dost vs. önerilerine	3	1,93
Öğretmenin önerilerine	19	12,18
Programla ilgili dergilerin öneri...	4	2,56
Özel bir kriterim yok	2	1,29
Çocuğumun terciğine göre	13	8,40
Toplam	156	100.00

Tablo 13'de ebeveynlerin çocuklarına bilgisayar programı alırken dikkat ettikleri kriterler verilmiştir. Buna göre ebeveynlerin büyük bir kısmının Çocuğun gelişim düzeyine(%36,53'ü), programın içeriğine(%20,52'si), programın diline(%13,46'sı), çocuğun öğretmeninin önerilerine(%12,18'i) göre seçtiği tespit edilmiştir.

Tablo 14: Çocuklar Evde Bilgisayar Kimle Çalışıyor

	Frekans	% (yüzde)
Kendi Başına	98	62,82
Annesiyle	12	7,70
Babasıyla	38	24,35
Abisiyle	3	1,93
Ablasıyla	5	3,20
Diğer	-	-
Toplam	85	100.00

Tablo 14'de çocukların evdeki bilgisayarı kiminle çalıştığı gösterilmektedir. Bu verilere göre çocukların %62,82'si kendi başlarına, %24,35'i babalarıyla, %7,70'i anneleriyle çalıştığı tespit edilmiştir.

Tablo 15: Ebeveynler Bilgisayarı İlkokul Çocuklarına Hangi Amaçlar İçin Kullanıyorlar?

	Frekans	% (yüzde)
Oynarken öğrenme	34	21,79
Problem çözme yeteneğini geliştirme	43	27,56
Kolej, Anadolu lisesine hazırlama	34	21,79
Çok yönlü düşünmeyi sağlama	40	25,65
Duygusal olarak rahatlama	5	3,21
Toplam	156	100.00

Tablo 15'de ebeveynlerin bilgisayarı çocuklarına hangi amaç için kullandıkları verilmektedir. Bu verilere göre ebeveynlerin %27,56'sı problem çözme yeteneğini geliştirme, %21,79'u sınavlara hazırlık, %21,79'u oynarken öğrenme, %25,65'i çok yönlü düşünmeyi sağlamak, %3,21'i duygusal olarak rahatlama için çocuklarına bilgisayar kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 16: Ebeveynlerin Çocuklara Yönelik Programlar Hakkında Kendilerini Ne Derece Yeterli Bulmaktadırlar?

	Frekans	% (yüzde)
Çok yeterli	2	1,29
Yeterli	29	18,58
Az yeterli	57	36,54
Yetersiz	68	43,59
Toplam	156	100.00

Tablo 16'da ebeveynlerin çocuklara yönelik programlar hakkında kendilerini ne derece yeterli buldukları gösterilmiştir. Elde edilen verilere göre ebeveynlerin %43,59'u yetersiz, %36,54'ü az yeterli bulmaktadır. Ebeveynlerden sadece %1,29'u kendilerini çok yeterli bulmaktadır.

Tablo 17: Ebeveynler Çocuklara Yönelik Programlar Hakkındaki Bilgileri Kimlerden Edinmektedirler?

	Frekans	% (yüzde)
Konu ile ilgili yayınlardan	86	55.13
Çocuğumun öğretmeni	29	18.58
Bilgisayar öğretmeni	18	11.54
Bilg. Progr. Satıcısından	16	10.26
Diğer	7	4.49
Toplam	156	100.00

Ebeveynler çocuk programları ile ilgili bilgileri öncelikle konu ile ilgili yayınlardan(%55,13), çocuğun öğretmeninden(%18,58), bilgisayar öğretmeninden (%11,54), bilgisayar program satıcısından (10,26) edinmekte oldukları Tablo 17'de görülmektedir.

Tablo18: Ebeveynlerin Çocuklarının Okullarında BDE'in Olmasını Arzu Edip Etmeme Durumu

	Frekans	% (yüzde)
Çok isterim	326	43.18
İsterim	360	47.68
Karasızım	58	7.68
İstemem	11	1.46
Toplam	755	100.00

Tablo 18'de ebeveynlerin çocuklarının okullarında bilgisayar destekli eğitimin olmasını arzu edip etmeme durumları gösterilmektedir. Bu verilere göre ebeveynlerin %43,18'i çok istemekte, %47,68'i istemekte, sadece %1,46'sı istememektedir.

Elde edilen bulgular ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun BDE'in çocuklarının okullarında verilmesini istediklerini göstermiştir. Bu bulgular BDE'in ebeveynlerce de kabul gördüğünü göstermektedir. Bu da sağlıklı bir eğitim için gerekli olan okul-aile işbirliğini kuvvetlendirecektir.

IV.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamız evlerde bilgisayarların kullanılması, ebeveynlerin bilgisayar açısından özellikleri ve bilgisayar programları konusunda ebeveynlerin görüşlerini saptamaya dayanan betimsel bir çalışmadır.

Araştırmamız sonucunda elde edilen bulgular ve öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1- Elde edilen veriler babaların annelere göre bilgisayar kullanmayı daha çok bildiklerini göstermiştir. Aynı zamanda anneler bilgisayar konusunda kendilerini yeterli(%46,9) ve az yeterli(%40,61) görürken, babalar yeterli(%42,7) ve çok yeterli(%36,8) görmektedirler.

2- Anne ve babalar ilkokulda bilgisayar destekli eğitimin ilkokulda önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda hemen hemen anne ve babalar aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

3- Henüz ülkemizde bir çok kişi bilgisayar kullanmayı öğrenmekle bilgisayar destekli eğitimi birbirinden ayırdedememektedir. Bunun sebebi ise bilgisayar destekli eğitimin daha çok yeni olması ve bu konuda yapılan çalışmaların kısıtlı olmasından kaynaklanmaktadır. Bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin yetiştirilmesi daha sonrada ebeveynlerin bilgilendirilmesi gerekmektedir.Çünkü araştırmacılara göre bilgisayarın başarılı kullanımının anahtarı öğretmendir.

4- Ebeveynlerin çoğu(%84,64'ü) Türçe programları tercih etmektedir. Burada kendi ve çocuğu açısından çok haklıdır. Ancak türkçe programlarda çok sınırlı bulunmaktadır. Bu nedenle Eğitim sistemimizi destekleyecek kendimize uygun programların çok hızlı yapılması gerekmektedir.

5- Bilgisayar henüz evlerin çoğunda bulunmamaktadır (%76), evlerinde bilgisayar olan ebeveylere de %13,82'i evdeki bilgisayarı çocuklarına kullanırmamaktadır. Bu da ülkemizde evde bilgisayar kullanabilen çocuk sayısının çok az olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda evde bilgisayar kullandıran ailelerin de ellerinde yeterli miktarda çocuk programı olmadığı görülmektedir. Bu da eğitimimiz için önemli bir eksiklik olarak düşünülmektedir.

6- Ebeveynlerin %27,56'sı ilkokulda bilgisayar destekli eğitime çocuklarının problem çözmesine yardımcı olacağı, % 21,79'u çeşitli liselerin sınavlarına hazırlanmada yardımcı olacağı düşüncesindedir. Bu da ebeveynlerin artık bu konuda bilinçlenmeye başladıklarını göstermektedir. Ancak bilgisayaryar sadece sınavlara hazırlayan araçlar olarak değil çocuğun deney yapabileceği, hikaye yazabileceği, okuma öğrenebileceği araçlar olarak da düşünülmelidir.

7- Ebeveynlerin bilgisayar konusunda en fazla çocuklarına alışkanlık sağlayacağı(%21,33), sosyal ilişkilerinin bozulacağı(%26) ve sağlığına zarar vereceği(%23,31) konusunda tedirginlikleri olduğunu tespit ettik. Halbuki araştırmalar. Bilgisayarla çalışan çocukların sosyal yönlerinin daha fazla gelişeceği görüşündedirler. Bu araştırmacılar bilgisayarın televizyon ve videodan farklı olduğunu belirtmişlerdir. Televizyon ve video seyreden çocuk pasif durumda iken bilgisayarla

çalışan çocuğun sürekli bir aktivite içinde olduğunu ve yaptığı her işlem sonucunda bir tepki aldığını, dolayısıyla yalnız olmadığını savunmaktadırlar.

8-İlkokul çocuklarının evdeki bilgisayarını %46,15'i günde 15-30 dakika; %24,36'sı günde 5-10 dakika; %22,44'ü günde 30-60 dakika ; %7,05'i haftada bir kez kullanabilmektedirler.

9- BDE'in en olumlu yanı ebeveynlerin %71,12'a göre eğitime katkısı; %16,29'una göre teknolojik kolaylıktır. Bu da ebeveynlerin artık BDE konusunda bilinçlenmeye başladığını ve bilgisayarın eğitimi desteklediğini inandıklarını göstermektedir.

10- Ebeveynlerin % 36,53'ü bilgisayar programı alırken programın çocuğunun gelişim düzeyine uygun olup olmadığına, % 20,52'si programın içeriğine, %13,46'sı programın diline, % 12,18'i öğretmenin önerilerine göre almaktadır. Görüldüğü gibi öğretmenlerin önerilerine dikkat ederek program alan ebeveynler azımsanamayacak kadardır. Bu nedenle artık öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitim ve eğitim programlarımızı destekleyen programlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

11- Evlerinde bilgisayar kullandırılan çocukların %62, 82' kendi başlarına, %24,35'i babalarıyla çalışmaktadır. Bilgisayarın eğitimi desteklemesi yanında çocuğun bireyselleşmesine ve kendine güven duymasını da sağlamaktadır. Bulduğumuz değerler görüşleri desteklemektedir.

12-Bu araştırma bilgisayar destekli eğitime ebeveynlerin duyarlı olduğunu, ancak bazı bilgi eksikliklerinin bulunduğunu göstermiştir. Bu nedenle aileler ve çocuklar için bilgisayar destekli eğitim nedir?, faydaları nelerdir?, bilgisayarını çocuklar hangi amaçlar için kullanabilirler?, ailelerin evde çocuklarına nasıl yardım edecekleri konularında bu işle ilgili kurumlar ve uzmanlar tarafından bilgilendirilmesi gerekir. Bunlar yapılırsa bilgisayarın eğitime katkısında artacağı inancındayız.

V.KAYNAKÇA

- [1]Clements, D.H.(1983).**Microcomputers in Early Education: Rationale and Outline for teacher Training.**Kent Ohio: Kent State University
- [2]Zajonc, A.C.(1984). Computer Pedagogy Questions.**Concerning the New Educational Technology.**84(4), 569-577.

- [3]Clements, D.H ve Gullo, D.F.(1985). Effects of computer programming on young Children's Cognitions. **Journal of Educational Psychology.**5, 287-301.
- [4]Shade, D.D& Watson., J.A(1987)Microworlds, mother Teaching Behavior and Concept Formation in the Very Young Child.**Early Child Development and Care** 28.97-114
- [5]Papert,S.(1987). **A creative of Technocentrism in Thinking About the School of the Future.**MIT. Cambridge Ma.02139.USA
- [6]Papert,S.(1980).**Midstorm: Children, Computers and Powerfull Ideas.**New York: Basic Books
- [7]Wills, J.L., Johnson, D.L. ve Dixon, P.N.(1983). **Computers: Teaching Learning.**Dilithium Press.
- [8]Watson, P,G.(1987).**Using the Computer in Education.**University of Washington. New Jersey: Educational Technology Publication.
- [9]White, B,& Hartwitz, P(1988). **Computer Microworlds and Conceptual Change.**pp. 51-69 London.

OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ YÖNETİCİLERİNİN BİLGİSAYARLI EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

¹Dr. Yıldız GÜVEN - ²Dr. Fatma ŞAHİN

¹M.Ü. A.E.F. Temel Eğitim Bölümü, Öğretim Görevlisi

²M.Ü. A.E.F. Temel Eğitim Bölümü, Doçent

ABSTRACT: This study was aimed to establish the usage and the value of microcomputers as an educational tool in preschools getting the views of administrators. 87 administrators were sampled from preschools located in the city of Istanbul. The results showed that 87.06% of administrators indicated the computers as very necessary tools for teaching while 12.93 % found them unnecessary or not very necessary. Only 2.29% of administrators saw their schools well equipped and 35.64% quite equipped in terms of computer technology and programs. The reasons why the rest of them can not use computers in their schools were asked and they mostly indicated the financial problems as causes. The amount of time given to children per day for computer based education was differed according to the age of children. For instance: while 74.42% of small-group was used computers mostly 5-10 min. per day; 68.00% of middle - group and 71.42% of elder group were used approximately 15-30 min. per day. The way of working with computers of children independently or under supervision of an adult was asked to the administrators. The answers were as shown: only 18.51% of small group, 25.64% of middle-group and 35.72% of elder-group were let to study independentl. The location of computers in preschools were as follows; 11% of were in administrators' office, 21% of them were in the classes and 50% were in special computer rooms.

I. GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte okulöncesi eğitimde bilgisayarların kullanımı ve bilgisayar destekli eğitim her geçen gün önem kazanmaktadır. Bir çok okulöncesi kurumda bilgisayarlar çoğunlukla sekreteryal işlemler için kullanılırken, çok az kurumda çocukların eğitimi için kullanılmaktadır. Halbuki gelişmiş bir çok ülkede bilgisayar destekli eğitim, eğitimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ülkemizde okulöncesi kurumlarında bilgisayar kullanımının yaygın olmamasının çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Bu sebeplerden biri okullarda bilgisayar sistemini kurmanın oldukça pahalı olmasıdır. Okula alınacak bilgisayar ve programların özellikleri neler olmalı?, sınıfta nasıl kurulmalı?, çocuklar nasıl gruplara ayrılmalı? gibi. Öyleyse bu masrafa değer mi? Bu şartlara göre değişmektedir. Bir okul için karşılanabilecek bir miktarken, diğerine aşırı

gelebilmektedir. Bir bilgisayar almadan önce büyük bir bilgisayar firmasına uygun donanım ve software programları için danışılmasında fayda vardır. Bilgisayar satın alınırken, iyi bir bilgisayarın çok fonksiyonlu ve genişletilebilen bir sistem olması önemlidir. Çünkü bilgisayar çok hızlı gelişen bir teknolojidir. Bu gelişmeleri kendi bilgisayarımıza ihtiyaç duydukça ilave edebilmemiz gerekmektedir[1]. İkincisi, Türk eğitim sistemine uygun olarak okulöncesi için hazırlanmış programlar çok azdır. Yabancı dildeki programlar hem çocuklar için hem de eğitimciler için problemler oluşturmaktadır. Diğer bir sorun da bilgisayarların nereye yerleştirileceği ve çocuklara ne kadar süre ile ve nasıl uygulanacağı hakkında yeterli bilgilerin olmamasıdır.

Bilgisayarların ve bilgisayar destekli eğitimin okulöncesi kurumlarında verimli olarak uygulanabilmesi yönetici ve öğretmenlerin tutumlarına bağlıdır. Öncelikle yöneticinin bilgisayar destekli eğitimin önemine inanması ve öğretmenlere bu konuda imkanlar sağlaması gerekmektedir.

Bilgisayarlar artık çok küçük yaşta çocuklar tarafından kullanılabilirlerdir. Okuma bilmedikleri için üzerinde tuşlar yerine resimli büyük düğmeler olan bir klavye yapılmıştır. Son senelerde 5 yaşın altındaki çocukların kullanımına yönelik bir çok programlar da geliştirilmiştir. Örneğin bunların birinde sağ, sol, alt, üst gibi kavramlar müzik ve renkli grafikler eşliğinde çocuklara öğretilmektedir.

Okulöncesinde Logo kolaylıkla kullanılabilir ve çeşitli avantajları olan bir programdır. Logo Seymoure Papert tarafından geliştirilmiştir. Logo nasıl düşüneceğimizi öğrenmek için kullandığımız bir dildir. Özellikle çocukların bilgisayarı yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlamak için oluşturulmuştur. 4 yaş ve üzerindeki çocuklar Logo'yu kullanabilmektedirler. Ayrıca normal ya da üstün zekalı olup da çevreleriyle iletişim yetersizliği içinde bulunan çocuklar da bu programı kullanabilmektedirler[2,3].

Bilgisayarlar okulöncesi eğitimde çeşitli kavramların geliştirilmesine ve geleneksel eğitimin desteklenmesine yardımcı olmaktadır. Bu tür eğitime bilgisayar destekli eğitim denilmektedir. Bu bakışta bilgisayar bir öğrete makinası, öğretmenin yardımcısı ya da görsel-işitsel bir aygıttır[4].

Okulöncesi Kurumlarında Bilgisayar Destekli Eğitim Uygulanırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

1- Çoğu okul öncesi çocuk okuyamaz ve pek çok ilkokul düzeyi çocuk sınırlı okuma yeteneklerine sahiptir. Bu nedenle programlar sınırlı yazılı komutlar içermelidir. Bununla birlikte okuma öncesi çocuk için farklı geri bildirim yöntemleri tasarlanmalıdır. Bunlar basit gülümseyen yüzler, başlarını evet ya da hayır olarak sallayan yüz ya da robotlar, yangın görüntüleri ve ses efektlerini içermelidirler. Bu geribildirim çocuklar tarafından doğru bir şekilde anlaşıldığı bilinmelidir.

2- Okul öncesi çocuklarda neden-sonuç kavramları oluşmaktadır. Programlar bu büyümeyi desteklemeli ve çocukların eylemlerini sonuçlarla açık bir şekilde ilişkilendirerek onların öğrenme süreçlerini zedelememelidir.

3- Çocukların motor yeteneklerini geliştirir. Bilgisayar oyunları karmaşık klavye kullanma yeteneklerini gerektirir. Bu oyun programlarında çocuklar tepkilerini kolay girebilmelidirler.

4- İyi bilgisayar programlarıyla gerekli tekrar sağlanarak çocukların öğrenmesine yardımcı olunmalıdır.

5- Okul öncesi için programlar çalıştırması kolay olmalıdır.

6- Çocuklar kolayca sıkılabilirler. Programlar, onların öğrenilecek olana ilgilerini doğrudan yönlendirmeyen ilgisiz grafik, renk, ses vb. arınmış olmalıdır[5,6].

Tüm BDE programlarında yukarıdaki özellikler dikkate alınmalıdır. Bunun ötesinde hepsinin amaçları ve öğrete stratejileri değişiktir. Ancak her program en az aşağıdaki kategorilerden birine ya da birkaçını içermelidir: alıştırma ve pratik, öğretici, simülasyon ve keşif/oyun. Bu kategorilerin bilinmesi öğretmenin doğru seçimler yapmasında yardımcı olacaktır.

Bilgisayar programları içerisinde en yaygın kullanılan türü alıştırma ve pratiktirlerdir. Bunlar öğretmen için diğer pek çok programdan daha kolay anlaşılabilirlerdir. Örneğin çeşitli programlar basit sayma pratikleri sağlar. Biri, ekranda sıfırdan dokuza kadar nesne yerleştirir ve çoğunun sayısını yazmasını ister. Çocuk doğru cevap verirse gülen bir yüz ve sayı gözükür. Yanlış cevap verirse kızan bir yüz gözükür ve ardından sayının doğrusu görüntülenir[4]

Bilgisayarlar Sınıflarda Kurulurken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

1-Temsili görünüm (simülasyon) çocukların görünümünü çok rahat bir şekilde kavrayabilecek ve öğrenebilecek şekilde olmalıdır. Çocukların yaşına göre, programın içindeki değişkenlerin sayısı belirlenmelidir. Çocuğun yaşı ne kadar ufaksa, değişkenlerin sayısı o kadar az olmalıdır. Burada tek bir strateji izlemek uygun değildir. Her zaman aynı stratejiyi takip etmek, inandırıcı ve ikna edici değildir. Fakat yine de yaşları ufak olan çocuklara çok fazla miktarda strateji uygulamak o çocukların üstesinde gelemeyecekleri bir şeydir[7].

2-Oyunlar materyaller üzerine kurulmalıdır. Bu materyaller suni durumlardan daha çok düşünmeyi teşvik etmelidir. Oyun çevrenin içinde oluşan kavramlardan oluşmalıdır. Eğlence amaçlı bilgisayar oyunları, öğretici oyunlardan daha az karmaşık olmalıdır, yani daha basit olmalıdır. Bu oyunlar hem işbirliğini hem de rekabeti içermelidir. Oyuncular aktif birer katılımcı olmalıdırlar, fakat dönüş için çok uzun süre beklememelidirler. Oyunda zorluk derecesi seçenekleri bulunmalıdır. Bu çocuğun yetenek kazanmasına ve o yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Geri bildirim çok açık olmalı ve mantıksal hatalarla ilişkili olmalıdır[8].

3-Bilgisayar programları uygun geribildirimler vermelidir. İleriki yaşlarda çocuklara yanlışlarda cevap vermemek de bir geri bildirimdir. Çünkü yanlışa cevap vermek öğrencinin zamanını harcar ve dersin gidiş hızını keser. Bu program için en uygunu, cevap vermemektir. Doğru cevap için, bir sonraki soruya geçmek için en iyi ödüldür. Fakat, daha kompleks programlarda çocuğun hatasını basitçe açıklayan bir bölümün olması uygundur.

4-Geribildirim değeri de önemlidir. En iyi/en etkin geribildirim olduğu birkaç düzey vardır. Birinci düzeyde, basit bir sözel mesaj ya da resim bulunur, ve program henüz tanımlanır, ikinci düzeyde daha etkili bir ödülle karşı karşıya gelir. Üçüncü düzeyde öğrenci, aktivitenin içine bizzat katılır, üçüncü doğru çözen öğrenci kendi dizaynını kendi yaratmaya teşvik edilir. Dördüncü düzeyde, geribildirim, aktivitenin içinde var olur. En iyi geribildirim düzeyi hangisi? Her türün önemli ve özel durumlar içermesine rağmen, en iyi

geribildirim, eğer program, Piaget'in "sosyal bilgi" dediği şeyi öğretiyorsa, (örneğin harflerin ismi), çocuğa doğru cevap öğretilmeli, gösterilmelidir. Eğer program mantıksal-matematiksel bilgi gelişimini hızlandırıcı şekilde hazırlanmışsa, program öğrenciye cevabı keşfetmesini söylemelidir. Bunu sorularla ve gösterilen grafiklerle sağlamalıdır[9]

5- Çocuklar bilgisayar çalışmalarında 2 ve 3 kişilik gruplar halinde ayrılmalıdır. Tek bir çocuk, ancak özel projelerinde örneğin şarkı yazarken ve daha fazla yoğunlaşması gerektiğinde yalnız bırakılabilir. Çeşitli çizelgeler kullanılabilir. İlk başlarda çocuğun anlaması için kullanım zamanları biraz uzatılmalıdır.

Bir anaokulunda bilgisayar etkinlikleri serbest zaman saatinden önce yapılmalıdır. Öğrencilere yardım etmede gönüllü anne ve babalar günde birer saat öğrencilerle bire bir ilgilenebilirler Böylece çalışmalar daha etkin hale gelir [10].

Yarının Sınıfları

Günümüzde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için artık çok metodlu eğitimin yaygınlaşması gerektiğine inanılmaktadır. Çünkü her öğrencinin daha kolay ve daha zevkli öğrenebileceği bir yöntem vardır. Bilgisayarlar da bu yöntemlerden biridir. Bilgisayarlar sınıf içinde olursa öğrencilerin bir kısmı da onunla çalışarak öğrenebilmektedir. Öyleyse bilgisayarlar bir bilgisayar odasında ya da idarecinin odasında değil sınıf içinde yer alması gerekmektedir.

Gelişmiş ülkelerde sayıları giderek artmakta olan geçmişin ve geleceğin bulunduğu sınıflar bulunmaktadır. Bunların sayıları şimdilik çok azdır. Öğretmen, okuma-yazma çalışması yaparken, orta sıralarda öğrencilerin bir kısmı öğretmeni dinlemekte, bir kısmı da hayal kurmaktadır. Buraya kadar gördüğümüz her şey çok tanıdık geliyor. Oysa arka sıralarda farklı bir şeyler görülüyor; hemen duvarın karşısında yan yana yerleştirilmiş iki bilgisayar vardır. Her bilgisayarda bir çocuk çalışmaktadır[11].

