

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

Popüler Kùltür ve Çocuk



Bekir Onur'un önsözüyle...



dipnot

POPÜLER KÜLTÜR VE ÇOCUK

Yayına Hazırlayanlar

**Nihal Ahioğlu,
Neslihan Güney**





Bu kitap Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin 12-14 Ekim 2005 tarihlerinde Ankara'da düzenlediği "Popüler Kültür ve Çocuk" başlıklı V. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi'ne sunulan bildirilerden oluşmaktadır.

Ankara Üniversitesi

Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayın No: 13



© Dipnot Yayınları

Kapak Tasarımı:

Sinan Solmaz

Sayfa Tasarımı:

Ayhan Çınar

Dipnot Yayınları 29

1. Baskı 2007 / Ankara

ISBN:978- 975-9051-33-4



Baskı: Mattek Matbaacılık Bas. Yay. Tan. Tic. San. Ltd Şti

GMK Bulvarı No: 83 / 32 Maltepe / Ankara



Dipnot Yayınları

Selânik Cad. No: 82/32 Kızılay / ANKARA

Tel: (0 312) 419 29 32 • Faks: (0 312) 419 25 32

e-posta: dipnotkitavebi@yahoo.com

İÇİNDEKİLER

Prof.Dr. BEKİR ONUR'UN AÇIŞ KONUŞMASI	1
--	----------

SUNUŞ.....	5
-------------------	----------

Nihal Ahioğlu, Neslihan Güney

AÇIŞ BİLDİRİSİ

POPÜLER KÜLTÜR BAĞLAMINDA GÜNÜMÜZ TOPLUMLARINDA ÇOCUKLUĞA VERİLEN YENİ BİÇİM VE İŞLEV	7
--	----------

Eser Köker

POPÜLER KÜLTÜR, TÜKETİM KÜLTÜRÜ VE ÇOCUK

ÇOKKÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA ÇOCUK	21
--	-----------

Asker Kartarı

TÜKETİM KÜLTÜRÜ VE ÇOCUK BEDENLERİ	31
---	-----------

Şükrü Hatun

ÇOCUK, GENÇLİK VE İLETİŞİM

GENÇLERİN İNTERNET ORTAMINDA KURDUKLARI İLİŞKİLER	37
--	-----------

Hülya Ercan, Figen Çok

ERGENLERİN MEDYA KULLANIMI.....	71
--	-----------

Neslihan Güney, Melike Türkan Bağlı, Tülin Şener, Figen Çok

POPÜLER KÜLTÜR, OKUL, ANABABA

POPÜLER KÜLTÜRDEN KİTLE KÜLTÜRÜNE ÇOCUKLUĞUN DÖNÜŞÜMLERİ	87
---	-----------

Tayfun Atay

POPÜLER KÜLTÜR VE OKUL: ANKARA VE BOLU İLLERİNDE İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE YAPILAN BİR ARAŞTIRMA	103
---	------------

Duygu S. Güler Öztürk, Fatma Bıkmaz

POPÜLER ANABABALIK: AİLE DERGİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	127
---	------------

Melike Türkân Bağlı, Seher A. Sevim

ERGENLERİN DİL KULLANIMLARINDAKİ POPÜLER KÜLTÜR ÖĞELERİNİN İNCELENMESİ: YAZILI CEP TELEFONU İLETİLERİ	159
--	------------

Dilek Peçenek

SAĞLIK VE TOPLUM

DÜNYADA VE ÜLKEMİZDE ÇOCUK SAĞLIĞI	185
---	------------

Murat Yurdakök

GENÇLİKTE RİSKLİ DAVRANIŞLAR	195
---	------------

Birgül Piyal, R. Selçuk Tabak, Şerife Karakoç, Ümit Çelen

HASTANEDE YATAN ÇOCUKLARIN OYUN VE OYUNCAK GEREKSİNİMİ	209
---	------------

Eda Kargı, Yeliz Akın

TELEVİZYON REKLAMLARI VE ÇOCUKLARIN BESLENME ALIŞKANLIKLARI	221
--	------------

Derya Dikmen

YOKSULLUK VE TOPLUM

BİR SUÇUN İCADI: YENİ YOKSULLUK, ÇOCUK SUÇLULUĞU VE KAPKAÇ	239
---	------------

Halil Nalçaoğlu

ÇOCUKLARIN VE ERGENLERİN GÖZÜNDE YOKSULLUĞUN ANLAMI	249
<i>Müge Artar, Nihal Ahioğlu</i>	

ÇOCUK, TELEVİZYON VE BİLGİSAYAR

ZEKİ ÇOCUĞUN OYUNU.....	271
<i>Müge Artar, Eylem Cengiz, Neslihan Güney</i>	

ÇOCUKLAR, KORKULAR VE MEDYA	281
<i>Nermin Çelen, Melisa Sümer</i>	

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KULLANILAN BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ	293
<i>Pınar Bayhan, Müge Şen</i>	

ÇOCUK VE KÜLTÜR

ÇOCUK RESİMLERİNDE POPÜLER KÜLTÜRÜN İZLERİ	311
<i>Ayşe Çakır İlhan</i>	

ALMANYA'DA ÇOCUK MÜZELERİ VE MÜZE EĞİTİMİ.....	317
<i>Şule Zilcioğlu</i>	

MTA TABİAT TARİHİ MÜZESİ VE EĞİTİM ÇALIŞMALARI	365
<i>Buket Metin</i>	

KATILIMCILAR (Alfabetik Sırayla)	373
---	------------

Prof.Dr. BEKİR ONUR'UN AÇIŞ KONUŞMASI

Sayın konuklar,

Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin beşinci kongresine hoşgeldiniz. Hepinizi saygıyla selamlıyorum. ÇOKAUM geçen yıl onuncu kuruluş yıldönümünü kutladı. Bu on yıl içinde neler yaptığımızı tekrar anlatmayacağım. Yalnızca şunu belirtmeme izin veriniz: Biz kendimizi Türkiye'de farklı bir çocukluk anlayışını yerleştirmeye çalışan akımın içinde görüyoruz. Bu; çağdaş çocukluğun etkin, yaratıcı, katılımcı olduğunu kabul eden görüştür. Bizim bu anlayışa en önemli katkımız bunu tarihsel, kültürel, felsefi açıdan da temellendirmeye çalışmak, bunun için araştırma ve yayın yapmaktır. Araştırmaya öncelik vermek ÇOKAUM'un başından beri gözettiği temel bir ilkedir. Biz birçok çalışmaya "önce araştırma" diyerek başladık, bu sayede yeni bilgiler ve fikirler üretmemiz mümkün oldu. Bir örnek vermek gerekirse oyun kültürü alanını gösterebilirim. Araştırmalarımız Türkiye'de çocukların oyun kültüründeki köklü değişimleri ortaya koydu. Bir toplumda oyun kültürünün değişmesi çocukluk anlayışının da değişmekte olduğunu gösterir.

