

SOSYAL BİR ÜNİTE OLARAK OKUL İÇİ ETKİLEŞİMİ

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ (*)

Okul bir etkileşim ortamıdır. Etkileşim bireyin bilinçli ya da bilinçsiz diğerinin zihinsel yapısını (araçlar ve işaretlerle) etkilediği dinamik bir süreçtir. Sürecin karşılıklı aktifliği dinamikliğini getirir. Etkileşim sürecinin karşılıklı olarak inanç, değer, tutum ve bazı eylemlere doğrudan etkisi vardır. Yazılı ve sözlü olarak ya da vücut hareketleri, yüz anlatımı, duruş biçimi v.d. sözel olmayan bilgi sunu yollarıyla sürdürülür. (Du Bois, 1979)

Mesajı veren kaynak, alan ise alıcıdır. Mesaj kaynaktan alıcıya giderken bir miktar değişir. Alıcının eylemi olan geriye bildirim ise kaynağın yeni mesajını biçimlendirdiği gibi, olası diğer etkileşim süreçlerini de etkiler. Sosyal bir ünite olarak okulda, gerçekleşen etkileşimde tüm bu süreçlerden etkilenir. Bu etkileşim ortamında her sınıf, özgün norm kalıplarını, psikolojik atmosfer; rol ilişki kalıpları, özel davranış biçimlerinin özelliğiyle farklı bir sosyal birimdir. Her sınıfın diğerlerinden farklı bir sosyal atmosferi vardır. Aynı okulda değişik sınıflar gözlemlendiğinde herhangi bir sınıf cesaretli, heyecanlı, diğerinin ise çekingen, gerilimli, bir karmaşanın eşliğinde olduğu görülmür. Sınıf psikolojisi, soyut-bilinmeyen nedenlere bağlanamaz. Her sınıf okulun ve geniş anlamda toplumsal birimin bir parçasıdır. Okul toplumun bir parçası olduğu gibi, kendisi de bir toplumdur. Bu nedenle toplumun okula, okul ve toplumun niteliklerinin de doğrudan sınıfa etkilerinin olması, sınıf havasında yansımaları kaçınılmazdır. Buna rağmen sınıflar arası sosyal iklim farklılıklarının kaynağının ne olduğu sorusu önemlidir. Bunun cevabı olarak sosyal birime katılan üyelerin kişilik özelliklerinin olduğu söylenebilir. (Sprinthall, 1981) (Ancak etkileşim ortamını burada bulunan bireyler kadar ortamın fiziki koşullarında sınırlar ve yönlendirir.)

Bu çalışmada etkileşim ortamını oluşturan bireylerden öğretmenlerin, etkileşimin belirleyici ve yönlendirici özellikleri üzerinde durulmamıştır. (Bu konu Yaşadıkça Eğitim dergisi, "Öğretim Ortamının Etkililiği İçin İstenilir Öğretmen Özelliği" konulu makalede daha geniş olarak incelenmiştir. (Akyıldız, 1992) etkileşime katılan üyelerden öğrencilerin aşağıda kısaca özetleyeceğimiz karakteristik özelliklerini bilerek, sorunlara daha sağlıklı yaklaşabiliriz.

(*) Sosyal Hizmet Uzmanı

Okul Yaş Gruplarının Karakteristik Özellikleri

6 yaşından itibaren çocuğun çevresini oluşturmaya başlayan okul, çocuğun toplumsal gelişmesinin sağlanmasında önemli görevler üstlenmiştir. Toplumsal gelişme zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişmenin bir sentezidir. Öğrenme ile beraber başlar. Toplumsal gelişme için zekanın gelişmesi gerekir. Toplumsal gelişme sağlayacak olan çocuğun iletişim gelişiminin (ki sözcük dağarcığı, konuşma düzeyi ve konuşmadan anlam çıkarma yeteneği ve büyümesi ile artar) Piaget, onun zihinsel-mantıksal düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğunu bildirir. (Bany, 1975)

Okul çağı çocuğunun fiziksel özellikleri;

Sosyal Özellikleri

1) Arkadaş edinmede giderek daha seçici olurlar. En iyi arkadaş ya da düşmanları az çok devamlılık göstermeye başlar.

2) Bu yaş dönemi geçişinde küçük gruplarla oyunlar düzenlemeden, kurallı takım oyunlarına yönelme görülür.