Piaget çocukların çamurla oynayarak öğrendiğini belirtmiştir. Maddelerin birbirleriyle uygunluğu: Yumuşak kumun ve akışkan suyun karışımından çamur gibi yapışkan bir maddenin oluşması gibi. Fakat modern dünyada çoğu çocuk doğal çevreyi yeterince öğrenememek gibi önemli bir probleme sahiptir. Piaget'in "geç-gelişim" diye adlandırılacak olan araştırmasında, çamur oyununda pek bir şey geliştiremeyen ya da geliştirememiş olan çocuklar vardı. Bilgisayar böyle bir durumda geliştirici bir faktör olarak en büyük gücünü gösterir.[12,13].

Problem

Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayarın çeşitli alanlarda kullanımı her geçen gün artmaktadır. Teknoloji tahmin edilemeyecek bir hızla ilerlemektedir. Bu nedenle çocukların bu teknolojiye ayak uydurabilmesi ve karşılaştıkları problemleri kolayca çözebilmesi için eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Bilgisayar henüz yetişkinlerin bile yeni karşılaştıkları ve bir çok yetersizlikleri olduğu bir konudur. Halbuki gelecekte şu anki çocukların çoğu bilgisayar ve yeni teknolojik araçlarla çalışacaklardır. Bu nedenle bilgisayarların artık okulöncesi dönemden başlanarak verilmesi gerekmektedir.

Bilgisayar destekli eğitime geçilirken yönetici ve yetişkinlerin kafasında çeşitli sorular bulunmaktadır. Bilgisayarlar çocukların sosyal ilişkilerini zayıflatır mı?, bilgisayarı ne kadar süre ile kullanılmalıdır?, bilgisayar sınıfta mı yoksa başka bir yerde mi olmalı?, Bilgisayar programlarının dili önemli midir?, Çocuklar bilgisayarla kendi başlarına mı? yoksa bir yetişkinle birlikte mi çalışmalı gibi. Bu konulardaki araştırmaların yetersiz olması problemimizi oluşturmaktadır.

Amaç

Okulöncesi dönemde bilgisayar destekli eğitime yöneticilerin bakışı ve yöneticilerin bilgisayar destekli eğitimdeki uygulamalarını araştırmamız ana amacımızı oluşturmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- 1- Yöneticilerin bilgisayar destekli eğitimi ne derece önemli bulmaktadırlar?
- 2- Yöneticiler kendilerini ve okul imkanların bilgisayar destekli eğitim için ne derece yeterli bulmaktadırlar?
- 3- Okullarda bilgisayar destekli eğitimin verilememesinin nedenleri nelerdir?
- 4- Yöneticiler okullarındaki çocuklara bilgisayarı ne kadar süre ile kullanıdılmaktadırlar?
- 5- Okulöncesi kurumlarda çocuklar bilgisayarı kiminle kullanılmaktadırlar?
- 6- Okulöncesi kurumlar programları nereden temin etmektedirler?
- 7- Okulların kullandıkları programların dilleri nelerdir?
- 8- Kurumlar bilgisayarları okulda nerede tutmaktadırlar?

II.YÖNTEM

Araştırma tarama modeline uygun yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili sınırları içerisindeki orta ve üst düzey sosyoekonomik düzeydeki okulöncesi kurumların 87 yöneticisi oluşturmuştur.

Verileri Toplanması

Araştırmamızın verilerini okulöncesi kurumlarının yöneticileri için hazırlanan anketlere verdikleri cevaplardan elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yöneticilerin ankete verdikleri cevaplar istatistik olarak değerlendirilmiş, Sonuçlar frekans ve yüzde dağılımlar olarak verilmiştir.

III.BULGULAR VE YORUM

Araştırma sonucu elde edilen veriler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmamıza katılan yöneticilerin okulöncesi kurumlarına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.,

Tablo 1: Araştırmanın yapıldığı Okulöncesi Eğitim Kurumlarının bağlı oldukları kuruluşlar

	Frekans	%
M.E.B. Resmi	27	31,04
M.E.B. Özel	35	40,22
S.S.Y.B.	19	21,83
Universite	6	6,89
Toplam	87	100,00

Tablo 1'de araştırma yapılan okul yöneticilerinin bağlı oldukları kuruluşlar gösterilmiştir. Bu verilere göre %31,04'ü MEB resmi, %40,22'si MEB özel, %21,83'ü SSYB, %6,89'u üniversitelere bağlı okul yöneticileri oluşturmaktadır.

Tablo 2: Yöneticilerin Okulöncesinde Bilgisayarı Gerekli Bulup Bulmama Durumları

	Frekans	%
Çok gerekli	27	31,77
Gerekli	48	55,29
Az gerekli	8	8,24
Gereksiz	4	4,70
Toplam	87	100,00

Tablo 2'de görüldüğü gibi bilgisayar destekli eğitimi yöneticilerin %31,77'si çok gerekli, %55,29'u gerekli, %8,24'ü az gerekli, %4,70'i gereksiz bulmaktadır.

Tablo 3: Yöneticilerin Buldukları Kurumlarda Bilgisayarların Yeterlilik Durumu

	Frekans	%
Çok yeterli	2	2,29
Yeterli	31	35,64
Az yeterli	35	40,23
Yetersiz	19	21,84
Toplam	87	100,00

Tablo 3'de ki verilere göre Bilgisayarlar araştırma yapılan okulların %2,29'unda çok yeterli, %35,64'ünde yeterli, %40,23'ünde az yeterli, %21,84'de yetersiz olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Okulöncesi Kurumlarında Yöneticilerin Bilgisayar Kullanmayı Bilme Durumları

	MEB Resmi		MEB Özel		SSYB		Univ. rsi.	
	Freka ns	%	Freka ns	%	Freka ns	%	Freka ns	%
Evet	4	14,28	21	61,76	7	35	1	20
Hayır	24	85,72	13	38,24	13	65	4	80
Top.	28	100,00	34	100,00	20	100	5	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi yöneticilerin bilgisayar bilme oranları MEB resmi okullarında %14,28, MEB özel okullarında %61,76, SSYB kurumlarında %35, Üniversitelere bağlı okullarda %20'dir.

Tablo 5: Okulöncesi Kurumlarında Bilgisayar Destekli Eğitimin Uygulanamamasının Temel Nedenleri

	Frekans	%
Gerekliliğine İnanmama	8	9,19
Öğretici elemanın olmaması	11	12,65
Okulumuzun maddi durumunun yetersizliği	38	43,68
Velilerin maddi durumunun yetersizliği	18	20,69
Velilerin gerek duymaması	1	1,14
Uygun eğitim programlarının olmaması	11	12,65
Toplam	87	100,00

Tablo 5'de okulöncesi kurumlarında bilgisayar destekli eğitimin uygulanamamasının sebepleri gösterilmiştir. Buna göre %43,68 ile okulların maddi durumlarının yetersizliği, %20,69 ile velilerin maddi durumlarının yetersizliği, %12,65 ile öğretici elemanların azlığı, %12,65 ile uygun programların olmaması gelmektedir.

Tablo 6: Bilgisayarların Çocuklara Günde Kullanılma Süresi

	Küçük grup		Orta grup		Büyük grup	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
5 - 10 dak.	20	74,08	6	24	2	7,15
15 - 30 Dak.	4	14,82	17	68	20	71,42
35 - 60 Dak.	1	3,70	2	8	4	14,28
Diğer	2	7,40	-	-	2	7,15
Toplam	27	100,00	25	100	28	100,00

Tablo 6'daki verilere göre bilgisayarların günde çocuklara kullanım süreleri küçük grupta en fazla(%74,08) 5-10 dakika; orta grupta en fazla(%68) 15-30 dakika; büyük grupta en fazla (%71,42) 15-30 dakika olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7: Okulöncesi Kurumlarında Çocuklar Bilgisayarı Kiminle Kullanıyorlar?

	Küçük grup		Orta grup		Büyük grup	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Tek başına	5	18,51	6	25,00	10	35,72
Sınıf öğr. ile	12	44,44	7	28,00	8	28,57
Prog. satan. Firma Yetkili si	1	3,72	2	8,00	1	3,57
Özel bir bilgisayar öğretmeni ile	9	33,33	10	40,00	9	32,14
Toplam	27	100,00	25	100,00	28	100,00

Tablo 7'de okuldaki bilgisayar ile çocukların kiminle kullandıkları gösterilmektedir. Buna göre küçük grupta %44,44 sınıf öğretmeni ile, %33,33 özel bilgisayar öğretmeni ile, %18,51'i kendi başına; orta grupta, %40'ı özel bilgisayar öğretmeni ile, %28'i sınıf öğretmeni ile, %25'i kendi başına; büyük grupta, %35,72'i kendi başına, %28,57'si sınıf öğretmeni ile, %32,14'ü özel bilgisayar öğretmeni ile çalışmaktadır.

Tablo 8: Okullar Bilgisayar Programlarını Nereden Temin Etmektedirler?

	Frekans	%
Satıcı firmalar...	28	62,23
Velilerden	4	8,89
Yurt dışından...	11	24,45
Diğer	2	4,43
Toplam	45	100,00

Okulların %62,22'si programları satıcı firmalardan, %24,45'i yurt dışından, %8,89'u velilerden elde ettikleri tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 9: Okullarda Bulunan Bilgisayar Programlarının Dili ve Sayısı

	Dili		Sayısı	
	Frekans	%	Frekans	%
Türkçe	17	60,72	78	27,95
İngilizce	11	39,28	201	72,05
Toplam	28	100,00	279	100,00

Tablo 9'da görüldüğü gibi programların %60,72'si türkçe, %39,28'i İngilizcedir.

Tablo 10: Okullarda Bilgisayarın Yeri

	Frekans	%
Sınıf içinde	9	21,42
Yönetici odasında	5	11,91
Özel bilgisayar odasında	21	50,01
Diğer	7	16,66
Toplam	42	100,00

Tablo 10'da görüldüğü gibi bilgisayarlar %21,42'si sınıf içinde, %11,91'i yönetici odasında, %50,01'i özel bilgisayar odasında bulunmaktadır.

IV.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okulöncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinin bilgisayar destekli eğitime bakışları ve okulların bilgisayar konusundaki imkanları değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve önerilen aşağıda özetlenmiştir.

1- Araştırma yapılan 87 okul yöneticisinden %87,06'sı çok gerekli ve gerekli bulurken, % 12, 93'ü az gerekli ve gereksiz bulmaktadır. Bu sonuçlar da bilgisayar destekli eğitimin artık büyük bir kesim tarafından kabul edildiğini göstermektedir. Ancak araştırma sırasındaki izlenimlerimize göre çoğu okulöncesi kurumda bir ya da iki bilgisayar bulunmakta ve bunlar da sekreteryal işlemler için kullanılmaktaydı. Bu görüşümüzü yöneticilerin bilgisayar konusunda kurumlarını ve öğretmenlerini yeterli bulup bulmadığı konusundaki görüşlerinden elde edilen veriler de desteklemektedir. Yöneticiler kurumlarındaki bilgisayarların yeterliliği konusunda % 62,07'si yetersiz bulmakta, sadece %2,29'si kendilerini çok yeterli bulmaktadır. Bir çok ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de eğitim kurumlarımızda ekonomik ve diğer sebeplerden dolayı bilgisayar eğitiminin yeterli yapılamadığı görülmektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre MEB'na bağlı özel okul yöneticilerinin %61,76'sı; MEB'na bağlı resmi okul yöneticilerinin %14,28'i; SSBY'na bağlı kurumların yöneticilerinin %35'i; Üniversitelere bağlı okulların yöneticilerinin %20'si bilgisayar kullanmayı bilmektedir. Bu sonuçlar da okullarda bilgisayar sistemlerinin kurulmasının ekonomiye dayandığını göstermektedir. Okullarda bulunan bilgisayarların da sadece %3,66'sı eğitim amaçlı kullanılmaktadır. Eğitim amaçlı kullanılan bilgisayarlar da son bir yıl içinde kullanılmaya başlanıldığı saptanmıştır. Bu sonuçlar artık ülkemizde okulöncesi kurumlarda da bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli eğitime yeterli kaynak, zaman ayrılması ve gerekli önemin verilmesi gerektiğini göstermektedir.