Türkiye genç bir nüfusa sahip bir ülke olduğu halde Türkiye'de çocuk araştırmaları sanıldığı kadar çok değildir. Başka bir deyişle, çocukla ilgili bütün alanlarda araştırma olması gerekirken, ne yazık ki araştırma yapılan alanların çok sınırlı olduğunu görüyoruz. Sosyal bilimlerin birçok alanında çocuk araştırması olmadığını saptamak, buna karşılık sağlık bilimleri alanında

çok sayıda araştırma olduğunu görmek ilginçtir. Bu kongrede aramızda on tıp mensubunun olması boşuna değildir.

Tıp doktoru konuklarımıza kısaca tanıtmak istiyorum. Önce Ankara dışından başlayayım. Prof.Dr. Şükrü Hatun Kocaali Üniversitesi'nde Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı'nın üyesidir, kendisini çocuk sağlığı konusunu toplumsal ve kültürel boyutuyla ele alan yazılarıyla tanıyoruz. Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalından Prof.Dr. Ufuk Beyazova Merkezimize en çok destek olan dostlarımızdan biridir; birlikte gerçekleştirdiğimiz bir araştırma projemiz de oldu. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden Prof. Dr. Bahar Gökler Çocuk Ruh Sağlığı Anabilim Dalının başkanıdır. Yine Hacettepe Tıp Fakültesinden Prof.Dr. Murat Yurdakök çocuk sağlığını tıp tarihi açısından da ele alan çalışmalarıyla tanınmıştır. Ankara Üniversitesi'nden de altı tıp mensubu aramızda bulunmaktadır. Prof.Dr. Efser Kerimoğlu çocuk ruh sağlığı uzmanı olarak Merkezimizin kuruluşundan beri Merkez Kurulu üyemizdir. Prof.Dr. Aysun İdil hem çocuk göz sağlığı hem halk sağlığı uzmanı olarak çocuklarla ilgilidir. Prof.Dr. Hakan Şatıroğlu Türkiye'nin her yerinde halka açık konferanslar veren, bu arada anababalarla ve çocuklarla ilgili gözlemler de derleyen bir bilim adamıdır. Doç.Dr. Birgül Piyal halk sağlığı uzmanı olarak sağlık eğitimi alanında çalışan yakın bir arkadaşımızdır. Son olarak, çocuk fotoğraflarını bizimle paylaşan Prof. Dr. Nejat Akay'ın, oturum yönetmeyi kabul eden Prof.Dr. Berna Arda'nın da tıp mensubu olduğunu belirtmeliyim. Sizin de dikkatinizi çektiği gibi, bu bilim insanları çocuk konusuyla sadece tıp açısından değil sosyokültürel açıdan da ilgilenen kişilerdir; bir sosyal bilim kongresinde yer almalarının temel nedeni de budur. Böylece ÇOKAUM'un ikinci bir çalışma ilkesinden de söz edebiliriz: Disiplinler arası işbirliği, ortak çalışma ve paylaşma. Bu ilkenin izlerini bütün çalışmalarımızda görebilirsiniz. Bu nedenle ÇOKAUM'un kongrelerine yalnızca çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanları değil, siyasal bilimciler, sağlık bilimciler, iletişim bilimciler, mimarlar, sanatçılar da katılmıştır.

Diğer kongrelerimizde olduğu gibi bu kongrede de Ankara dışındaki başka üniversitelerden katılan konuşmacılar var. Galatasaray Üniversitesi'nden Prof.Dr. Yasemin İnceoğlu "medya okuryazarlığı" gibi Türkiye için yeni denebilecek bir kavramı açıklayacaktı, ancak rahatsız olduğu için gelemeydi. Maltepe Üniversitesi'nden Prof.Dr. Nermin Çelen çocuğun televizyonla ilişkilerini anlatacak. İstanbul Bilgi Üniversitesi'nden Doç. Dr. Halil Nalçaoğlu yoksulluk-çocuk ilişkisinden söz edecek. Son olarak, İngiltere'nin Glamorgan Üniversitesi'nden iki psikologun da aramızda olacağını belirteyim. Prof. Leo Hendry ve Prof. Marion Kloep ortak bir araştırma projesi dolayısıyla kongreye katılmayı severek kabul ettiler. Bu vesileyle ÇOKAUM'un üçüncü çalışma ilkesinden söz edebilirim: Olanak ölçüsünde dışarıya açılmak, dış ilişkiler kurmak, dışarıyla ortak projeler gerçekleştirmek. Nitekim şimdiye kadar birçok dış kongreye bildiriyile katıldık, kendi kongrelerimize ve atölyelerimize yabancı konuklar çağırdık. 2006'da 10. Avrupa Ergenlik Kongresi'ni Avrupa Ergenlik Araştırmaları Derneği'yle birlikte yapacağız. Yine 2006'da İngiltere'de Sheffield Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Araştırmaları Merkezi'yle buluşup birlikte gerçekleştireceğimiz ortak araştırma projeleri üzerinde çalışacağız.

ÇOKAUM'un çalışma ilkelerini kısaca tekrar belirtmek istiyorum. Kuramsal bilgiye ve araştırmaya öncelik vermek birinci ilkemiz. Disiplinler arasında işbirliği kurmak ve ortak çalışmalar yapmak ikinci ilkemiz. Üçüncü ilkemiz yurt dışındaki kuruluşlarla işbirliği yapmak ve ortak projeler gerçekleştirmektir. Dördüncü ilkemizde çalışmalarımızın hepsini yayına dönüştürmek, hiçbir çalışmanın unutulup gitmemesine çaba göstermektir. Bu sayede çocukla ilgili pek çok bilginin yaygınlaşmasını sağladığımızı belirtebilirim. Bu kongreye destek veren kişilerden ve kuruluşlardan da söz etmeliyim. Müzik dinletisi için Ankara Üniversitesi Vakfı İlköğretim Okulu öğrencilerine; Anadolu çocukları fotoğraf sergisi için Tıp Fakùltesi Pediatri Anabilim Dalı başkanı Prof.Dr. Nejat Akar'a ve fotoğrafları çeken kişilere çok teşekkür ediyoruz. Kongreye diğer üniversitelerden katılma

zahmetini gösteren öğretim üyelerine de teşekkür borçluyuz. Kongremize hertürlü desteği veren Rektörlüğümüze de teşekkür ediyoruz. Son olarak, açış konuşmasını yapmayı kabul ederek bizi onurlandıran Prof.Dr. Eser Köker'e de en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Sözlerimi, 40'lı yıllarda Anadolu çocuklarını gözlemleyen Prof.Dr. Albert Eckstein'ın bir sözüyle bitirmek istiyorum: "En etkileyici olan, özellikle okulları bulunan köylerdeki gençlerin öğrenim arzularıdır. (...) Bu gençlik Cumhuriyet ağacının daima bol çiçek açmasına yardımcı olacaktır." (1938)

Merkez adına hepinize verimli ve mutlu üç gün diliyorum.