3) Fiziksel saldırılardan çok sözel saldırganlık vardır. Özellikle oğlanlar bağırma, tartaqlama ve tehdit gösterilerinde bulunur. Çok seyrek olarak kavga ederler.

4) Kızlar ve oğlanlarda okul etkinlikleri ve oyunlarda farklı ilgiler belirir. Bu farklılaşma toplumsal rol eklentileri doğrultusunda olur. Kız ve erkekler arasında yarışma başlar. (Örn: kendi masalarına oturmalarına -diğer cinsin- mümkün olduğunca izin vermezler)

5) Üst sınıflarda akran grupları önemli olmaya başlar, davranış standartları ve başarının değerlendirilmesinde yetişkin ölçütlerinin yerini akran gruplarının değerleri almaya başlar.

Duygusal Özellikleri

1) Başkalarının duygularına karşı duyarlı olmaya başlarlar. Bazen de bu durum saldırmalarına neden olur.

2) Özellikle, eğlenme, alay etme ve eleştirilmeye karşı çok duyarlıdırlar. Ödüllendirilme ve takdir edilme ihtiyacı içindedirler.

3) Çoğu ilkökul çocuğu öğretmenlerinden hoşnuttur. Yardım etmek ve sorumluluk almaktan hoşlanırlar. Aldıkları işi iyi bir biçimde yapmak isterler. Üst sınıflarda, grup düzeyi ve yetişkin rolleri arasındaki çelişkiler zorluklara neden olabilir. Buda çocuğu suçluluğa itebilir.

4) Davranış bozuklukları üst sınıflarda en yüksek düzeye ulaşmıştır. Yine de çoğu çocuk uyum yollarını bulabilir.

Zihinsel Özellikleri

- 1) Çocuk bildiği şeylerin doğru olduğu inancında sınıf tartışmalarından hoşlanır.
- 2) Doğru-yanlış, haklı-haksız kavramları gelişir. Toplu yaşantıya doğru bir akış içerisinde Piaget'e göre gerçekçi ahlaklıktan görelî ahlaklılığa yöneliş var.
- 3) Herşeye ilişkin meslek var. Sorulara doğru cevap verebilmeli, kendilerinin bulunmaları istenmemeli. Yanlış cevaplar, değişmesi güç yargılara neden olur.
- 4) Gerçekçi olmayan yüksek ölçüler geliştirirler, olumsuz etkiler, güvenlerini yitirirler. Basit görevler verilmelidir.
- 5) Cinsiyet farklılığına dayalı genel akademik ve özel alanlarda farklılaşma olur. Kızlar daha başarılıdır. Kızlar nedensel düşünme açısından daha iyi iken erkekler uzaysal ve güncel konulara yönelir. İlginç bulmadıkları şeylerle ilgilenmezler.
- 6) Öğrenme yeteneğindeki farklılık, düşünme yeteneklerini de farklılaştırır. Tepkici çocukların kavramsal düşünceleri hızlıyken, erteleyici çocuklar seçenekleri tek tek inceleyerek ve az hata yapar.
- 7) Analitik ve tematik düşünce biçimlerine göre de, çocuklar farklılaşırlar.

Fiziksel Özellikleri

- 1) İlkokul çocukları günlük yaşamlarında sürekli konuşurmayı gerektiren oyunlar oynarlar. Enerjileri sık sık sinirlilik gösterilerine dönüşür, kalem kemirme, tırmak yeme, saç burma ve genel olarak huzursuzluk gibi. Öğretmen hangi düzeyde aktiflik ve gürültü içinde dersini sürdüreceğine karar vermelidir. Çocuğun sessiz olarak sınıfta oturması o kadar zordur ki böylesi durumlarda dersi takip etmek için hiç çaba harcamaz. Belirli düzeyde hareket ve konuşma özgürlüğü tanınarak huzursuzluk azaltılabilir. Çocukların sık sık tahtaya kaldırmak, defterlerini getirmelerini söylemek, sıra düzenlemesi yapmak ve ders süresince birkaç kısa ara vermek uygun olur.
- 2) İlkokul çocuğunun hala dinlenmeye ihtiyacı vardır. Çocuk fiziksel ve zihinsel gayretinin sonucu kolayca bitkin hale gelebilir. Gürültü etkilerinden sonra programda sessiz etkinliklere yer verilmelidir.
Örneğin: Matematik ve beden eğitimi dersinden sonra sanatsal çalışmalarına eğilmek gibi.
- 4) Geniş kas kontrolüne sahiptirler. Özellikle erkek çocukları hala kalem tutmada zorluk çekebilirler. Çok yazma çalışmalarına yer vermemek uzun süre okuma çalışmalarını yapmamak uygun olur. Bu tür faaliyetler çocukların okumaya genel olarak okula yönelik tutumlarını olumsuzlaştırır.
- 4) Çoğu çocukta 9 yaşına kadar göz, el koordinasyonu tam olarak başarılamaz. Bunun sonucu olarak küçük puntolu yazıları takip etmekte güçlük çekerler. Öğretmenin