2- Okullarda bilgisayar destekli eğitime yer verilmeyişinin en önemli sebepleri arasında (%65,33) okul ve velilerin maddi yetersizlikleri gelmektedir. Daha sonra ise sırayla eğitim programlarının yetersizliği(%21,33), eleman yetersizliği(%13,33), bilgisayar destekli eğitimin gerekliliğine inanmama(%9,33) gelmektedir. Ülkemizde velilerin maddi yetersizliği bilgisayar eğitimi ile doğrudan bağlantılı bulunmaktadır. Çünkü bir çok okulöncesi kurumun kendi bilgisayarları, programları, elemanları yeterli olmadığı için bu eğitimi özel firmalara yaptırmaktadırlar[13]. Bilgisayar eğitimi yapan firmalar, bilgisayarları, programları ve elemanları ile birlikte okullara giderek belirli bir süre çocuklara eğitim vermektedirler. Tabii bu da bir ücrete tabii olmaktadır. Ekonomik problemi olan ailelerin çocukları bu eğitimi alamamaktadır. Ayrıca bu sistem eğitim felsefelerine de aykırı olmaktadır. Çünkü diğer eğitimleri olduğu gibi bu eğitimi de sınıf öğretmeni yapmasında fayda vardır.

3- Çocuklara bilgisayar kullanma süresi açısından bakıldığında küçük grupta büyük çoğunluk(%74,08) günde 5-10 dakika, orta grubun(%68,00) ve büyük grubun(%71,42)'si günde 15-30 dakika çalışmalarına izin verilmektedir.

4- Küçük grubun %18,51'i, orta grubun %25,64'ü, büyük grubun %35,89'unun kendi başlarına çalışmasına izin verilmektedir.

Bilgisayar destekli eğitimin bir amacı da çocukların bireysel çalışmalarını geliştirmektir.

Bu sonuçlar çocukların bireysel çalışmasını destekleyici niteliktedir.

5- Okullar kullandıkları programların %62,22'sini firmalardan, %24,44'ünü yabancı ülkelere getirtmektedirler. Programların sadece %60,71'i Türkçe olduğu tespit edilmiştir. Bu da ülkemizde eğitime yönelik programların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Yabancı dildeki programları çocuklar tek başlarına kullanamamaktadırlar. Yanlarında programı açıklayan bir yetişkinin olması gerekmektedir. Bu da çocukların bireysel çalışmasına engel olmaktadır. Yabancı dilde hazırlanmış olan programlar bizim eğitim sistemimiz ile tam bir paralellik göstermemektedir. Bunun için de bilgisayar destekli eğitim amacına ulaşamamaktadır. Bu tür programlar yabancı dil eğitimi için kullanılabilir.

6- Bilgisayarlar okulların %50'sinde özel bilgisayar odasında, %11'i yöneticinin odasında, sınıflarda ise sadece %21'i bulunmaktadır. Halbuki eğitim amaçlı bilgisayarların sınıf içinde bulunmasının ve çocukların istedikleri zaman kullanabilmeleri gerekmektedir. White Okulöncesi kurumlarda bilgisayarların sınıf içinde olması gerektiğini belirtmiştir[11].

V-KAYNAKÇA

- [1] Dwyer, D.C., Ringstaff, C., Sandholtz, J.H.(1991). Changes in Teachers' Beliefs and Practices in Technology- Rich Classrooms. **Educational Leadership** 48(8),45-52
- [2] Watson, P.G.(1987). **Using the Computer in Education**. University of Washington. New Jersey: Educational Technology Publication.
- [3] Wilkinson, A.C.(1983). **The educational Technology Series Classroom Computers and Cognitive Science**. New York: Academic Press.
- [4] Watson, J.A & Nida, R.E.(1986). Educational issues concerning young children and microcomputers: Lego with Logo? **Early child Development and care**. Vol.23.pp.299

- [5]Shade, D.D& Watson., J.A(1987) Microworlds, mother Teaching Behavior and Concept Formation in the Very Young Child.**Early Child Development and Care** 28.97-114.
- [6]Wills, J.L., Johnson, D.L. ve Dixon, P.N.(1983).
Computers: Teaching Learning.
Dilithium Press.
- [7]Sendov, B., Stanchev, I.(1987).**Children in the information Age Oppotunities for creativity, innovation and new activities.** Second International Conference Sofya, Bulgaria, 19-23 May. Pergaman press.
- [8]Clements, D.H.(1983).**Microcomputers in Early Education: Rationale and Outline for teacher Training.** Kent Ohio: Kent State University
- [9]Zajonc, A.C.(1984). Computer Pedagogy Questions.
Concerning the New Educational Technology.84(4), 569-577.
- [10]Clements, D.H ve Gullo, D.F.(1985). Effects of computer programming on young Children's Cognitions. **Journal of Educational Psychology.**5, 287-301.
- [11]White, B.& Hartwitz, P(1988). **Computer Microworlds and Conceptual Change.**pp. 51-69 London
- [12]Papert,S.(1987). **A creative of Technocentrism in Thinking About the School of the Future.** MIT. Cambridge Ma.02139.USA
- [13]Koraltürk, S.(1997).**İstanbul'daki Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitimde Bilgisayar kullanımının Tespiti ve Yöneticiler ve Öğretmenlerin Bilgisayara karşı Tutumlarının İncelenmesi**(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul. Marmara Ün.

ÇEVRE SORUNLARININ ÇÖZÜMÜNDE COĞRAFYANIN ROLÜ

Dr. Recep EFE

Fatih Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Doçent

ABSTRACT: *Geography can be described as 'the study of the earth in terms of human activity'. Geography is a bridge between the humanities and the sciences. It has always been a generalized as opposed to a specialized discipline, so that its viewpoint is toward to broad understanding. There is a very delicate balance between the human and physical environment. This balanced relationship can be spoiled easily if one interferes with the other. Geography aims to establish peace and balance between man and nature and to help them live together in harmony.*

I-GİRİŞ

Yeryüzü ve insanı birbirinde ayrı düşünmek imkansızdır. Yeryüzü genel anlamda cansız bir varlık gibi düşünülse de aslında o bünyesinde sayısız canlıyı barındırmaktadır. İnsansız bir yeryüzünden bahsettiğimiz zaman bile yeryüzünde yaşayan bitki ve hayvanlar onun önemini artırır. Yerküre insansız yaşayabilir. Fakat insan onsuz yapamaz. İnsanın bastığı yer, taş, toprak, nefes aldığı hava, içtiği su, ekip biçtiği toprak, etrafındaki bitki ve hayvanlar; bunların hepsi yeryüzünün birer parçasıdır. Bütün bunlar aynı yerde bir arada bulunur. Bu unsurların birbirine zarar vermeden aynı ortamı kullanması ekolojik denge sayesinde olmaktadır. Yeryüzünde canlı ve cansız varlıkların bir arada bulunduğu bir çok ekosistem vardır. Dünyamızın kendisi en büyük ekosistem yani Ekosfer'dir (Ecosphere).

II- COĞRAFYA NEDİR?

Coğrafyanın bir çok tanımı yapılabilir. Fakat "İnsan etkinlikleri açısından yeryüzünün incelenmesi" tanımı bunların çoğunu bir araya getirmektedir[1]. Yeryüzü fiziksel bir ortam olup bunun üzerinde yaşayan insan ise ona kültürel özellikleri kazandıran bir varlıktır. İnsan ile yeryüzü arasında çok sıkı bir iletişim ve etkileşim vardır. İletişim karşılıklıdır fakat faydalanma tek yönlü olmaktadır. İnsan yeryüzünden faydalanırken ona verdiği bir şey yoktur. Bu nedenle kendisini sunulan bu imkanı çok iyi değerlendirmek zorundadır.

III-COĞRAFYA VE ÇEVRE

İnsan yaşadığı ortamı bildiği ölçüde ondan faydalanabilir. Yeryüzünü daha iyi tanımamıza yardımcı olan coğrafya günümüzde yaşadığımız ortamla ilgili meselelerin çözümünde etkili olarak kullanılmaktadır. İnsan ile yeryüzü arasındaki ilişkileri en güzel şekilde düzenleyen bu bilim dalının pratikte kullanılması toplumda iyi coğrafya eğitimi almış insanların artmasına

bağlıdır. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de insan ile çevre ilişkilerindeki dengenin bozulmasından kaynaklanan problemler vardır. Coğrafyanın gerek beşeri ve gerekse fiziki ortamda daha etkili olarak kullanılmamasının nedeni coğrafya eğitiminin yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Coğrafya bilgisinin "İnsan etkinlikleri açısından yeryüzünün incelenmesi" tarifine uygun olarak algılanması halinde bir çok meseleyle çözüm üretebildiği görülür.

Günümüzde gerek fiziki ve gerekse beşeri dünyanın en büyük problemi çevre bozulmasıdır. Yeryüzünde hava, toprak ve su kirliliği hızla artmakta, canlılar (insan, hayvan, bitki) için çok önemli olan toprak akarsular vasıtasıyla göl ve denizlere taşınmaktadır. İnsanlar yakacak ve yapı malzemesi temini gibi nedenlerle bitki örtüsünü tahrip etmektedir. Şehirlerde aşırı nüfus artışı ve göç nedeniyle çarpık yerleşmeler çoğalmaktadır. Hızlı artan nüfus, plansız büyüme ve trafik problemi günden güne içinden çıkılmaz hale gelmektedir. Yeryüzünde ve yurdumuzda nüfusun yarısından fazlasının yaşadığı kıyı alanları hızla bozulmaktadır.

Çevre ve Çevre sorunları günümüzde insanların çok sık kullandıkları terimlerdir. Fakat her insan "çevre sorununu" farklı düşünmektedir. Bazıları için kirli deniz, soluduğumuz kirli hava, bazıları için de yere atılan kağıtlar birer çevre sorunudur. Kimileri için de çevre sorunu fosil yakıtların yakılmasıyla atmosferde biriken CO² in yol açabileceği iklim değişiklikleridir. Kısaca çevre sorunlarına bir çok örnek verilebilir ve örnekler herkese, her meslekten insana göre farklı farklı olacaktır. **Çünkü çevre yaşadığımız yeryüzüdür. Çevre sorunu da yeryüzü ile insan arasında meydana gelen iletişim bozukluğudur.** Coğrafya ise yeryüzünün tanımlanması, yeryüzü ile insan arasındaki ilişkilerin tanımıdır. Çevre sorunlarını tespit etmek ve bunlara çözüm yolları bulmak için çevrenin çok iyi tanınması gerekir. Çevrenin bilinmesi ve tanınması iyi bir coğrafya bilgisi sayesinde çok daha kolay olur. Çünkü coğrafya evrendeki canlı ve cansız bütün varlıkları inceleyer. Coğrafya incelemeye tarifle başlar, daha sonra sınıflama ve gruplama yaptıktan sonra analiz ve sentez yaparak yorum ve açıklama getirip konuyu tamamlar. Yani "Ne nerededir? sorusuna cevap aramaktan çok "O"nun niçin, nasıl ve neden orada olduğu sorusunun cevabını verir.

İnsanoğlu yeryüzünde yaşamaya başladığından bu yana çevresiyle ilişki halinde olup onu hep kendi menfaati

İçin değiştirmeye çalışmıştır. Toprağın aşırı kullanılması, ormanların tahribi bunun en çarpıcı örnekleridir. Avrupa'da başlayan sanayi devrimine kadar insanın yeryüzüne müdahalesinin etkilerinin olumsuz sonuçları pek fazla ortaya çıkmamıştır. Yani yüzlerce hatta binlerce yıldır ekosistem kendi kendini bir ölçüde yenileyebilmiştir. Daha sonra doğal bitki örtüsünün tahribinin hızlanması, havanın ve suların kirlenmesi insan ile yeryüzü arasındaki hassas dengenin bozulmasına neden olmuştur.

İnsanın yeryüzü ile ilişkileri coğrafyanın ele aldığı konuların temelini oluşturur. Çünkü yeryüzünde gördüğümüz canlı ve cansız her şey insan ile ilişki halinde olup bu ilişkinin ahenk ve denge içinde sürmesi gerekmektedir. Uyumun bozulması bazen ilk planda tabiat aleyhine gözükür fakat sonuçta insanın aleyhine olan ve bazen geç fark edilen sonuçlar ortaya çıkarır ki biz bunlara *çevre sorunları* diyoruz.

Canlı varlıkların hayati bağlarla bağlı oldukları, etkiledikleri ve etkilendikleri mekan birimlerine o canlıların veya canlılar topluluğunun yaşam ortamı "Çevre" denir. Bu mekan birimleri birbiriyle ilişkili canlı ve cansız unsurlardan oluşan, madde ve enerji dolaşımı ile kendini besleyen bir ekosistemdir. Bir orman, bir köy, akarsu, şehir birer ekosistemdir. Bunların toplamı ise tüm dünyayı kapsadığından dünyanın bütünü de bir ekosistem olarak ele alabiliriz.