SUNUŞ

Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin (ÇOKAUM) beşinci ulusal kongresi 12-14 Ekim 2005 tarihlerinde Ankara'da yapıldı. Kongrenin amacı çocukluğa popüler kültür bağlamında konuşmaktı. Ancak tam bu sırada Malatya Çocuk Esirgeme Yurdu'nda bakıcıların çocuklara yönelttiği şiddet basına yansdı ve Türkiye'nin gündemine oturdu. Çocuklara yönelik şiddet siyasal, hukuksal, sosyolojik, psikolojik bütün yönleriyle konuşuldu ve tartışıldı. En çok vurgulanan nokta çocukların evde, okulda, kurumda hâlâ dayakla eğitilmek istendiği yönündeydi. Konuyu bu bağlamda değerlendiren Murat Belge şu yorumu yapıyordu: "Peki, neden böyle? Sadist mi bu toplum, canavar mı? Hayır, elbette değil. Ama bilgisiz. Bütün o analar babalar aynı zamanda çocuklarını deli gibi severler. Sorun, bir sevgisizlik sorunu değildir. Ebeveyn, çocuğu için canını verebilir, ama onunla verimli biçimde vakit geçirmeyi bilmez. Bir an gelir, gereksiz ve anlamsız biçimde şımartır, bir an gelir aynı gereksiz ve anlamsızlık halinde iki şamar patlatır. (...) Sonuç olarak ve kısaca, çocuklarına ne yapacağını bilmediği için, istemeden çocuklarına çok kötü davranan bir toplumuz." Malatya'da patlak veren sorunun daha sonra okulda ve sokakta gençlik şiddeti olarak sürdüğünü gördük; 2006'nın ilk ayları çocuk yaşıta gençlerin inanılmaz saldırganlığına tanık oldu.

ÇOKAUM'un birçok çalışmasında ve yayınında Türk toplumunun çocuk karşısındaki tutum ve davranışları ele alındı ve incelendi. Türkiye'de insanların çocukları çok sevdiklerine ama onlara şiddet uygulamaktan da geri kalmadıklarına, üstelik bu çelişkinin tarihten bu yana geldiğine sanırız ilk kez biz işaret ettik. Bu tarihsel çelişkinin neden var olduğunu, ne anlama gel-

diğini, neden süre gittiğini araştırmak gerekmektedir. Bu araştırma bize çocuk karşısında “duygu”dan “bilgi”ye geçme yolunu da açacaktır.

Aynı soğukkanlı ve akılcı tutumu popüler kültür karşısında da almamız gerektiği açıktır. Popüler kültür konusuna bugüne kadar hep “zararları” açısından tepki gösterildi, ama bu tür görüşlerin de giderek popülerleştiği, dolayısıyla bildik sayılıp artık araştırmaya gerek görülmediği gözden kaçırıldı. Oysa popüler kültür olgusunun çocukların marka merakı ya da hamburger sevgisi ile sınırlanamayacak kadar köklü ve geniş kapsamlı olduğunu bilmek gerekir. İşte ÇOKAUM’un bu kongredeki yaklaşımı da -diğerlerinde olduğu gibi- sorunu bütün yönleriyle ele almak oldu; hatta alanı daha da geniş tutup “Türkiye’de çocuğa ilişkin gözlemler”i saptamayı ve tartışmayı da buna kattık. Böylece elinizdeki kapsamlı kitap ortaya çıktı.

Kitapta yer alan bildirilerin bir bölümü ÇOKAUM’un araştırma projesi olarak gerçekleştirilmiştir. Ercan ve Çok’un internet araştırması; Güney, Bağlı, Şener ve Çok’un medya araştırması; Güler ve Bıkmaz’ın okul araştırması; Bağlı ve Sevim’in anababalık araştırması; Peçenek’in cep telefonu iletileri araştırması; Kargı ve Akın’ın hastanede yatan çocuklar araştırması; Dikmen’in beslenme araştırması; Artar ve Ahioğlu’nun yoksulluk araştırması; Artar, Cengiz ve Güney’in zeki çocuk araştırması ve son olarak Bayhan ve Şen’in bilgisayar destekli eğitim araştırması bu kapsamdadır. Yasemin İnceoğlu’nun bildirisi elimize geçmediği, Aksu Bora’nın bildirisi ise daha önce başka bir yerde (*Çoluk Çocuk* sayı: 54) yayımlandığı için kitabımıza alamıyoruz. Kongre sırasında düzenlenen iki paneldeki konuşmaların ayrıca kitap olarak yayınlanması planlanmaktadır.

Bu kitabın çocuklar üzerinde çalışan, fikir ve hizmet üreten herkese yararlı olmasını diliyoruz.

*Nihal Ahioğlu,
Neslihan Güney*

ACIŞ BİLDİRİSİ

POPÜLER KÜLTÜR BAĞLAMINDA GÜNÜMÜZ

TOPLUMLARINDA ÇOCUKLUĞA VERİLEN

YENİ BİÇİM VE İŞLEV

Eser Köker

Sayın konuklar, öncelikle şu popüler kültürün içinde çok nesneleştirilen, çok tanımlanan ya da çok tanım dışına çıkartılan çocuk meselesine şöyle küçücük bir bakalım istiyorum. Günümüz toplumlarında popüler kültür dediğimiz zaman bu günümüz toplumlarını biraz düşünmememiz gerekiyor, çünkü günümüz toplumlarında popüler kültür dediğimizde bugüne dair bir şeyden bahsetmiyoruz. Bunu bir genişlik içinde aldığımız zaman da bir sorunla karşılaşıyoruz. Nasıl bir sorunla karşılaşıyoruz? Popüler kültür dediğimiz şey yekpare değil. Popüler kültür sürekli değişen, sürekli kabuk değiştiren, içinde geçtiği mecraları çoğu zaman bizim hızdan tanıyamadığımız bir üretim alanı. Yani popüler kültür ülkelere göre, dönemlere göre, ürünlerin türlerine göre endüstriyel sektörlerin niteliklerine göre, pek çok değişikliği bir arada bulunduran bir alan. Dolayısıyla popüler kültürü anlayabilmemiz için, popüler kültürde olup bitenleri anlayabilmemiz için iki ana bakmamız gerekiyor. Bunları o iki anı denge ve dönüşüm anları diye söylüyor bu ko-