uzun süreli okuma çalışmalarından kaçınması, çocukları okumaları için büyük puntolu yazılar ile teşvik etmesi gerekir.

5) Üst sınıflardaki çocuklar için küçük nesneleri manüple etmek daha kolaydır. Ayrıca sanat, müzik ve el işlerinden çok hoşlanırlar. Çizme, boyama, model yapma gibi faaliyetlere yer verirken, çalışmaların kopye olmasından çok yaratıcı nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

6) Aşırı fiziksel aktivite eğiliminde olan çocuk yeteneklerinden son derece emindir. Tehlikelere fazla önem vermez. Bu nedenle özellikle, teneffüslerde sık sık çocuk yaralanmalarını gözlenir. Öğretmen çocukların güvenli oyunlar oynamalarını sağlamalıdır.

7) Kemik yapısı henüz tamamlanmamakla birlikte kemik ve dokuları zorlanmalara karşı oldukça dayanıklıdır. Bu doğrultuda çocukların yeteneklerine dayalı yarışma ve takım oyunları düzenlenmelidir.

8) Çoğu kızda büyüme hamlesi erkeklerden daha öncedir. Ortalama 11-14 yaş arasında kızlar erkeklerden daha uzun ve kiloda olurlar. Oran ve miktar olarak daha hızlı gelişmişlerdir. Bu dönemde erkek çocuklar ise fiziksel dayanıklılık ve güçlerini göstermek isterler. Çünkü sosyal rolleri gereği onlar için fiziksel gücün önemi daha büyüktür. Öğretmenlerin erken olgunlaşan erkek çocuklara ve kızlara bu açıdan daha dikkatli davranması gerekir.

9) Kızlar ergenliğe daha erken ulaştıklarından özellikle cinsiyetle ilgili konularda kendi aralarında daha fazla ilgilenirler. Bu dönemde çocukların cinselliğe yönelik sorunları duygusal olmayan konularda ve bilimsel bir tavırla yanıtlanmalı sınıf tartışmaları açmaktan ve bilimsel açıklamalardan kaçınılmalıdır.

Ergenlik Döneminde Fiziksel Özellikleri:

Bu özellikler hepimizin bildiği gibi kısaca şöyle özetlenebilir:

Cinsel olgunlaşma dönemini tanımlayan bir terimdir. Cinsel olgunlaşma sadece ergenlik döneminde oluşmaz. Ergenlik bireyin yaşamında çocukluk ile yetişkinlik arasında yer alan kritik bir yaşam dönemidir. Bu dönemin uzunluğu sosyo-ekonomik düzeye, kültüre ve aile yapısına bağlı olarak değişir. Tüm kültürlerde görülmemekle birlikte özellikle batı kültüründe yaşayan insanlarda problemlili bir dönemdir. Bu dönemde, saldırgan davranışlar, alkol alma, uyuşturucu kullanma, toplumsal rolleri reddetme ve benzeri uygun olmayan davranışlar gözlenir.

Ergenlik dönemi bazı toplumlarda (A.B.D., Batı Avrupa) uzun ve çalkantılı (yaklaşık 10 yıl) bir dönemi ifade ederken bazı özel topluluklarda açıkça ergenlik dönemi gözlenemez Çünkü toplumun değerler sistemi çocuğun doğrudan doğruya yetişkinler içerisinde büyümesini gerektirir. Puberte değişikliklerinin başlangıcı, seyri ve tamamlanması kız ve erkeklerde farklılık gösterir. Genel olarak kızlar erkeklere göre ergenliğe 2 yıl daha önce girerler. Kızlarda Menors ergenliğe girişin açık bir işareti olarak kabul edi-

lirken erkeklerde bu tür bir işaretten söz etmek mümkün değildir. Erkek çocuklarda ya gelişmesi vücut değişiklikleri ya da yapısındaki değişiklikler olarak belirtilebilir.