Çevremizde bulunan nehir, göl yada yerleşim yerleri coğrafi öğeler olan iklim ve bitki örtüsü ile yakından ilgilidir. Yağışın miktarı ve şekli, bitki örtüsünün sıklığı, ya da yeraltı suları akarsuları doğrudan

ya da dolaylı olarak etkiler. Topoğrafyanın özellikleri, bitki örtüsünün sık ve seyrek oluşu yada hiç olmaması, yağışla düşen suyun ne kadarının akışa geçtiği ve ne kadarının toprak tarafından emilerek yeraltı suyuna karıştığı veya kaç metre küp suyun buharlaşma ile kaybolduğu çevre açısından çok önemlidir. Bitki örtüsünde, iklimde ya da topoğrafyada yani ekosistemlerde meydana gelebilecek herhangi bir olumsuz değişim çevre sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeryüzünde bulunan ekosistemlerde değişiklikler bazen olumlu da olabilir. Bu durumda herhangi bir problem doğmaz. Sadece olumsuz değişimlerde denge insan aleyhine bozulduğu için problemler ortaya çıkar. Çevre sorunları sadece kirlilik değildir. Bitkilerin tahrip edilmesi, canlı türlerinin azalması, doğal kaynakların tükenmesi, sulak alanların göllerin ve akarsuların kurumması, kaynak sularının kaybolması, verimli tarım alanlarının meskenlerle ya da sanayi tesisleriyle dolması, şehirlerde görülen çarpık ve plansız yapılaşma, yoğun trafik, gürültü vs. hepsi birer çevre sorunudur[2].

Bütün bu sorunların farkına varmamız için ve bunları iyi analiz ederek kalıcı ve etkin çözümler üretebilmemiz için yaşadığımız ekosistemi yani yeryüzünü tanımamız gerekir. Bir coğrafyacı olarak bu tanımayı nelerin nerede olduğu şeklinden ziyade bunların neden orada olduğu niçin başka yerlerde olmadığı yada olamayacağı üzerinde dikkatle durulması gereken konulardır. Örneğin bir tarım ürününün nerelerde yetiştiği bunun dünyanın başka yerlerinde yetişmemesinin nedenleri, Türkiye'de niçin Karadeniz bölgesinin İç Anadolu bölgesine göre daha gür bir bitki

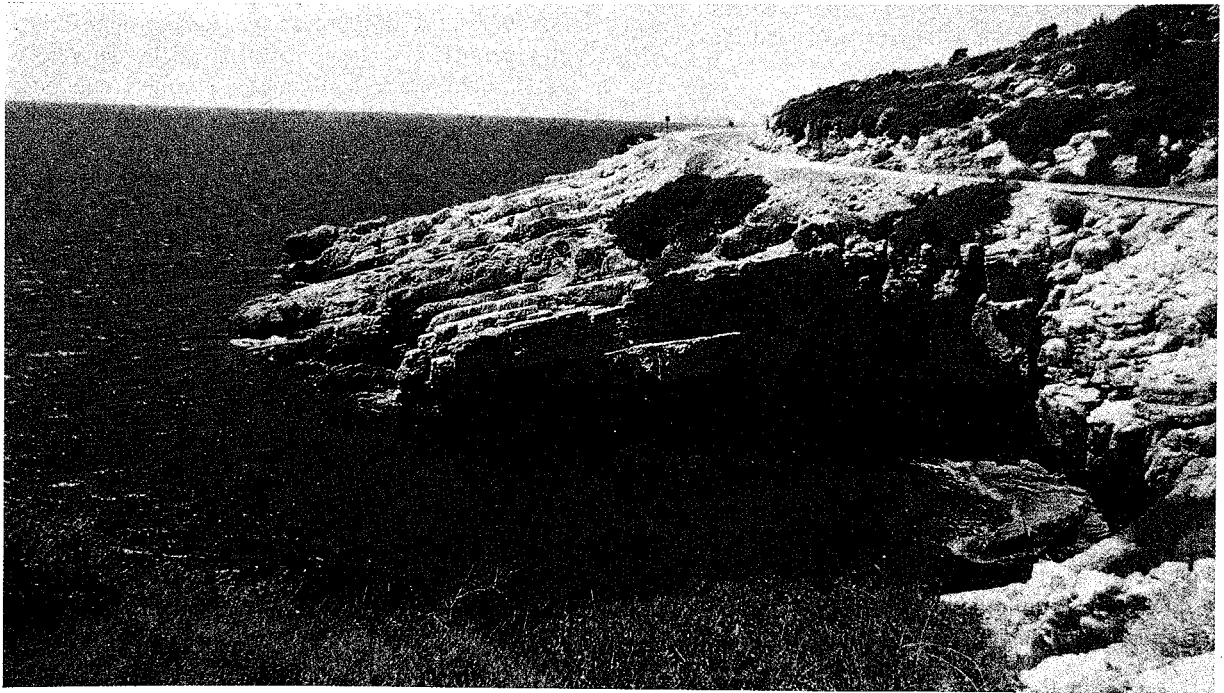


Foto 1: Çevrenin unsurları olan litosfer (kıyıdaki kayalar), atmosfer (gökyüzü), hidrosfer (deniz) ve biyosferin (bitki örtüsü) birleştiği doğal ortam. Yeryüzündeki bu dört küre bir çok yerde birbiriyle etkileşim halindedir.



Foto 2: Çevrenin önemli unsurlarından olan insan yeryüzünden çok değişik şekilde faydalanmaktadır.

örtüsüne sahip olduğu gibi konuları coğrafya bilgisi sayesinde anlamak çok kolaydır.

Tarihi çağlarda ve günümüzde yerleşim birimlerinin çoğu su kenarlarına kurulmuştur. Uygarlıklar verimli tarım alanları çevresinde gelişmiştir. Savunmanın büyük önem kazandığı dönemlerde engebeli ve yüksek yerlere kurulan şehir devletleri verimli tarım alanlarından ve sudan uzak değildi. Bergama, Milet, Efes, Truva bunun en iyi örnekleridir. Bunların her biri yüksek bir sahada kurulmuştur. Bergama Bakırçay'a, Milet Küçük Menderes'e, Efes Büyük Menderes'e Truva ise Kara Menderes nehrine yakın bir konumda kurulmuştur.

Çünkü bu nedenler iyi analiz edilerek ortaya konulduğu takdirde ne zaman dengenin bozulabileceği ve sonuçta insanın ne gibi problemlerle karşı karşıya kalacağı çok daha iyi anlaşılır. Bu sayede insanın daha fazla ürün elde edebilmesi için tarım ilacı ve yapay gübre kullanması, sanayi tesislerinden çıkan katı ve sıvı atıkların akarsu, göl ve denizlere bırakılmasının nasıl sonuçlar doğuracağı daha kolay anlaşılabilir. Tarım alanlarında kullanılan yapay gübre ve kimyasal ilaçların toprakta ne gibi değişikliklere yol açabileceğini anlamak için toprağı tanımak gerekir. Toprak, içinde çok miktarda canlının yaşadığı bir ekosistemdir. Toprak içinde barınan canlı

organizmaların ve bakterilerin ölmesine yol açan bu ilaçlar toprağın verimliliğinin zamanla yok olmasına yol açar. Yine aynı kimyasal hammaddelerin topraktan yeraltı suları vasıtasıyla akarsulara oradan da göl ve denizlere ulaşarak buraları kirlettiği bir gerçektir. Ayrıca bu ilaçlar kullanılarak yetiştirilen ürünler büyüme sırasında topraktan aldığı mineral ve tuzlar vasıtasıyla bu zararlı kimyasal maddeleri de bünyelerine alır. Bu bitkiler insanlar tarafından kullanıldığında insanların sağlık problemleri ile karşı karşıya kaldıkları da bilinmektedir.

İklimi değiştiren fosil yakıtlar yerine nükleer enerji kullanılırsa yeryüzündeki hayatı tehdit eden çevresel problemlerin ortadan kalkacağı fikri ileri sürüldü. Fakat çok geçmeden nükleer enerji kullanımından kaynaklanan radyoaktif maddelerin atmosferde önemli bir kirliliğe neden olduğu anlaşıldı. Yeryüzünde çevre sorunlarına neden olan etkenlerin tamamı antropojendir. Yani bunların hemen hepsi insan tarafından meydana getirilmektedir. Mesken ve sanayi tesislerin bacalarından çıkan dumanların havayı kirletmesi, akarsu, göl ve denizlerin kirlenmesi, tarım alanlarının kullanılmaması hale gelmesi, toprakların verimliliğinin azalması, ormanların tahrip edilmesi, çölleşme, kuraklık, kıtlık, şehirlerdeki çarpık yapılaşma, gürültü gibi bütün problemler insandan kaynaklanır.

Hava kirliliğinin önemli bir sonucu da atmosfer ısısının artmasıyla ortaya çıkan sera etkisi (green house effect) tir. Fosil yakıtların yakılmasıyla havada biriken CO₂

dünyaya gelen güneş ışınlarını azaltır ve aynı zamanda da yeryüzünden yansıtılan ışınları da emerek atmosferin daha fazla ısınmasına neden olur. Yapılan araştırmalar kirliliğin bu hızla devam ettiği takdirde havadaki CO₂ miktarı 21. yüzyıl ortalarında şimdiki iki katına çıkacağı ve bunun sonucu da ısının ortalama 2 °C artarak dünya ikliminin değişeceğini ortaya koymaktadır. İklimde meydana gelen bu değişim sıcaklığın artması sonucu yeryüzündeki buzulların büyük bir kısmının erimesine ve alçak kıyıların sular altında kalmasına yol açacaktır.

Yerleşim yerlerindeki kanalizasyonların ve sanayi tesislerinin atık suları çevredeki akarsu, göl veya denizlerde önemli kirliliğe yol açmaktadır. Göl ve akarsular insanların önemli su kaynaklarıdır. Bu suların insanlar tarafından kullanılmaması büyük çevre sorunlarına yol açmaktadır. Dikkat edilmediği takdirde çevrenin kirlenmesi çok zaman almaz. Örneğin 1 litre ham petrolün 1 milyon m³ temiz suyu kirlettiği tespit edilmiştir. Suların kirlenmesi, akarsu, göl deniz ve okyanuslarda yaşayan hayvanların temel gıdasını oluşturan planktonların yok olmasına neden olmakta ve bunun sonucunda bu sulara yaşayan balık ve diğer canlı türleri azalmaktadır. Ayrıca atmosfere önemli miktarda O₂ sağlayan sular kirlendiği için bu işlevlerini yerine getiremez duruma gelmektedir[3]. Burada ortaya çıkan önemli bir konu, havanın kirlenmesi suların kirlenmesine yol açarken, suların kirliliği de havanın kirlenmesine neden olmaktadır. Yani döngüdeki bir zincirin halkasının kopmasıyla ekolojik dengenin bütünü bozulmakta ve yeryüzünde yaşayan canlıların tamamı bundan etkilenmektedir.

Bitki örtüsünün tahribi ile ortaya çıkan erozyon toprağın zamanla kaybolmasına yol açarak yiyecek temini güçlüğü ve sonuçta kıtlık ve açlık gibi sosyo-ekonomik problemler doğurur. FAO (Dünya Gıda ve Tarım Örgütü) raporuna göre bugün dünya üzerinde ekilebilir 3.2 milyar hektar arazinin ancak yarısı şu an kullanılabilir durumdadır. Diğer yarısı çeşitli çevre problemleri nedeniyle ekilememektedir. Bunların kullanılabilir hale getirilmesi de hemen hemen imkansız görülmektedir. Yani bu toprakları ıslah etmenin maliyeti çok yüksektir. Bu nedenle bu çözüm yolu ekonomik olmamaktadır. Ayrıca yurdumuzda son yıllarda hızlı bir şehirleşme hareketi gözlenmektedir. Verimli tarım arazileri üzerinde kurulu şehirlerimiz ve kasabalarımız hızla genişlemekte ve ekilebilir alanlar, yakın çevrede yer alan ormanlar ve yeşil alanlar yapılaşma uğruna tahrip edilmektedir. Gerek erozyon, gerek yapılaşma ve gerekse kirlilikle kaybedilen toprağın geri kazanılması kısa vadede mümkün görülmemektedir.