nuda çalışanlar. Denge anlarında kastedilen popüler kültürün egemen ideolojiyle bir tür dengelendiği, her ikisinin stratejilerinin belli olduğu anlar. Dönüşüm anları dediğimiz zaman ise popüler kültürün de egemen ideolojinin de stratejilerinin birbirlerine karıştığı, ortalığın toz duman olduğu anlar. Şimdi biz işte böyle bir toz duman anının içinde bulunuyoruz. Bugün itibari ile söylemiyorum ama 1980'lerden sonra dünya böyle bir toz duman anının, böyle bir dönüşüm anının içinde bulunuyor. O yüzden ben biraz sizi yormak pahasına, biraz daha eskiye, şu denge anına ve bütün zamanların nerdeyse kapitalizmin bütün zamanlarının en disiplinli en düzenli zamanı olan şu II. Dünya Savaşının sonrasına sizi götürmek istiyorum. Çünkü o dönemin popüler kültürü de, o dönemin popüler kültürünün içinde çocukları ilgilendiren anlatı biçimleri de, anlamlar ve yorumlar da bugünün toz duman olmuş dünyasından çok farklıydı. Hepimizin belleklerinde en azından benim yaşında olanların belleklerinde onların izleri sürüyor. Öyle ki hani Bekir Onur söyledi, çocuklar ile birlikte umutlanıyoruz. Şöyle bir şey işte, o dünyanın şartlarını bugünün çocukları söyleyince insanın içi bir tuhaf oluyor. Yani "yıldızların altında" 1950'lerin şarkısı ile neo-klasik bir kuşak geliyor. Anlaşılan onlar da "yıldızların altında"yı söyleyebildiklerine göre böyle bir popüler kültür aracılığı ile kuşakların buluşmasında 1950'lerden kalan bir şeyi paylaşıyor. O yüzden ben 50 ile 80 arasındaki ya da 50 ile 70'lerin başı arasındaki bir dönemi bir hatırlayalım istiyorum bu açıdan. Şimdi 20. yüzyılın ortalarında 2. Dünya Savaşının sonrasında olan 19. yüzyılın örselenmiş çocukluğunun tamiri diyebileceğimiz bir dönemin gerçekleştiği bir dönem. Niye 19. yüzyılın sonunun örselenmiş çocukluğu diyoruz ve neden onun tamir edilışinden bahsediyoruz? Hepinizin bildiği gibi Charles Dickens romanlarından, bütün popüler edebi metinlerden hatırlayabileceğimiz gibi 19. yüzyıl sonu kömür madenlerinde çalışan kız ve erkek çocuklarının öyküleriyle doludur. Eğer bakıldığı zaman 19. yüzyılın popüler edebiyatına, dinlenmek için, bir parça nefes alabilmek için insanlar, kaçmak için insanlar o edebiyata başvurduk-

larında kaçtıkları hayat kötüdür, çünkü günde 10 saat 15 saat çalışmaktadırlar ve bu arada bu ağır çalışma koşulları içerisinde çocuk işçiler de çalışmaktadır, kızıyla erkeğiyle. Dolayısıyla ile 19. yüzyıl sonunun çocukluğu büyük ölçüde örselenmiştir. 20. yüzyılın başının çocukluğu da büyük ölçüde örselenmiştir. Tek tipeleştirilmek istenen, kahramanlık öyküleriyle bunaltılan bu çocuk, ırkçılık ve milliyetçiliğe teslim edilmiş bu çocuk hırpalanmıştır. İşte bu hırpalanmışlıkların yaralarını sarmak 20. yüzyılın ikinci yarısı diyebileceğimiz bir dönemde sosyal refah devletine düşer. Sosyal refah devleti o zamanki uzlaşmaların bir ürünü olarak toplumsal gerekleri düzenleyen bir kuruluş olarak ortaya çıkar ve çocuklara yardımı, çocuk yardımını yasallaştırır. Çocuk işçiliğini ortadan kaldırmaya yönelik önlemler alır. Çocuk haklarının yasal çerçevesini kurar. Çocuk yoksulluğunun ve yoksunluğun önüne geçmek için, 2. Dünya Savaşı'nda ortaya çıkan durumu ortadan kaldırmak, çocuk eğitim süresini uzatmak için hukuki düzenlemeler yapar. Bunlar; çeşitli geç kapitalist ülkelerde görülen geçici bir uzlaşmanın ürünü olarak ortaya çıkar. Daha çocukları ilgilendiren neler olur? İlk çocuk tarihleri bu dönemlerin ürünü. Bundan önce çocukluk tarihi yazılmamış. Batı ülkelerindeki çocukların tarihi ile ilgili çalışmalar böyle 60'larda yoğunlaşıyor. Yeni alternatif eğitim sistemleri, katılımcı, paylaşımcı bir eğitim anlayışı, çocukların aktif olduğu bir eğitim anlayışı yine bu dönemin ürünü. Ders materyallerinde, öğrenme materyallerinde büyük ölçüde değişim oluyor. Eğitim materyallerinin renklenmesinden görsel malzemelerin çeşitlenmesine kadar her türlü değişim gene bu dönemin ürünü. Okulda demokratik katılım ve demokratik katılım üzerine düşünme tartışmaları yine bu dönemin ürünü. Bunu çoğaltabilirim. Tabii arada "yıldızların altında" şarkıları da yapılıyor. Ama henüz Pink Floyd okula karşı değil. Henüz daha insanların okulla ilgili dertleri bitmemiş. Her ne kadar zorunlu eğitim üzerinde tartışmalar sürüyorsa da, geç kapitalist ülkelerde henüz umutsuzluk bu kadar, yani toz duman dediğim dönem ya da eğer bu bir vahaysa çöl dediğim dönem kadar belirgin değil.

Dünyanın görüp görebildiği yoksullukları ve yoksunlukları tamir edebilmek, telafi edebilmek için kapitalist dünyanın içerisindeki kısa bir 20 yıllık dönemden bahsediyorum. Ama bu dönemde çocuk kaybettiği yaşını, kapitalist bir toplumsallık içinde kaybettiği yaşını, kaybettiği oyuncağını, kaybettiği giysisini, kaybettiği okulunu bulur gibi oluyor ya da çocuğa bunlar iade ediliyormuş gibi oluyor. Ama söylediğim 18. yüzyılda bir kısım çocuğa hediye edilen yaş, oyun, giysi, okul sadece o kadar çocuğundu. 20. yüzyılın ikinci yarısında bütün çocuklar için bunlar istendi, ama anlaşılan 70'lerin ortalarından itibaren, 73 petrol krizi bunun bir simge tarihi. Bu tarihten itibaren ama 80'lerdeki Reagan'cı ve Thatcher'cı politikalarla açığa çıktı ki, böyle bir dünya sosyal refah devleti uygulamalarıyla dolu bir dünya, yani çocuğa yardım yapılan bir dünya, çocuk işçiliğini önleyen bir dünya artık yerinde değil. Peki, nasıl bir dünya yerinde? Şöyle bir dünya yerinde; biz her gün basından, ister ulusal basından ister uluslararası basından çocukla suçu yan yana getiren anlatıları, öykülerini, haberleri okuyoruz. Popüler kültürün en yaygın malzemesi çocuk ile, suçu çocuk ile şiddeti bir araya getiren metinler. Biz gündelik hayatımızdan da çocuk deyince nerdeyse basında kapkaççı çocuk, tinerçi çocuk, katil çocuk gibi birtakım figürlerin yaratıldığını görüyoruz. Nerdeyse yoksul çocukların en temel işi kapkaç ve tiner çekmek gibi gösteriliyor. Bu hikâye ediliş biçimi son derece yaygın, son derece tek boyutlu. Biz kapkaççı çocukların nasıl yaşadıklarını, hangi koşullarda yaşadıklarını, niye okulda olmadıklarını sorgulamıyoruz? Onun yerine kapkaççı çocuklardan korunabilmek için polisiye önlemlerin, hangi tür çatmaların takılması gerektiğini haberlerde okuyoruz. Demek ki çocuk suçluluğu aslında böyle anlatımlandırılınca, popüler kültürün içinde böyle yorumlandıkça çocuk yaşını kaybediyor. Çünkü çocuğun yaşı suçun olmadığı bir döneme denk geliyor. Başka çocuk işçiliği dünyada yeniden 19. yüzyıl koşullarında olduğu gibi, yalnız bu sefer çocuk işçiliği bildiğimiz gibi maden işçiliği gibi değil. Ya ne işçiliği? Dünyanın doğusunda en uzağında bütün konfeksiyon atölyelerinde