Bireyler ergenliğe girişte tam bir cinsel olgunluğa ulaşamazlar. Cinsel olgunluk ergenliğe girişten 4 yıl sonradır.

Bizce etkileşim açısından daha önemli olan karakteristik sosyal ve duygusal özelliklerini de şöyle sıralayabiliriz.

1) Akran grupları genel davranış haline gelmeye başlar. (Özellikle akran grupları ile yetişkin davranışları arasında çelişkiler yoğun ise)

2) Toplumla ait olmak isteklerinden dolayı ona uymak ihtiyacı duyarlar.

Duygusal Özellikleri:

1) Bu yaşlarda ergen içe kapanık ve belirsiz bir durumdadır. Bunun bir nedeni cinsel olgunlaşma ile beraber biyolojik değişimlerin olması iken, diğer açıdan kimliğine ilişkin yaşadığı karmaşadır.

2) Ergenler katı görüşlü ve toleranssız olma eğilimindedirler. Çünkü formal düşünme deneyimleri sınırlı, bu nedenle de kendine güvenleri yetersizdir. Sorunlarına yalın cevaplar ister ve böyle bilirler.

Yukarıda karakteristik özelliklerini belirttiğimiz okul çağı, çocuğun dış dünyaya açıldığı, toplumsal çevreye karıştığı çağdır. İlkokul yıllarını içine alan bu dönem, ergenliğin ilk belirtilerinin başladığı 12. yaşta son bulur. (Yörükoğlu, 1983). Bu yaştan itibaren temel eğitim okullarının ikinci bölümünü oluşturarak 13-14-15 yaşlara ait özellikler de bilinmelidir.

3) Kimlik duyumu artarken (özdeşim yapılararken) bağımsızlaşma çabaları başlar. Bu süreçte ergenler karmaşa, anxiete ve kızgınlık durumları yaşarlar. Çelişkilerini alkol, uyuşturucu ve diğer türde değerlerini reddedici davranışlarla açıklarlar.

OKUL SINIF YOĞUNLUĞU VE ETKİLEŞİM ÖZELLİKLERİ

Barker ve Gump (1964)'in yaptıkları araştırmalar okul-sınıf büyüklüğü artarken kişisel katılımın azaldığını göstermektedir. Küçük sınıfların öğrencileri okul yaşamına daha etkin ve daha içten katılmaktadırlar. Öğrenci sayısının az olduğu bir sınıfta, konuyla ilgili bir drama gerçekleştirildiğinde sınıfın tüm üyeleri aktif ve etkin olmaktadır. Büyük okullarda ise sınıfın ancak % 15'i üretilen ürünün parçası olabilmektedir.

Barker ve Gump'in incelediği büyük okulda öğrenci sayısı 20 kez artırıldığında grup oluşturabilme 5 kez grupların çeşitliliği ise 1,4 kez artabilmektedir.

Araştırmacılar küçük bir okulun, tıpkı küçük bir motor ya da organizma gibi büyüğünün tüm işlevlerini gerçekleştirebileceğini belirtmektedirler. Bir okulun de-

neyimlerini zenginlik ve çeşitliliği büyüklüğüne bağlı değildir. Ancak uzmanlaşmadaki olanakların büyük okullarda daha iyi olduğu da bulgular arasındadır. O halde bir okuldaki gruplardan istenilen başarının çeşidinin ne olduğuna bağlı olarak, okulun avantaj ya da dezavantajlarının neler olduğu söylenebilir. Okulun yapısı bazı hedeflere erişmeyi, diğer hereflere erişmekten daha kolay, ya da zor hale getirebilir. (Good, 1977)

Bir büyük okula T.V. sınıfları, bireysel çalışma materyalleri v.b. gibi olanaklar sağlanarak, öğrencinin küçük bir okuldaki kadar bireysel katılım düzeyi artırılabilir.