Sanayi devrimi ile birlikte insanın geçim ekonomisinden kazanç ekonomisine geçtiği görülür. İnsan yeryüzündeki dengeyi ekonomik kaygılar

nedeniyle bozmuştur. Ekonomik menfaat, fazla üretim isteği, bencillik ve sömürü insan-yeryüzü ilişkisinin insan aleyhine bozulmasının temel nedenleridir. yapılan üretim kalıcı olmaktan çıkıp geçici amaçla yapılmaya başlanmıştır. Üretim ya da hizmetin ömrü ne kadar kısa olursa o kadar çok üretir ve o kadar çok kazanırım felsefesi ağırlık kazanmıştır. Üretimin artması için tüketimin teşvik edilmesi gerektiği anlaşılmış ve bu yolda büyük çabalar harcanarak hedefe ulaşılmıştır. Toplumda çok tüketme ve iyi bir tüketici olma modernleşme ile aynı anlam kazanmıştır.

Sanayi devrimi ile birlikte dünyanın iler gelen devletleri ve şirketleri daha çok ürün ve gelir elde etmek için önce çevreyi kirletmişler daha sonra da çevreyi temizlemek için gelir elde etme yoluna gitmişlerdir. Yani insanlar çevreyi kirletirken de, temizlerken de hep çok kazanmayı düşünmüşlerdir.

Yeryüzü ile insan arasındaki ilişkilerin bozulması sonucu ortaya çıkabilecek sorunları önceden kestirmek (tahmin etmek) her zaman kolay değildir. Bu nedenle bu ahenk ve dengeyi korumak veya müdahale sonunda ne olabileceğini bilmek için çevreyi yani yaşadığımız köyü, kasabayı, kenti, bölgeyi ve ülkeyi hatta dünyayı tanımamız gerekmektedir. Bunları tanımanın en iyi yolu iyi bir coğrafya bilgisi ile mümkündür. Yeryüzündeki canlı ve cansız her şey insan için vardır. Fakat bunu bilinçsizce kullanmak insanın kendi sonunu yine kendisinin hazırlamasına neden olmaktadır.

Türkiye, insanların neden olduğu bu problemlerin çoğu ile bugün karşı karşıyadır. Bunların çözümü için tek çare eğitim olmasına rağmen buna yeteri kadar önem verilmemektedir. Kalkınmış ülkelerde bu meseleler planlı bir eğitimle çözülmüş ya da çözülmeye çalışılmaktadır. Dünyanın önde gelen ülkelerinde yaşayan insanların gerek fiziki ve gerekse beşeri meselelere karşı duyarlı olmalarının nedeni iyi bir eğitim almalarından kaynaklanır. Bu ülkelerde okutulan coğrafya kitapları ile uygulanan coğrafya eğitim metot ve tekniklerini incelediğimizde insanların yaşadığı ortamda meydana gelen problemlere karşı duyarlı olmalarında coğrafyanın payının çok büyük olduğunu görmekteyiz. Çünkü coğrafya kapsadığı konular ve konuları ele alış tarzı ile yukarıda değindiğimiz bütün meselelerin çözümünde kullanılabilecek bir bilim dalıdır.

Türkiye'de ise birçok kurum ve kuruluş toprak erozyonu başta olmak üzere, çevre kirliliği, su problemi, hava kirliliği, trafik, çarpık yapılaşma, sel, deprem, işsizlik, göç, vs. gibi meselelere çözüm aramakta; tarımsal, endüstriyel kalkınma planları ve formülleri üzerinde durmaktadır. Fakat bunların çoğu, tabana veya geniş kitlelere ulaşmadan problemi çözmeye çalıştıklarından başarılı olamamaktadır. Geniş kitlelere ulaşmanın yolu ise ilköğretimden başlayarak konuyu işlemek bunu coğrafya dersi aracılığı ile bütün eğitim ve öğretim süresince gündemde tutmak ve toplumu bu yolla bilinçlendirmektir. Günümüzde çok büyük önem taşıyan bu meselelerin

çözümünde; A.B.D, İngiltere, Almanya ve Japonya ile dünyanın belli başlı ülkelerinde olduğu gibi modern metot ve teknikler kullanılarak yapılan bir coğrafya eğitimin ve bilgisinin katkısı göz ardı edilmemelidir.

İnsanoğlunun yeryüzünde yaşamaya başladığından bu insanın çevre ile ciddi boyuttaki ilk ilişkisi tarımla olmuştur. Yirminci yüzyılda ise insan yeryüzündeki karaların hemen hemen tamamını kullanmaya başlamıştır. Soğuk kutup bölgeleri, çöller, sarp dağlık alanlar ve tropikal orman sahaların dışındaki yerler bugün insanlar tarafından tamamen kullanılmaktadır.

IV- SONUÇ

Coğrafya insan ve onun yaşadığı yeryüzünü inceler. Yeryüzünü oluşturan birimlerin (hava, su, toprak, taş, bitki, hayvan) dikey ve yatay dağılımlarını ve bunun nedenlerini ortaya koyar. Bu öğeleri tek tek ele almakla kalmaz bunlar arasındaki ilişkileri, ve bunun sonucunda ortaya çıkan yeni durumları da izah

eder. Yeryüzü bütün bu doğal ve beşeri özellikleriyle bir çevredir. Doğal varlık ve olaylarla insan arasındaki ilişkiler çevre sorununun temelini oluşturur. İlişkilerin bozulmasıyla çevre sorunları ortaya çıkar. Coğrafya doğal ortam öğeleri arasındaki ilişkilerin ve doğal ortam ile insan arasındaki etkileşimin nasıl olduğunu ortaya koyarken yanlışları da ortaya çıkarır. İnsanın yaşadığı çevrenin kullanım şeklini açıklar. Bu nedenle çevre sorunlarının çözümü çevrenin iyi tanınmasıyla olur. Çevrenin tanınması ise iyi bir coğrafya bilgisi ile olur.

KAYNAKÇA

- [1] EFE, Recep (1997) Coğrafyada Yeni yaklaşımlar. Coğrafya Eğitiminde Çağdaş Metot ve Teknikler. Marmara Coğrafya Dergisi. Sayı 1. s. 135-149. İstanbul.
- [2] Mc KNIGHT, T.L. (1993) Physical Geography. University of California. Prentice Hall Publ. U.S.A.
- [3] MARSH, W.M., GROSSA, J. (1996) Environmental Geography. Science. Land use. and earth systems. John Wiley & Sons, Inc.

YAPI İŞLETMELERİNDE 'PROJE YÖNETİMİ' SEVİYESİNDE TAKIM ÇALIŞMASI

Dr. Bayla ALTUĞ

Beykent Üniversitesi, İ.İ.B.F., Doçent

ÖZET: *Bu çalışmada inşaat yüklenici firmalarının üstlendiği bir yatırım projesi yönetiminde takım çalışması uygulamasının yararları ve takımların kuruluş ve işleyişinde gözönüne alınması gerekli özellikler açıklanmaktadır.*

Yüklenici firmalar, kontrat öncesi ve teklif aşamasında yatırım projesi ile ilgili stratejik ve fonksiyonel kararları almak durumundadır.

Teklif kontrata dönüştükten sonra bu plan ve kararlar doğrultusunda projenin yönetilmesi, yatırımın programlanması, kararların uygulanması ve kontrolü gerekir.

Proje yönetiminde takım çalışması uygulaması ile etkin bir yönetim sağlanabilmektedir. Ancak takımın kuruluş ve işleyişinde yapı yönetimi özelliklerinin gözönüne alınması gerekmektedir.

Çalışmamızda bir yatırım projesinde takım çalışması uygulamasında elde edilen sonuçlar açıklanmakta ve ortaya konulan bu hipotez doğrulanmaktadır.

I- GİRİŞ

Yapı yönetimi gittikçe artan bir öneme sahip olmaktadır. Endüstri işletme yönetimindeki süratli gelişme bir faz farkı ile de olsa yapı işletmesi yönetim alanında da yaşanmaktadır. Yapı sektöründe çok uluslu yüklenici firmaların artması ve globalleşme bu alandaki yönetsel gelişmeleri kaçınılmaz kılmaktadır.

Endüstri işletme yönetiminde takım çalışmalarının önemi ve ağırlığı arttığı gibi, aynı paralelde yapı yönetiminde takım çalışması gittikçe artan bir etkinliğe erişmektedir.

Bu çalışmada amacımız yapı işletmesinde proje yönetimi seviyesinde takım çalışmasının önemini vurgulamak ve bu takımların kuruluş ve işleyişi ile ilgili bazı öneriler geliştirmektir. Bunu yaparken hem yapı yönetiminde takım çalışması anlayışına katkıda bulunulması, hem de yapı yönetimindeki özelliklerin proje seviyesinde takım çalışmasına etkilerinin araştırılması hedef alınmıştır.

Çalışmamızın kapsamı, proje seviyesinde takım çalışması ile sınırlı tutulmuş ve kuruluş ve işletme düzeyinde takım çalışması araştırmamız kapsamına alınmamıştır.

Çalışmamız, yapı işletmesinde proje yönetiminde:

-Nasıl bir takım oluşturulabilir

-Takım üyelerinin seçiminde ne gibi özellikler aranır

-Takım lideri seçiminde ne gibi özellikler aranır

-Takımın etkin ve verimli çalışmasının koşulları nelerdir

olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır

Uygulanan metodolojide, öncelikle işletme yönetiminde takım çalışması incelenerek teorik bazı bilgilere yer verilmiş, yapı yönetiminde takım çalışması pratik bir örnekle açıklanmış ve sonuç bölümünde yapı yönetiminde proje seviyesi takım çalışması ile ilgili somut öneriler geliştirilmiştir.

II- BAZI KAVRAMLAR İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR.

'Yapı yönetimi' (Construction Management) kavramını açıklamak için, ana yönetim fonksiyonlarını ve organizasyon yapısını özetlemek yeterli olacaktır. Yapı yönetiminde, diğer işletmelerden farklı olarak satış, kontrat müzakereleri, teklif uygulamaları, teknik planlama uygulama ve kontrol gibi temel fonksiyonlardan bahsedilebilir.

Organizasyon şekli olarak ise, mal sahibi, yüklenici kuruluşlar, ortaklıklar, bölgesel veya uluslararası organizasyonlar geçerlidir.

Kuruluşun kapasitesine ve yapısına uygun olarak fonksiyonların ve yapısal özelliklerin şekillenmesi doğaldır.

'Proje yönetimi' ile bir yüklenici kuruluş tarafından üstlenilen yatırım faaliyetinin yönetimi tanımlanmak istenmiştir. İşletmelerdeki program yönetimi karşılığı olarak bu tanım kullanılmıştır

Bilindiği gibi işletmelerde, stratejik yönetim, fonksiyonel yönetim ve program yönetimi olmak üzere üç yönetim seviyesi öngörülmektedir ve program seviyesi yönetiminde stratejik ve fonksiyonel yönetim de alınan kararların uygulaması hedef alınmaktadır. (1)

'Proje Yönetimi' ile program yönetiminde olduğu gibi stratejik ve fonksiyonel yönetimin sonuçlandırılması ve uygulanması amaçlanmaktadır..

Bu çalışmada Yapı yönetiminde proje seviyesinde takım çalışmasına örnek olarak 'İstanbul Yeşilköy Terminal Binası 1 Kısım İnşaatı' Planlama, Uygulama ve Kontrolü'nda kullanılan takım çalışması uygulaması alınmıştır ve kısaca 'Yeşilköy Projesi' olarak tanımlanmıştır.

III- PROJE SEVİYESİNDE TAKIM ÇALIŞMASI.

Yapı işletmesinde bir yatırım projesi ile ilgili stratejik ve fonksiyonel seviyede yönetim ihale üstlenilmeden ve genelde teklif aşamasında gerçekleştirilir. Teklif kontrata dönüştükten sonra ise nihai stratejik ve fonksiyonel kararlar üst yönetim tarafından alınır. Çalışmamız bu aşamalardan sonra gerçekleştirilen ve projenin planlama, uygulama ve kontrolüne yönelik faaliyetleri kapsamaktadır.