minnacık kız çocuklarının çalıştırıldığı bir işçilik şekline bürünmüş. Ya da bu işçiliğin uzantısını biz nerde görüyoruz? Gazete, dergi, televizyon ve reklâmlarda, hatta zaman zaman çocuk işçiliğine karşı çıkmak için Benetton gibi büyük firmaların mallarının protestosundaki küçücük ifadelerde ya da çocuk işçiliğine karşı çeşitli şekilde protestocuların başka tür eylemlerinde biz bunları görüyoruz, ama gördüğümüz çok sınırlıdır. Asıl gördüğümüz ya da göremediğimiz kaybolmuş giden o atölyelerin içersindeki çocukların hayatlarıdır. Popüler kùltür ürünleri bunların küçük ifadelerini bize veriyor ama bizi o ifadelerle başa bırakıyor. Anlam ve yorum katmak bize ait bir görev olarak ortaya çıkıyor. Bir böyle eski işçiliklerin şekil değiştirmişlikleri var, bir de yeni işçilikler var. Yeni çocuk işçilikleri var. Biz biliyoruz ki, on yaşındaki çocuklar bir bilgisayar dâhisi olarak uluslararası gizli servislerin atölyelerinde dolaşmaya başlıyorlar. Aslında bu elektronize olmuş dünyaya karşı bir direnç gösteriyorlar. O direnci yaptıkları işler ile gösteriyorlar ama aynı zamanda egemen ideoloji onların yaptıkları işleri bakınız öyküler haline döndürüyor. 12 yaşında bilgisayar oyunları ile milyarder oldu gibi alıştığı başarı öykülerini bu defa çocuk işçiliği üzerinden ve çocukların başarı öykülerinin içinden geçirmek suretiyle onları içine alıyor, emiyor, nüfuz ediyor. Popüler kùltür ile egemen ideoloji arasındaki ilişki böyle bir stratejik gerilime dayanıyor. Çocuk yeniden işçi ve yeniden suçlu ilan edilmek suretiyle yaşını kaybettiği gibi giysilerini ve oyuncağını da kaybediyor. Bu benim ikinci başlığım diyelim. Çocuğun giysilerini ve oyuncağını kaybetmesi ve oyun mekânlarını kaybetmesi bize çocukluğun artık yitirildiğine ya da çocukluk diye bir popüler imge-mizin eskitildiğine dair bir fikir veriyor. Hepimiz biliyoruz ki, artık gözlerimiz de gördü ki, biraz önce bir kere daha, çocuklar artık yetişkinler gibi giyinmiyorlar. Yetişkinler nasıl giyinmiyorlar? Onlar da biraz çocuk gibi giyinmiyorlar. Dolayısıyla bu belirli bir döneme özgü giysileme mantığının tamamen kalkmış olması ve çocukların erken yaşlarda dünyanın belirli merkezlerinde bir endüstri üretimi olarak nerdeyse tek tipleştirilerek üretilen

ürünlere bağımlı kılınmaları için çeşitli ara mekanizmaların popüler kültür ürünlerinde kullanıldığını görüyoruz. Yani marka dediğimiz ve marka satmak dediğimiz işlemlerle beraber giysilerin üzerine kurulmuş perde çocukların hayatlarının içine de kuruluyor ve onlar kendi isteklerini, kendi farklılıklarını, kendi yaş dönemleriyle ilgili özgüllüklerini ortadan kaldırıyor. Şimdi sadece bu kadar olsa belki hani bir marka stratejisti daha neler yapabileceğini anlatır, ama bizim çok ciddi başka şeyler, popüler olanla beraber yaşadığımız başka hayatlar var. Genç kızlar sadece Barbie bebeklerinin, ya da genç çocuklar genç kız çocuklar Barbie bebeklerinin elbiselerine özenmiyorlar; Onlar gibi olmak için, o elbiseleri almak için Barbie bebekliğinin ne diyelim maliyetini ödemeye başlıyorlar. Nasıl bir maliyet bu? Bu maliyet gene başka bir popüler kültür ürününün dayatmasıyla birlikte ortaya çıkıyor. Biliyorsunuz reklamlar daha çok çocuklar konu olduğu zaman iki alanda yoğunlaşır. Bu alanlardan bir tanesi gıda. Gıda sektörünün mallarını satan reklamlar neredeyse tümüyle çocuklara yönelik. Yani biz sosis dediğimiz zaman aklımıza çocuk geliyor. Şeker dediğimiz zaman aklımıza çocuk geliyor. Süt dediğimiz zaman aklımıza çocuk geliyor. Böyle ikilikler kurmak suretiyle gıda sektörü özellikle reklamlarını tamamen çocuklar üzerine dayamıştır. Peki, böyle bir dayatma, böyle bir zorlamaya rağmen, çocukların bu boyalı sanayi katkıları ile dolu ürünlere karşı gösterdikleri bir tepki var mı? Var. Pek çok çocuk yemiyor, yiyemiyor, çocuklara yedilemiyor, daha da önemlisi ilerleyen yaşlarda onlar obezite ile aşırı zayıflık arasında bir yerin içerisine tıklılmaya başlıyorlar. İşte onların dünyasında belki popüler kültür ürünleri aracılığı ile kurulan bir tür pasif direnme böyle bir şeydir. Çocukluğundan beri o kadar çok gıdayı, o kadar çok bir sanayi ürünü şekline dönüştürülmüş gıdayı görüyor ki ona karşı geliştirdiği şey kendisini deforme edecek, kendisini zorlayacak bir şey haline dönüştürülüyor. O yüzden popüler kültür ürünlerinin kullanımıyla ilgili bizim sürekli yeniden ve yeniden okumalar yapmamız ve onları anlamlandırmamız lazım. Dedik ki sadece giysilerini ve oyun-