Sınıf büyüklüğü;

Sınıf büyüklüğünün ideal ölçüsünün ne olması gerektiği daha çok belirlenmiş eğitim politikasına göre cevaplandırılabilir bir sorudur. Öğrenmede sınıf büyüklüğünün etkileri, eğitim araştırmalarında ilgi çekici bir alan olmuştur. Eğitim programlarının etkililiğini azaltmaksızın temel eğitimde 6. ve 12. sınıflarla daha fazla sınıflarda ilkökul 1. sınıftakinden daha fazla öğrenci olabileceği belirtilmektedir. Bu durum temel eğitimin 8 yıl olmasını yasal zorunluluk haline getirmiş ülkemizde dikkat çekici olabilir.

McKennave Olson'un 1975 te sınıf büyüklüğünün etkileri ile ilgili yayınladıkları makalede şu genellemeler yer almaktadır. (Good, 1977)

Küçük sınıflarda;

1) Öğretmenler, daha etkili öğretim yöntemleri, metodlar ve öğrenme aktiviteleri ile ilgilendirirler.

2) Öğrenciler bireysel bilgilendirmeden daha fazla yararlanırlar,

3) Öğrenciler yaratıcı ve farklı düşünce süreçleriyle daha fazla ilgilendirirler.

4) Öğrenciler ölçü ve hedefleri değişen gruplarda grup üyesi ve öğretmen olarak işin nasıl yapılacağını öğrenirler. (Etkili bir üye olarak)

5) Başka insanlara daha saygılı olmayı öğrenir ve insan ilişkilerini geliştirirler. (yakın ilişki bunu getirir.)

6) Konunun içeriğine daha hakim olur, temel becerilerini daha doğru olarak öğrenirler.

7) Sınıf disiplini iyi ve yönetimi rahattır.

8) Öğretmen tutum ve morali daha olumludur.

9) Öğrenci tutum ve anlayışı daha olumludur.

Başka araştırmalar tarafından da desteklenen bu dokuz genelleme sonucunda "Eğer tüm diğer koşullar ve öğeler eşitse, öğrenciler küçük sınıflarda kişisel bilgi kazanımından daha fazla yararlanırlar" gibi bir sonuç çıkarılabilir.

Fox (1967)'de yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin büyük sınıftaki öğretimlerini, sınıf küçüldüğünde de aynı yolla devam ettirdiklerini ve sınıf ölçüsünün azalması ile sınıf öğrenmesinin artmadığını belirlemiştir. (Good, 1977)

Bu konuda Olson'un sınıf büyüklüğü ve öğrenci başarısına ilişkin yaptığı çalışma ilgi çekicidir. 18.500 sınıfla yapılan bu çalışmada, gözlemciler öğrencileri, grup aktivitesi, kişiler arası saygı ve yaratıcılık miktarları ile ilgili olarak bireysel olarak değerlendirmişlerdir. Bunların miktarında sınıf ölçüsü büyürken, azalma olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen açınsındansa, normal bir öğretmenin sınıf büyüklüğü küçültülerek daha iyi bir öğretmen olmasına katkıda bulunulur. Ancak 32 kişilik bir sınıf kötü idare eden öğretmenin muhtemelen 22 öğrenciyi de iyi yönetemeyeceği bildirilmektedir.

Sınıf büyüklüğünün öğrenci başarısını farklılaştırmadığını ortaya koyan çeşitli çalışmalar olmasına rağmen, gelişmiş öğrenci tutumlarının ve değişik öğretim metodlarının küçük sınıflardaki işleyişle oluşturuldukları kabul edilmektedir. (Good, 1977)

Uygun bir şekilde yararlanıldığında küçük sınıflar eğitim alternatiflerinin geniş bir yelpazede sunulmasına olanak sağlayacaktır. Bu nedenle ülkemizde de uygulanan eğitim gün ya da saatini bölümlere ayırma yöntemi ile sınıflar küçültülebilir ya da küçük gruplara bölünebilir. Yine bu anlamda sınıf içinde gönüllü velilerden öğretmen yardımcısı olarak yararlanılabilir.

Küçük gruplar ya da sınıfların öğrenmeyi ve öğrenmenin olduğu koşulları olumlu etkilediği kabul edilen bir gerçektir. Sınıf büyüklüğünün azaltılmasının neden bir farklılık yarattığı ise önemli bir sorundur. Öğrencilerin, sayıları 15 ve daha fazla olan gruplar yerine 1-5 arasında olan gruplarda neden daha fazla öğrenebildikleri aşağıdaki nedenlerle açıklanmaktadır.