Endüstri işletme yönetiminde, yöneticilerin yetkileri bakımından 'kurmay proje örgütü' ve ve örgüt departmanları ile yan ilişkilere yer verme açısından ise 'matriks proje örgütü' türleri geçerli olmaktadır (2). Bizim konumuzda yani yapı yönetiminde proje yönetimi için kurmay yetkileri ve örgüt yapısı içinde yan ilişkileri ile yine bir 'Kurmay Proje Örgütü' kurulmaktadır

Özellikle departmanlar arasında koordinasyonda etkinlik sağlanması amacı ile yapı yönetiminde takım çalışmasının büyük yararları olmaktadır. Bu çalışmamızda yapı üretiminde proje yönetiminde takım çalışması uygulaması giriş bölümünde açıklanan dört başlık altında incelenmiştir.

1- Endüstri İşletmelerinde Proje Yönetimi Seviyesinde:

1-1 Nasıl bir takım oluşturulabilir. ?

Endüstri işletme yönetiminde temelde problem çözümü (Problem-solving), fonksiyonlar arası (Cross-Functional) ve kendini yöneten (Self-Managed) olmak üzere üç tip takım oluşturulabilir(3).

Program yönetimi seviyesinde ise sınırlı ve fonksiyonlar arası bir takım kurulur

1-2 Takım üyeleri seçiminde ne gibi özellikler aranır ?

Takım üyeleri grup çalışmasına katkıları ile değerlendirilir. Seçimde, üyelerin sadece teknik, idari bilgi ve tecrübeleri ile değerlendirilmeleri yeterli değildir. Ayrıca dört temel özelliğin göz önüne alınması gerekir. Bunlar teşvik edicilik, yaratıcılık, güvenilirlik ve esnekliktir (4). Üyelerin birbirlerini sevmeleri, birbirlerine güvenmeleri, takım çalışmasına uyum sağlamada en önemli faktörlerdir.

1-3 Takım lideri niteliği ve temel fonksiyonları nelerdir.

Takım içinde hem üyeler arası ilişkilere hemde görevlere yönelik hedefler vardır' Bu iki çeşit hedef, farklı insan karakteri gerektirir.(5) Takım lideri üyelerin davranışlarına etki eder ve ayrıca takım üyeleri ile, hem dış çevre hemde üst yönetim arası ilişkilerde anahtar rol oynar. Takım lideri için gerekli temel kurallar ve fonksiyonlar:

- Misyon ve vizyona bağlılık
 - Üyelerin moral ve performansını olumsuz etkileyebilecek davranışları önlemek
 - Ortak amaçları bireysel amaçların üzerinde tutmak
 - Takım dinamiğini etkileyen çatışmalarla mücadele etmek
 - Risk almayı Teşvik etmek
 - Bilgilerin paylaşılmasına özen göstermek
- olarak özetlenebilir.

Stratejilerin ve planların kullanımını sağlaması ve üyeler arası ilişkileri yönlendirerek takımın performansını artırması takım liderinin ana fonksiyonlarıdır

1-4 Takımın etkin ve verimli çalışmasının koşulları nelerdir?

Takım çalışmasında:

- Açık ve doğru haberleşme
- Üyeler arası uyum, güven
- Üyelerin birbirini tanıması, sevmesi

en önemli koşullardır (6)

Ayrıca örgütün takım çalışmasını desteklemesi ve bilgi akışının düzenli olması, takım çalışmasının etkinliğini artıran önemli iki unsurdur. (7)

2 - Yapı Üretimi İşletmesinde Bir Takım Çalışması Uygulaması

Yeşilköy Projesindeki Uygulama çalışması yukarıda açıklanan dört ana bölüm altında özetlenmiştir.

2-1 Nasıl bir takım kurulmuştur?

Yeşilköy Projesinde, proje süresi ile sınırlı olarak ve fonksiyonlar arası bir takım oluşturulmuştur.

Bu takım, kurmay yetkileri ve örgüt departmanları ile yan ilişkileri nedeni ile hem kurmay ve hem de matris bir örgüt niteliği taşımaktadır.

Takımın ana fonksiyonu, üst kademe yönetimi tarafından belirlenerek kendisine aktarılan stratejik planlar doğrultusunda, fonksiyonel seviyede alınan kararların uygulanması ve kontrolüdür.

Bu takım gerek departmanlar arası koordinasyonun sağlanmasında çok yararlı olmuş, gerekse stratejik planların geliştirilmesinde büyük katkı sağlamıştır.

2-2 Takım Üyeleri Nasıl seçilmiştir.

Yeşilköy projesi yönetimi için kurulan takım görevini iki aşamada gerçekleştirmiştir. İlk aşamada inşaat faaliyetinin planlanması ve ikinci aşamada ise uygulama ve kontrolü yapılmıştır. Bu nedenle takım üyeleri seçimi de kademeli olarak yapılmıştır. Birinci etap için örgüt içinden ve yeterli teknik ve idari bilgiye sahip orta kademede departman yöneticileri arasından seçim

yapılmıştır. İkinci etap için ise üst kademe departman yöneticileri arasından ve stratejik kararların uygulamasına destek olabilecek düzeyde tecrübe ve bilgi birikimi olanlar seçilmişlerdir.

Takım üyeleri:

- Tatbikat planları hazırlama
- İşgücü, malzeme, makina kaynakları temini,
- İnşaat, tesisat üretimi
- Finans, bütçe hazırlama
- Maliyet kontrolü

departmanlarından seçilmiştir.

Yapı yönetiminin özelliğinden kaynaklanan bu uygulamada ilk etapta sadece teknik ve idari bilgi ve tecrübe, üyelerin seçiminde yeterli bir kriter olarak alınmış ve fakat ikinci etapta özellikle mal sahibi kuruluş ile ilişkiler, satınalma ve finans temel fonksiyonlarında bilgi ve tecrübe aranan temel özellikler olmuştur.

2-3 Takım lideri niteliği ve temel fonksiyonu nasıl belirlenmiştir?

Yeşilköy projesinde temel kuruluş ve işletme stratejileri projenin üstlenilmesi öncesinde hazırlanmıştır. Proje yönetiminde takım liderinin fonksiyonu, belirlenen misyona sahip çıkması ve özetle istenilen maliyet, zaman ve kalitede projenin tamamlanması olarak tarif edilmiştir. Bu özellik takım lideri olarak, bir üst kademe yöneticisinin seçimini gündeme getirmiştir. Ancak üyeler arası ilişkiler ve davranışlara yönelik olarak bir dış uzmanın birikimlerinden yararlanılması da gerekli olmuştur. Yapı yönetiminin özelliği, yöneticilerin teknik bilgi ve tecrübesinin ağırlıklı olmasıdır ve liderde aranan ikinci temel nitelik olan, üyeler arası ilişkilerde ise yeterli düzeyde tecrübeye sahip olmamalarıdır.

Sonuçta üyeler arası ilişkilere yönelik olarak bir dış uzmanın, görevlere yönelik konularda ise örgüt içinden bir üst kademe yöneticisinin görevlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Liderlik fonksiyonunun bu şekilde paylaşılması olumlu sonuç vermiş ve başarılı bir yönetim gerçekleştirilebilmiştir.

2-4 Takımın etkin ve verimliliği nasıl sağlanmıştır.?

Sağlanan etkin haberleşme, diğer departman yöneticileri ile etkin koordinasyon ve en önemlisi takım

üyelerinin birbirini sevmeleri, karşılıklı güven, takım çalışmasını etkin ve verimli kılan başlıca faktörler olmuştur.

Ancak yapı yönetiminde takım çalışmasını olumsuz etkileyen ve endüstri işletmelerden farklı bir özellik vardır. Yapı yönetimindeki gelişmenin yeterli olmamasından kaynaklanan bu özellik, örgütün takım çalışmasına yeterli desteği sağlamamasıdır.

Yeşilköy projesinde uygulamada sağlanan başarı zaman içinde örgütün desteğinin artmasına ve etkin ve verimli çalışma yapılmasına olanak sağlamıştır

IV- SONUÇ

1- Yeşilköy Projesinde Takım çalışması yararları:

Yeşilköy Projesinde Planlama etabında, üyeler arası bilgi akışında sağlanan etkinlikle gerçekçi ve uygulanabilir bir plan yapılması ve teknik ve mali konularda fonksiyonel kararlara ışık tutacak öneriler geliştirilmesi mümkün olmuştur.

Uygulama etabında ise:

- İşgücü, makina, malzeme kaynaklarının temini ve kullanılması
- Maliyet ve bütçe kontrollerinin yapılması
- Mal sahibi ile ilişkilerin etkinleştirilmesi

başta olmak üzere ana fonksiyonlarda etkinlik artırılmış ve projenin planlanan zaman ve maliyetle gerçekleştirilmesine büyük katkı sağlamıştır.

2- Yapı Yönetiminde Proje Seviyesinde Takım Çalışması için Öneriler:

Bu çalışma ile teorik bilgiler ve uygulama sonuçları birlikte değerlendirilerek, proje seviyesinde takım çalışmasına yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Tabii bu önerilerde yapı yönetiminin özellikleri göz önüne alınmıştır.

2-1 Endüstri işletmelerinde fonksiyonlar arası (cross-functional) ve program seviyesinde oluşturulan takım örneği baz alınarak, yapı yönetiminde planlama, uygulama ve kontrol fonksiyonlarında kurmay yetkiler sahip,örgüt departmanları ile yatay ilişkileri tarif edilmiş, fonksiyonlar arası bir takım oluşturulması.

2-2 Takım üyelerinin seçiminde endüstri işletmelerinde aranan özelliklerin korunması, ancak

üyelerin planlama aşamasında orta kademe departman yöneticilerinden, uygulama ve kontrol aşamasında ise üst kademe departman yöneticilerinden seçilmesi , diğer bir deyişle ikinci aşamada takımın yeni üyeler ilave edilerek geliştirilmesi.

2-3 Yapı işletmesinde görevlere ve üyeler arası ilişkilere yönelik farklı insan karakterini birlikte taşıyan yöneticilerin bulunması zorluğuna karşın, görevlerin yapılmasına yönelik kararların alınmasında örgüt içinden bir üst yöneticinin, üyeler arası ilişkilerin geliştirilmesinde ise bir dış uzman danışmanın liderlik görevini paylaşmaları

2-4 Yapı işletmesinde takım çalışması tecrübe ve alışkanlığının yeterli düzeyde olmaması gerçeği göz önüne alınarak, verimli ve etkin çalışma yapılabilmesi için, örgüt desteğinin sağlanması amacı ile üst kademe yöneticilerinin önceden eğitilmesi

Yapı yönetiminde takım çalışması kültürünün gelişmesi paralelinde takım çalışmasının yaygınlaşması ve etkinliğinin artması kaçınılmaz olacaktır.

KAYNAKÇA

- [1]-DİNÇER Ömer -Yahya Fidan, İşletme Yönetimi, 1.Baskı İstanbul, 1996
- [2]-EREN Erol Yönetim ve Organizasyon, , 1996, Beta Dağıtım A.Ş.
- [3]-HELLRİEGEL Slocum Woodman, Organizational Behavior Seventh Edition, West Publishing Company
- [4]-MARGARET Williams, What do you want from you people, CMA-the management Accounting Magasine, Dec.1977 v71 n10
- [5]-KENTTH E. Hultman The 10 commantments of team leadeshiph, Traning and Development Feb 1998 v52 n2
- [6]-ELİSA Mandzela, Effective Teams, the CPA Journal Sep.1997, v67 n9
- [7]-BEVERLY Vazques, How to build a better team, Denver Business Journal, June 13, 1997

L'EVOLUTION HISTORIQUE ET L'IMPORTANCE DE L'ECRITURE DANS UNE LANGUE DE CULTURE

Dr. Şahali AYDOĞDU

M.Ü. A.E.F. Fransızca Bölümü, Yardımcı Doçent

ÖZET: Burada yazar bize, insanlık tarihinde doğal ve geleneksel bir iletişim aracı olan sözlü dil kültüründen yazılı dil kültürüne geçişin neden pek kolay olmadığını göstermeye; günümüzde bile, pek az dilin yazılı şekli olduğu gerçeğinden hareketle, yazı, yazı dili ,ve yazılı kültür dilinin, bir toplumun uygarlık düzeyinin göstergesi olduğunu belirterek, yazının önemi ve tarihsel gelişimi ile çeşitli yazı tiplerini, Yazı-dil-Kültür ilişkileri çerçevesinde sunmaya çalışıyor.

Comme l'indique notre titre, cette étude comporte deux parties essentielles. En premier lieu, nous allons parler d'abord de l'importance de l'écriture dans une langue de culture; puis, nous essaierons de présenter à grands traits les différentes étapes de l'évolution historique de la graphie. Dans la deuxième partie de notre travail, nous voudrions traiter d'une manière générale les rapports existants entre langue-écriture et culture.