cağını yitirmiyor çocuklar, ona bağılı olarak bir dizi şeyi de kazanmış gibi gözüküyorlar. Ama bakın neleri kazanıyorlar? Kazandıkları diye addedilen, çocuklara ait olarak gösterilen en vurgulu şeyler, çocukların yeni oyuncakları. Yeni oyuncaklar büyük ölçüde dünyanın tek merkezli olmasına paralel bir biçimde tek merkezden gönderiliyor. Bu oyuncakların en masumu olan kitaplar bile, Harry Potter kitapları bile, Harry Potter eşantıyonları bile diyelim, çünkü artık sadece bu ürünler bir oyuncak şeklinde değil sürekli ilanı yapılan ve gündelik hayatın her alanına eşlik eden ürünler olarak çıkıyor. Defterin kabı, şişenin kapağı, bardağın kendisi olarak hayata yayılıyorlar. Dolaşısıyla bunların hepsi aynı anda dünyanın bütün çocuklarına gönderiliyor. Bütün çocuklar aynı oyuncakları biliyorlar. Action Man ile Barbie. Sim bilgisayar oyunu aynı yerden, aynı merkezden, aynı şekilde üretiliyor. Yani çocuğun yereli, mahallesi, özel elinden gidiyor. Mahalle zaten artık oyun oynanan bir yer olmaktan çoktan çıkmış durumda. Çocuklar mahallelerini kaybetmiş, mahallelerde sürdürdükleri yüz yüze iletişim olanaklarından yoksun kalmışlar. Yani tek merkezli üretimin, sanayi üretiminin, oyuncak üretiminin maliyetlerinden bir tanesi sadece oyuncağın yitimi değil, yani yerel oyuncağın ya da mahalli oyuncağın yitimi değil, onlarla oynayan çocukluğun da yitimi anlamına geliyor. Sadece bu bölgesel yerel oyuncakların ortadan kalkması anlamına gelmiyor. Oyun yerinin ortadan kalkması anlamına geliyor. Oyun yeri, mahalle ve oyuncak kaybolduğu zaman çocuk eve, en özele, odaya, hatta kendi sessizliğinin içine çekiliyor. Bu sessizliğin kapısının tek aralandığı yer "chat" odaları veya cep telefonları mesajları. Yapayalnız bir çocukluğun yani arkadaşsız, oyunsuz anlamında yapayalnız bir çocukluk diyorum, yapayalnız çocukluğun sesi mekanik, tek düze bir ses. Bu ses saatlerce bilgisayar ekranının başında duyulan tıkla-maların sesi. İşte bu yalnızlık ve çaresizlik hissi çocuğun hayatını organize etmesinde de engeller oluşturuyor. Nasıl engeller oluşturuyor? En ciddişi bunun okulla ilişkisini bozmasında yatıyor. Çocuk okulu kaybediyor, çocukluk okulu kaybediyor baş-

lığı altında söyleyeceğim şey, büyük bir isteksizlikle, büyük bir ilgisizlikle çocukların okula gittiğini biz nerede görüyoruz? “Boston pub” gibi dizilerde görüyoruz. Ya da Türkiye’de “Hababam Sınıfı”nın sonsuz tekrarlarından birinde görüyoruz. Neredeyse bizim çocuk ve okul ilişkisinde kişisel deneylerimizin dışında popüler kültürden bize gelen hikâyeler hiperaktif çocukların ıslahının yapıldığı bir yer. Uyuşturucu çetelerinin cirit attığı bir yer. Gün geçmiyor ki biliyorsunuz gazete ve dergilerde “liselerin kapısının önü uyuşturucu deposu” denilen yazılar çıksın. Okul, çocukların geleceğini düzenledikleri, geleceğine çiçeklerle seslenilen bir yer değil. Okul karanlık, zor, baskının en çoklaştığı bir yer. Dolayısıyla çocuklar okula gitmek istemiyorlar. Daha önce Pink Floyd’un söylediği gibi hani, “nefret edilesi bir yer” bile değil, bezdirilen, zorla kabul edilen, istenmeyen bir yer. Dolayısıyla bugünün rap şarkılarının içinde ya da arabesk şarkılarının içinde ya da hip hop şarkılarının içinde ciddi bir bezginlik, umutsuzluk, yılgınlık, geri düşmüşlük hali var. Şimdi bunun direnme ile ne alakası var? Popüler kültürün direnici gücü olduğunu nasıl söylersiniz dersiniz, her direnme mutlaka içinde bir devrimsel çağrı içermez. Bu da çocukların bir tepkisi! Olup biten yani, kendisine sürekli şeker sunan bir sanayiye karşı, sürekli sakız sunan bir sanayiye karşı, sürekli Barbie bebek, Barbie defter, Action Man kalem sunan bir dünyaya karşı belki hip hop şarkılarının, belki rap şarkılarının içindeki okul nefreti bu anlama gelmektedir. Buradaki dünyanın karanlıklığını bir başka karanlıkla birleştirmek istiyorum. Bu son ara başlığım benim. Ama bunu söylemek ve popüler kültürün bu en gizli saklı ürünleri üzerine biraz konuşmamız lazım. Çocuklar sadece okulda tabii ki uyuşturucu kullanımlarıyla basından bize gelmiyorlar. Yani basındaki haberler sadece uyuşturucu kullanımıyla ilgili değil. Üzerine ABD’de ve Kanada’da en çok araştırma yapılmış konu bir genç adamın okula girip, sınıf arkadaşlarının üzerine “ben hepinizden nefret ediyorum, özellikle feministlerden nefret ediyorum” deyip, arkadaşlarını silahla taramasıdır. Bugün kadın çalışmalarında da, iletişim çalışma-