- 1) Öğretim, grubu oluşturan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilir.
- 2) Öğretmen sınıf çalışmasında doğrudan gözlem yaparak, anında (doğru) uyarılar yapabilir.
- 3) Öğrenci, küçük grup içinde kendini daha rahat hissetmektedir. Özellikle çekingen yapılı, utangaç öğrencilerin soru sorulduğunda daha rahat olmaktadır.
- 4) Küçük sınıflarda hemen her öğrenciyi öğretmen izleme olanağına sahiptir. Böylece öğrenci ödevini zamanında ve dikkatli hazırlamak durumundadır. (Kendi ödevini kendisi yapar)

Sınıf büyüklüğü ve farklı yetenekteki çocuklar

Sınıf büyüklüğünün artışının gizli etkinliklerinden biri de, sınıfı oluşturan öğrencilerin sayısı arttıkça sınıftaki yetenek dağılımının da artmasıdır. Bu durum öğretimin düzenlenmesini doğrudan etkiler. Öğretim kararlarının verilmesi, sınıf büyüklüğü arttıkça karmaşıklaşacaktır. (hangi yetenekteki öğrencilerin hedef alınacağı, ünitenin ne zaman bitirileceği, bireysel öğretim mi, grup eğitimi mi tercih edileceği v.d.)

Lundren (1972) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin sınıftaki düşük-tutumlu öğrencilere göre öğretimi düzenlediklerini ortaya koymuştur. Ancak bunlar çok düşük başarılı olanlar değil, onlara en yakın olan gruptur. (ki bunlar sınıfın % 10 ile % 25'ini kapsamaktadır)

Aynı çalışmada steening group (direksiyon grup) olarak da adlandırılan bu ortalama zeka grubunun ilgileri öğretimi takip etmede olumlu, öğretimden yararlanma miktarı açısından ise olumsuz olarak, yine öğretmenler tarafından bildirilmektedir. Bu öğrenciler daha fazla kapasitesi olan öğrencilerin başarılarını engellemekte, ancak başarıya hızlarını sınırlamaktadırlar.

Geniş sınıflarda ve gruplardaki öğretimden, düşük ya da orta-tutumlu öğrenciler daha iyi yararlanmaktadırlar. Bu nedenle, eğer varsa bu sınıflardaki yüksek tutumlu öğrenciler için dikkatle hazırlanmış bağımsız çalışma programları ve öğretimin desteklenmesi ile öğrencilerin yapabilirlikleri birbirine uydurulabilir.

Optimal öğrenme koşulları tüm öğrencilerin kapasiteleri ölçüsünde bireysel öğrenmelerinin sağlanması ile oluşur.

Sınıf içi sıra düzenlenmesi;

Sıraların düzenlenmesinin başarı ve dikkat üzerinde etkileri olabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar (temel eğitim okullarında) arka sırada oturan öğrencilerin çalışma ilişkisine daha az girdiklerini, ödevlerini daha az dikkatle yaptıklarını ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmada da öğretmenlerin dikkatli, duyarlı öğrencileri kendilerine daha yakın oturttukları ortaya konulmuştur. Düşük başarılı öğrenciler ise - ki tipik olarak dikkatleri kısa ve ilgileri azdır.- öğretmenlerden uzağa oturduklarında sınıf havasına daha kolay uymaktadırlar. (Good, 1977)

Genel olarak sınıfların öğrenciye hareket özgürlüğü tanımayan, daha fazla dikkati dağıtıcı daha az bireysel fırsatlar sunan yerler olduğu, yetişkinlerin çalışma ortamlarında bile bunların daha fazla olduğu belirtilmektedir (Craig, 1975)

Sonuç olarak öğretimde tek bir doğru yol olduğunu söyleyemeyiz. İyi bir öğretmen kendi eğitim felsefesine göre, öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun, kendi tarzında sınıfını düzenleyecektir.