Ainsi, nous ferons ensemble un petit voyage, voire un tour d'horizon intellectuel à travers le monde des langues et des écritures. Et en vue d'être bref et concis, nous aurons un style didactique plutôt que poétique.

Le nombre des langues mondiales et la priorité de la langue parlée.

Lorsque nous jetons un rapide coup d'œil sur le paysage linguistique de notre monde au seuil du XXI^e siècle, ce qui attire premièrement notre attention, c'est la richesse linguistique de notre planète.

En effet, on parle de nos jours plus de 3000 langues distinctes dans le monde entier, sans compter les variétés dialectales[1]. Selon les données linguistiques de L'UNESCO - qui est l'un des organismes internationaux - ce chiffre atteint 6000 avec les dialectes. Mais nous, nous ne considérons pas les dialectes comme une langue distincte, c'est qu'ils sont les formes locales ou régionales d'une langue et qu'ils n'empêchent pas totalement de comprendre un autre dialecte de la même langue. D'ailleurs, comme la majorité des langues n'ont pas de formes graphiques, il n'est pas toujours facile de préciser le nombre des langues que l'on parle dans le monde entier. Suivant les études linguistiques récentes,

environ 120 langues sont passées à la forme écrite, et chacune de ces langues est parlée au moins par plus d'un million de personnes.

Ici, on peut se demander pourquoi très peu de langues ont des formes écrites.

Si seulement plus d'une centaine de langues sont passées à la forme écrite dans le monde entier, c'est qu'à l'origine de toute langue, c'est la parole qui a la priorité...En fait, Une langue est d'abord parlée; elle s'écrit après. Nous aussi, nous avons appris notre langue maternelle sous sa forme orale avant d'aller à l'école.

Par ailleurs, comme le note Saussure, cela nous montre que l'oral, qui est la forme naturelle de toute langue, précède toujours et partout la langue écrite[2].

Le passage de la langue orale à la langue écrite.

Avec le temps, comme le code oral ne suffit pas à répondre à tous les besoins en tant qu'instrument de communication; pour conserver une information et pour transmettre un message à longue distance, l'Homme invente l'écriture, une autre forme de la communication. Ainsi avec la découverte de l'écriture, les signes phoniques ont été remplacés par les signes graphiques. En d'autres termes, comme l'indique Thimonnier avec Martinet, " la forme écrite de la langue apparaît comme un simple décalque de la parole" [3].

Ici, ce que nous remarquons et ce qui est notable, c'est que le passage à l'écrit se réalise lentement tant sur le plan individuel et social qu'à l'échelle mondiale. Pourquoi? Parce que l'apprentissage du code écrit demande un effort intellectuel. Ecrire est quelque chose de plus difficile; c'est de produire quelque chose de nouveau, c'est de créer quelque chose d'artificiel. Un texte écrit est le résultat d'un long travail, un livre écrit est le fruit d'un long effort intellectuel et fatigant.

En effet, comme le souligne Sartre, "la forme orale d'une langue est la langue maternelle, la forme écrite est

une seconde langue étrangère que l'on apprend" [4]. Par ailleurs tout le monde connaît un peu par expérience la difficulté de l'apprentissage d'une langue étrangère et par là, la difficulté des travaux écrits.... Notre but n'est pas de parler ici de la multiplicité des problèmes en ce qui concerne l'enseignement de la langue écrite, mais tout au contraire c'est de souligner la nécessité et l'importance de l'écriture dans une langue de culture et de civilisation.

LE RÔLE DE L'ÉCRITURE

Nous savons qu'on insiste beaucoup sur la tradition orale des langues depuis les enseignements de Saussure. Mais une langue ne se parle pas seulement, elle s'écrit aussi. Or, On ne peut pas nier la place prépondérante de l'écriture dans une langue de culture écrite.

L'expression latine "verba volant, scripta manent" - qui signifie la parole vole, l'écriture reste-, souligne combien la graphie est importante pour une société cultivée. ...

Nous voyons que "le caractère définitif de la chose écrite donne à la langue un prestige considérable"[5]. Même de nos jours, malgré les progrès technologiques des appareils électroniques très sophistiqués qui sont au service de la presse orale, il est impossible de penser à un monde sans écriture. Il est impensable de conserver un savoir sans voir recours à la graphie de même qu'il est impossible de communiquer à d'autres générations les expériences acquises de l'humanité entière .

De ce point de vue, l'utilisation de la langue écrite ne représente pas seulement le niveau de culture et de civilisation d'une communauté linguistique, mais elle constitue aussi une sorte de chaîne communicative entre les générations et les couches sociales. Cette chaîne de communication écrite rattache non seulement les générations d'aujourd'hui aux générations passées, mais aussi aux générations à venir [6].

À cet égard, nous pouvons dire que la notation de la pensée par l'écriture ne désigne pas seulement l'évolution du langage humain, mais également le progrès de l'Humanité.

Nous constatons que l'importance d'une langue est liée aussi dans une certaine mesure à l'utilisation de l'écriture, d'où l'étude de l'évolution historique de l'écriture sera désormais, pour nous, l'objet d'une étude particulière.

Maintenant , parlons brièvement et sans entrer dans le détail, de cette évolution historique de l'écriture ainsi que de ses diverses formes.

EVOLUTION HISTORIQUE DE L'ÉCRITURE

D'abord, l'écriture, c'est quoi? Qu'est-ce qu'elle signifie au sens restreint et au sens large du mot?

Selon Oswalt Ducrot et Tzvetant Todorov, "l'écriture, prise au sens étroit du terme, est la transcription de la pensée" [7] . Elle est la représentation de la parole par des signes graphiques. De même, selon Saussure, le mot écrit est considéré comme "l'image" du mot parlé [2].

Au sens large du mot, l'écriture désigne "tout système sémiotique visuel et spatial" [2]. En ce sens, comme le considère Umberto Eco, linguiste italien, "les formes architecturales deviennent un système de formes qui correspondent aux fonctions de l'architecture". A notre sens, la communication architecturale dont nous parle ce linguiste contemporaine constitue une sorte de code écrit en tant que signifiant des signifiés [8]

Historiquement, nous voyons la première forme du message écrit remonter " jusqu'à l'âge de Pierre taillée, vers le IV e millénaire avant notre ère" [1]

Elle apparaît sous deux formes qui coexistent aujourd'hui: la *mythographie* et la *logographie*. La mythographie constitue, au dire de Todorov, un système sémiotique autonome. Dans ce système, la notation graphique ne se réfère pas au langage verbal, mais forme une relation symbolique indépendante [7]

Dans ces systèmes de signes qui s'adressent à la vision ou au toucher, le message est transmis d'une manière concrète.

Par exemple, la première forme de la mythographie consiste à employer un certain nombre d'objets pour la transmission du message. Ce type de communication semble très répandu autrefois.. S'il faut concrétiser notre explication, nous pouvons citer l'exemple du Haut-Nil. Nous apprenons par les études linguistiques que, dans la région du Haut-Nil, par exemple, les Niams-Niams mettent sur la route, lorsqu'un ennemi entre dans leur territoire, un épis de maïs, une plume de poule, et sur le mât d'une maison, une flèche; ce qui signifie, si vous touchez à notre maïs et à nos volailles, vous serez tués.... [7]

Le système mythographique semble se réaliser aussi sous d'autres formes selon les types de communication qu'ils instaurent. Une autre forme de mythographie est par exemple "la notation par noeuds sur une ficelle ou un ruban", utilisée dans les comptes.

Une autre forme mythographique encore concerne l'utilisation de toutes les entailles et les coches en vue de

marquer l'appartenance (comme par exemple, les marques sur le bétail).

Mais la forme la plus importante de la mythographie est formée par la **pictographie**, c'est-à-dire par des dessins figuratifs, utilisés avec une fonction communicative.

Nous trouvons la forme la plus élaborée de la pictographie chez les Eskimaux d'Alaska: Par exemple, lorsqu'ils quittent leur maisons, ils laissent, sur la porte, un message dessiné, indiquant la direction qu'ils ont prise et le genre d'activité auquel ils se livrent. Sans doute, ces dessins figuratifs et ces objets représentatifs du système mythographique ne correspondent-ils pas à des phrases ou à des mots précis et uniques[7].

Aujourd'hui, malgré son extension universelle, il paraît que les systèmes mythographiques ne couvrent qu'une partie de l'expérience humaine (Ibid.), comme par ex.. donner un cadeau précieux, ou un bouquet de fleurs de telle ou telle couleur à quelqu'un pour qui on a de la sympathie; envoyer une balle à quelqu'un pour le menacer; ou encore exposer une voiture écrasée, endommagée à la suite d'un accident effroyable, en vue de montrer les dangers qui attendent les conducteurs inattentifs etc..

Quant à la logographie, la seconde forme importante de la notation du langage humain, on peut dire qu'elle s'est développée à partir de la mythographie. En fait, il existe plusieurs "principes logographiques qui régissent de manière complémentaire, les différentes écritures", comme la **morphémographie** et la **phonographie**. D'après Van Ginneken, la source de la logographie serait le langage gestuel" [7], comme p.ex. l'image d'un doigt mis sur la bouche pour dire 'silence'; un panneau indiquant le passage interdit pour un piéton etc..

Dans le système morphémographique, le signe graphique dénote une unité linguistique signifiante. Notons à ce propos que l'on emploie souvent le terme "morphémographique" au lieu des termes "idéographie" et "idéogramme" chez certains linguistes. Et on donne toujours, comme exemple classique pour le système idéographique, l'écriture chinoise.

Dans le système idéographique, un mot est représenté par "un signe unique qui se rapporte à l'ensemble du mot, et par là, à l'idée qu'il exprime"[2]

Pour ne donner qu'une idée sur la signification des caractères chinois et pour nous amuser un peu avec ces caractères, considérons les exemples ci-dessous que nous avons empruntés à Michel Malherbe[1]:

Par exemple, le caractère † signifie "l'arbre"; à partir de ce caractère-clée, on forme des caractères comme: † † (deux arbres, l'un à côté de l'autre) cela signifie "la forêt"; si la base de l'arbre est marquée par un trait, ‡ cela signifie 'la racine, par extension ' le début', 'l'origine'.

En ajoutant le caractère 'champs', # évocateur de récolte, en haut de l'arbre, on obtient le caractère †#, ce qui signifie "le fruit"; Le soleil ☐ qui apparaît derrière l'arbre, l'ensemble . désigne le lieu où le soleil se lève, c'est l'Est... Par exemple encore, le caractère p . q. désigne une porte à deux battants; si le caractère bouche . apparaît entre les battants de la porte .p. .q. cela veut dire "poser une question". De même le caractère "femme" sous un toit représente la paix; la femme avec un enfant veut dire "bon" et ainsi de suite...

Mais notons à ce propos que l'écriture chinoise n'est pas exclusivement morphémographique; une partie importante des signes graphiques a une valeur phonétique aussi [7]

LE PHONOGRAPHISME OU ÉCRITURE PHONÉTIQUE

À côté du système idéographique, il y a un autre système d'écriture: c'est la **phonographie**. Dans le **phonographisme**, un signe graphique dénote une unité linguistique non signifiante; c'est-à-dire chaque lettre orthographique représente toujours le même son, la même unité phonique, mais ce phonème n'a pas de valeur sémantique tout seul. Par exemple, les phonèmes initiaux des mots "sûr", "mûre", "cure", représentant les sons /s/, /m/, /k/, n'ont pas de sens; en tant que phonèmes uniques, ils sont des unités linguistiques non signifiantes, non analysables..

Lorsqu'une seule unité de son est représentée par un seul signe graphique, ou inversement, lorsqu'une seule graphie sert à noter un seul phonème, on parle alors d'**alphabets phonétiques**.

À cet égard, l'**alphabet turc** peut être considéré comme un bon exemple pour l'écriture phonétique. Parce qu'en turc, chaque signe graphique correspond toujours à un seul et à un même son.

Quant à l'alphabet du français écrit, "rien de tel" dans le système d'écriture du français[3]. Dans le français écrit, la même lettre orthographique ne représente pas toujours la même unité de son. Nous pouvons citer, comme exemple le plus significatif, le cas de X: ce graphème peut servir à noter plusieurs phonèmes différents. Il correspond par exemple à /s/ dans "dix", à