larında da üzerinde en çok araştırma yapılan tematik budur. Ama biz bunu, bu olayı nereden biliyoruz daha sıklıkla? Bu olayı biz şuradan biliyoruz. Geçen yıllarda sürekli ABD’de, okullarda arkadaşlarını ve öğretmenlerini tarayan öğrencilerin haberlerini okuduk. Bu şiddet sadece oyuncağı silahlaştırılmış çocuğun şiddeti olamaz. Yani, oyuncak silahların bu kadar yaygın olarak üretilmesiyle ve sonra oyuncak yerine silahın konulmasıyla kazanılan bir durum değil. İşte bu oyununu, ülkesini, bölgesini, yerini kaybetmiş çocukluk şiddetle baş başa kalıyor. Şiddet o yalnızlığın tepkisel bir görünümü haline dönüyor. Ama bu şiddeti kışkırtan, bu şiddeti besleyen başka ortamlar, çocuklar için ortamlar var. İşte o yalnız eve çekilen, özele çekilen yer şiddeti besleyen kaynaklardan bir tanesi. Evin içindeki televizyon haftada 400 öldürme gösteriyor. Genellikle 3, 5-4 saat izlenen televizyon yayınında neredeyse görsel olanın şiddetle eşleştirildiği görülüyor. Sürekli eylem filmleri, hareketli filmler denilen filmlerin içindeki şiddet, çocuğun kafasındaki normallik, sakinlik, dinginlik enlemlerini, boylamlarını, yerlerini değiştiriyor. Ondan sonra biz, gazetelerde şu haberleri okuyoruz. ABD’de şu lisede, okul girişinde öğretmenler hiperaktif öğrenciler için ilaç dağıtıyorlar. Bugün bizim en ciddi sorunlarımızdan bir tanesi, medyaya bakacak olursanız, hiperaktif çocuklar. 50 yıl önce yani bu dünyanın vaha dönemi dediğim dönemde hiç kimse hiperaktif değildi. Birdenbire herkes hiperaktif oldu. Nasıl birdenbire gencecik, minnacık, daha on yaşındaki çocukların manken olmak için ya da manken olarak hayata başlamaları gibi. Hani daha önce olmayan bir şeyin hayatın içine gelip kurulmasının nedeni aslında olan şeylerin çok çabuk eskiyor olmasından kaynaklanıyor. Şimdi şiddet bu kadar evin içinde çocuk oyuncağı olmaktan çıkıp, onun hayatının başköşesine bir televizyon ekranı, bir bilgisayar ekranı, bir cep telefonu aracılığı ile kuruluyorsa bu başka şeylerle de bitecek demektir. Neler ile bitiyor? Biz Filistinli çocuk denildiği zaman bir tek görüntü görüyoruz. Kendi ülkesini savunmak için şer güçlerine, şeytan güçlerine karşı savaşılan çocuk. Ya da biz savaşıla çocuğu nere-

deyse yan yana getiriyoruz. Bu getirmemizin nedeni popüler kültür araçları. Öyle bir şiddete bulanmışlık var ki, nerdeyse savaşın tek mağdurunun çocuklar olduğunu her gün okuyoruz. Ya Küba açıklarında okyanusta botun içinde terk edilmiş bir çocuğun öyküsünü okuyoruz, ya Yunanistan'a küçük bir sandal içinde kaçırılan ve havasız kalan Irak'lı mülteci çocuğun hikâyesini okuyoruz. Şiddetle, savaşla çocukların hayatlarının bu kadar iç içe geçmiş olması, bu kadar iç içeliğin sağlanması, bizi geleceğe yönelik umutsuzluğa neden oluyor, bunların yaygınlığı geleceğe umutla bağlanmamıza engel oluyor. En önemlisi de çocukların gelecek kurgularını, gelecek planlarını, hayallerini yok ediyor. Şiddetin etkisi, şiddetin varlığı, politikanın yokluğu anlamına gelir. Politikanın yokluğu ne demektir? İnsanın geleceğine dair hayallerinin, geleceğe dair planlarının, geleceğe dair arzularının olmaması anlamına gelir. Eğer bu kadar yılgın, umutsuz, küskün çocukların öykülerine tanıklık etmeseydik, bu kadar çok uyuşturucu hikayelerine bulaşan çocukların öykülerini görmemiş olsaydık, belki bunların olmadığını varsayabilirdik, ama şimdi biz olduklarını biliyoruz ve izleyiciler olarak temel problemimiz popüler kültür ürünlerini kullananlar olarak temel problemimiz, ne yaptığımızdır. Son olarak bir konuya daha temas etmeden bunu bitirmemin doğru olmadığını düşünüyorum. Çocuklarla popüler kültür ürünleri dediğimiz zaman, ürünün kendisinden bağımsız bir sektör var ki, ürettiği ürünlerden bağımsız bir sektör var ki, bu sektör herhalde bu çocukların gelecekte umutsuzluklarının ya da çocukların geleceklere el koyma işleminin en önemli araçlarından birisi olarak gözüküyor. Pornografi ve uluslararası pornografi, fuhuş sektörü ve onunla ilgili haberler, onunla ilgili bilgiler, onunla ilgili web siteleri, onunla ilgili cep telefonu mesajları hayatın merkezine yerleşmiş durumda. Herhalde dünyada pornografi çocuklara bu kadar ait olmadı. Çocuk suçluluğunun artmasında, çocukların istismar edilmesinde, cinsel olarak istismar edilmesinde ve gün geçmiyor ki gazete ve dergilerde, internet sitelerinde, her yerde duyduğumuz, gördüğümüz konular aslında çocuk-

luk üzerine girişilen bu öldürücü işlemlerin ne kadar kapsayıcı ve yaygın olduğunu ve ne kadar da politikasız bir yere itildiğimizi gösteriyor. Aynı nedenden o kadar çok çocukluk üzerine duruyor ki, o kadar çok gelecek ihtimalini yok ediyor ki, insanlar kendilerini bu konuda çok fazla şey yapar bulmuyorlar. Hiçbir şey yapılmıyor mu? Elbette çok şey yapılıyor. Çocukların istismarını önlemek için kurulmuş karınca gibi çalışan onlarca yüzlerce kuruluş, onlarca yüzlerce çocuk haklarını savunan kişi ve kuruluş bunlarla ilgili, hatta çocukların kendileri bile. Biz çocukların politika yapmaları ile ilgili görüntüleri yine popüler kùltürden okuyabiliyoruz. Popüler kùltür ürünleri aracılığı ile anlayabiliyoruz. Son on yıldır toplumsal eylemlere baktığımız zaman toplumsal eylemlerin aktörleri çocuklar. Annelerin babaların ellerinde, sırtlarında... Ama oradalar. Ya da belirli günlerde biz onları sokaklarda yürürken, kendi haklarını savunurken görüyoruz. Yani çocuklar pornografi sektörünün yarattığı gibi pasif, işe yaramaz, kullanılıp atılacak bir kâğıt değıller. Onlar yaşıyan, karar veren, eğlenen, şarkı söyleyen insanlar ve politika yapıyorlar. Politik eylemlerin içinde bulunuyorlar. Ha, devlet yönetimine katılmıyorlar ama o ayrı bir mesele. İlle, politika devlet yönetimi ile aynı şey değıl. Dolayısı ile çocukları biz popüler kùltür ürünlerine baktığımız zaman da görüyoruz. Hiç olmazsa bir kısmının bu karanlık gelecekten, yeni orta çağlardan kendini kurtarmak için mücadele ettiğini. Şimdi, bu kadar çocukluğun yitimi üzerine ya da yitirilişi üzerine laf söyledikten sonra sadece umutlu olarak bir tek şey söylemek doğru olur diye düşünüyorum. Eğer gelecek ile ilgili bir tasarımız varsa, biz gelecek ile ilgili düşünüyorsak, popüler kùltürdeki bu yılgınlık şeklinde ortaya çıkan, bezginlik, umutsuzluk, tepkisellik şeklinde ortaya çıkan "direniyorum" mesajlarını doğru okunamız ve doğru yorumlamamız lazım. Bunların hepsi sadece söylendiğı gibi değıl. Söylenenin arkasına bakmak, görünenin arkasına bakmak lazım. Hele iş imge okumaksa, hele iş tasavvur okumaksa bunu bir kere daha yapmamız lazım. Söylenenler orada duruyorlar. Yoksul çocuklar, işçi çocuklar, sokak çocukları dire-