Cinsiyet rolünün okul etkileşim kalıplarına olası etkileri ve Cinsiyet Rolünün karşılanması baskısı;

Yaklaşık iki yaşına kadar toplum kadın ve erkek rolünü sununcaya kadar çocuklar benzer davranışlarını gösterirler. Bu yaştan itibaren çocuklar içinde yaşadıkları kültür tarafından, onlara sunulan cinsiyetleriyle özdeşleşmiş davranış farklılıklarını göstermeleri ve rollerini sürdürmeleri için zorlanırlar (Gardner, 1981).

Cinsiyetler arasındaki farklılaşma iki-üç yaşlarındaki çocukların farklı oyunlar oynamaları ile belirginleşir. (Di Pietro, 1981) Kültürün sunduğu kalıba özgü Feminin ya da Masculin-davranışın şiddeti, özellikle okul öncesi dönemde çocuğa sunulan oyuncak ve uğraşların çeşitliliği ile azaltılabilir ya da artırılabilir.

Cinsiyet rolünün öğrenildiği dönemden sonrayı kapsayan, yapılan çalışmalar, erkeklerin eylem, yarışma, akılcılık, başatlık v.b. konularla, kızlarınsa daha çok kabul ediliçilik, sempati ve güzel görünme gibi kişiler arası değerlerle ilgilendiğini göstermektedir. (Gardner, 1981)

Temel eğitim ya da ilkokul düzeyinde, kızların erkeklerden daha kolay ve istenilen nitelikte uyum sağladıkları bilinmektedir. Bu durum ev ortamında kız ve erkeklerin farklı rollerle yetiştirilmesi ve özellikle kız çocuğuna verilen rolden kaynaklanmaktadır. Kız çocukların bu eğitime bağlı olarak evden dışarıda olma, statü kazanma, bağımsızlık ihtiyaçlarının sağlanmasında daha az ısrarlı oldukları ve ebeveynlerine daha kolay uyum sağladıkları söylenebilir. Bu nedenlerle temel eğitim çağında öğretmen ve okulun sosyal beklentileri olan sakinlik uysallık, ağırbaşlılık gibi taleplere doğal olarak daha uyumlu cevap verirler. (Asubel, 1969) (Bu beklentilerin sosyal olarak toplumda kadınlara yönelik genel beklentilerden kaynaklandığı söylenebilir.)

Gerçekten de, çalışmalar, özel yetenekler ve genel akademik performansta cinsiyete bağlı farklılıkları ortaya koymaktadır. İlkokul düzeyinde, zihinsel fonksiyonda cinsel farklılıklar analiz edildiğinde, ortalama olarak kızların sözel akılcılık, okuma (doğru heceleme) ve matematik hesaplamada daha yüksek derecelere elde ettikleri görülmüştür. Kızların sözel üstünlüğü, ihtiyaçlarını açıklamak için, toplumun onlara davranış izni vermemesi nedeniyle, davranış yerine sözü kullanmaları ile açıklanmaktadır. (Biehler, 1978) (kız çocukları anneleri ile de daha fazla konuşmaktadırlar.)

Kızların temel ve orta dereceli okullarda daha başarılı olmaların da onaylanma ihtiyaçları da etkin olmuş olabilir. Kız çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren bağımsızlık duyguları desteklenmediğinden, onaylanma eğilimindedirler.

Matematiksel olarak akıl yürütmede, verilen görevleri anlamada ve uzaysal (soyut) ilişkilerde daha başarılı olan oğlanlarsa onaylanma ile az ilgilenecek kendilerine ilginç gelen işlerle uğraşmışlardır.

Oğlan çocuk kendinden güdülenmiş olarak ana-baba ve öğretmen tarafından onaylanmasa da -hatta sonuçta karnesine zayıfta gelse- ilginç bulmadığı bir konuyu öğrenmek için çaba harcamayacaktır.

Cinsiyet rolüne ilişkin olarak bu baskılar ile ilgili ülkemizde yapılan araştırma sayısı kısıtlıdır. Ancak özellikle kırsal kesimin bir uzantısı olarak kente gelip yerleşen gecekondulu ailelerinde yapılan bir çalışmanın sonuçları bu genel verileri destekler niteliktedir. (Yasa, 1966)

Gecekondulu aile reisleri kız ve erkek çocuklarının gelecekları hakkında eşit düşüncelere sahip değildirler. Durum gerek eğitim öğretimde, gerekse işgüç çeşitlerinde kızların aleyhinedir. Bu eşitsizliğin en baskın olduğu konu öğretimdir. Erkek çocuklarını okutmamak isteyen 32 aileye karşılık kızlarını okutmamak isteyen aile sayısı 48'dir. Kız çocuğu olan 744 aileden 537'si (2/3'ü)-kızlarının ev hanımı olmalarını istemektedirler.

Kızlar çağdaş toplumun ihtiyaçlarına göre değil, köyün ve ilkel toplumun geleneklerine göre değerlendirilmektedir. Ancak daha eskiden gecekonduya yerleşmiş olan aileler (ki araştırmanın kapsamının 1/4'ünü oluşturular) kentleşmenin zaman içindeki olumlu etkisi ile kız çocuklarının da okuyup - meslek seçmelerini istemişlerdir.

Cinsel rollerin kalıplaşması ile ilgili Broverman - Voget ve Clarkson - Rosenk-rantz'ın (1972) yaptıkları araştırma sonucunda erkekler için baskın, yarışkan, kendine güvenli, matematik ve bilim dallarıyla ilgili; kadınlar içinse tertipli, sakin, kibar, konuşkan v.b. "iyi" kalıp algılamaları sıralanmaktadır. (Cüceloğlu, 1991)

Bu kalıplaşmış algılamaların gerçekte ilgisi olmayabilir. Ancak insanlar kalıp yargılara "sanki gerçekmiş" gibi inanırlar. Benzer kalıp yargılardan kaynaklanan kadın ve erkeğe ilişkin toplumun sosyal beklentileri de okulun beklentilerine kaynaklık etmekte ve bunlara uygun davranan kadın ya da erkek beklentilerle çakışan cinsiyet rollerini gösterirken başarılı ya da başarısız olabilmektedir.

Nitekim ergenlik çağının ortalarına doğru, kültürel beklentiler radikal (hızlı) bir değişim gösterirler. Akademik başarı erkekler için bir gerçek olarak kabul edilmeye başlanır. Buna bağlı olarak da kızların daha üstün olduğu temel eğitim ve lisenin ilk yıllarındaki başarı farkı erkekler lehine artış gösterir. (Asubel, 1969)

Gerçekten de kadınlar tarihi olarak lise sonrası ya da daha üst eğitimde giderek daha az görülürler. İlkokul düzeyinde başarılı iken, üst eğitim döneminde kadınlık rolüne zorlandıklarından başarısız olmuşlardır. Kadınlara, meslek dışı, çocuk bakımı, alış-veriş v.b. roller verilmiştir, diğer alanlarda cesaretlendirilmemişlerdir.

Toplumun, cinsiyetin, fiziki ortamın etkilerine rağmen, sınıf içi etkileşim öğrenci-öğretmen davranışlarında odaklaşmakta, öz olarakta burada ele almadığımız öğretmen davranışlarında düğümlenmektedir.

KAYNAKÇA

- Asubel, D. P. & Robinson, G.F. School Learning an Introduction to Educational Psychology. Holt, Rinehart and Winston Inc. New York, 1969.
- Bany, M. A., & Johnson, L. V. Educational Social Psychology. Macmillan Pub. Co. Inc. New York, 1975.
- Biehler, R.F., Psychology Applied to Teaching. 3. Ed. Houghton Mifflin Com. Boston, 1978.
- Cüceloğlu, D. İnsan ve Davranış. Remzi Kitapevi, İstanbul, 1991.
- Craig, C. R. & Menrens, W.H. & Clarizio, H.F. Contemporary Educational Psychology. Wiley. New York, 1975.
- Du Bois, N. F. & Alverson J. F. & Staley R. K. Educational Psychology An Instructional Decisions. The Doorsay Press. Home wood. Illinois 1979.
- Gardner, H. Developmented Psychology. 2. Ed. Scott, Frosman and Com. London, 1981.
- Good, T. & Brophy, J. E. Educational Psychology. Holt, Rinehart and Winston New York, 1977.
- Sprinthall, R. C. & Sprinthall, N. A. Educational Psychology. 3 Ed. Addison Wesley Pub. com. California, 1981.
- Yasa, İ. Ankara'da Gecekonu Aileleri. S.S.Y.B. Yay: 46. Ankara, 1966.
- Yörükoğlu, A. Çocuk Ruh Sağlığı. 6. Baskı. T. İş Bankası Yay. Ankara, 1983.