niyorlar ve bizi o direniş   davet ediyorlar. Biz   niversite olarak o direniş  nin yanında olmak zorundayız. Baş  ka ş  ansımız yok. O y  zden hani bu bir umut kapısıdır ve bunun   nemli olduğ n   düşün  yorum. Beni dinlediğ iniz i  in teş  ekk  r ederim.

**POPÜLER KÜLTÜR,
TÜKETİM KÜLTÜRÜ
VE
ÇOCUK**

ÇOKKÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA ÇOCUK

Asker Kartarı

Bildirim oldukça geniş bir sorun alanını kapsıyor. Bir taraftan öğrencilerime “araştırma alnınızı daraltın” derken diğer taraftan sınırları bu kadar geniş bir konuyu seçmemin nedeni, bu önemli toplantının başlangıcında çokkültürlü toplum meselesini tartışmaya açmaktır. Çocuk ve kültür konusunun bu çerçevede ele alınması gerektiği savımı da bu vesile ile dikkatlerinize sunmuş olacağım.

Bildirime çokkültürlü toplum kavramının irdelenmesi ile başlayıp, böyle toplumlarda çocuğun nasıl bir etkileşim ortamında yetişme durumunda olduğunu tartışmaya çalışacağım.

“Çokkültürlü” ya da “kültürlerarasılık”, kültür gruplarının farklılıklarına saygı gösterilmesi istekleri ve kendi grup kültürlerini yaşatma iddiaları nedeniyle hep “talepkâr” olan “öteki”nin kullandığı kavramlar olarak anlaşılmaktadır. Kamuoyunda çokkültürlülük konusunun tartışılmasında, özellikle “ulusal kültür” sözkonusu olduğunda, kavramın ortaya atılış nedenleri ve önceki tartışmalardan çıkan sonuçlar nedeniyle, önyargılı bir yaklaşım ortaya çıkar.[1] Bu bildiride çokkültürlülük kavramını böyle bir karşı durma anlayışı ile değil, mevcut, kaçınılmaz durumu anlamaya çalışarak bir yere oturtmaya çalışacağız.

Çokkültürlü toplum denilince akla hemen “acaba tek kültürlü toplum var mı?” sorusu gelir ve bu sorunun yanıtını verebilmek için “kültür”ü nasıl anladığımızı açıklamak durumunda kalırız.

Kültür, günlük konuşmada çok kullanılan bir sözcük olsa da, hangi anlamda kullanıldığı her zaman açık değildir. Benzerleri gibi “kültür” de hangi bağlamda (context), kimin tarafından kullanıldığına bağlı olarak çokanlamlı bir kavramdır. Kültürün anlamı, onunla ilgilenen bilim dalına göre de değişebilir. Söz gelişi, Edward T. Hall’a göre, “kültür iletişim, iletişim de kültürdür”. [2]

Kültürel antropolojide kültür, genellikle hem insan davranışları, hem de onun yarattığı maddi ve maddi olmayan ürünleriyle görünür hale gelen fikir, inanç, düşünme ve değer yönelimleri sistemi olarak anlaşılır. [3] Bununla birlikte kültür, başka anlamlarda da kullanılır ve böylece kavram olarak bir grubun yaşam tarzı yerine, yaşam tarzı ile diğerlerinden ayrılan bir grubu ifade eder. Örneğin Brislin’e göre, “bir kültür, ortak inançları, deneyimleri ve değer yargıları ile belirlenebilen, bu ortak deneyimleri ile birbirine bağlanmış ve ortak tarihi geçmişe sahip grup olarak anlaşılabilir”. [4] Bu tanıma göre, Türk, Alman, İngiliz ya da Rus halklarının kendilerine özgü kültürleri olduğundan söz edilmiyor, ancak bu ulusların adları aynı zamanda onların kendi kültürlerini ifade ediyor demektir. Günlük konuşma dilinde de kültür sözcüğü sık sık bu anlamda kullanılmaktadır.

Kültürü maddeden ayrı olarak ele alan kültür kuramları onu “bir bilişsel sistem, bir yapısal sistem ya da bir sembolik sistem olarak göz önüne alma eğilimi göstermektedir.” [5] Goodenough, kültürü bilişsel sistem olarak kabul edenlerin öncülerindedir. Ona göre, kültür, neyin nasıl olabileceğine, bireyin olan biten hakkında ne hissettiğine ve onunla ilgili olarak neyi nasıl yapabileceğine karar vermesi için gereken standartları içerir. [6]

E. T. Hall’e göre, “kültür insanın aktarıcısıdır; insan yaşamı-

nın kùltürle ilintili olmayan ve onun tarafından etkilenmeyen hiçbir yönü yoktur. Bu, kişiliğin, duygularını belli etme de dahil olmak üzere, kendini ifade etmenin, düşünce tarzının, hareket şekillerinin, problemlerin nasıl çözüldüğünün, ulaştırma sisteminin nasıl işlediği ve düzenlendiğinin, ekonomi ve yönetim sisteminin nasıl çalıştıklarının, bütün bunların nasıl bir arada tutulduğunun ve işlevlerini nasıl yerine getirdiklerinin kùltürle ilintili olduğu anlamına gelmektedir.”[7]

Bu konuşma bağlamında kùltürü, “sembol, anlam ve normların tarihsel aktarım sistemi” olarak ele alacağız.[8] Bu operasyonel tanım, özellikle iletişim süreci göz önünde tutularak yapılmıştır. “Kùltür sistemi”, sözlü mesajlar ve iletişim için temel oluşturan sözsüz göstergelerle, bunların yorumu ve onlara atfedilen anlamlar gibi yapı taşlarından oluşur. Çünkü kùltür yalnız konuşulan dil ve kullanılan semboller değil, bu sembollerin sürekli olarak yorumlanmasını da içeren bir kavramdır.[9]

Bununla birlikte, kùltür sistemleri uyum ve dönüşüm potansiyeline sahiptir. Başka deyişle, kùltür sistemi ayrı ayrı parçalarından bir bütün oluşturabilir. Sembol sistemleri ve anlamlar bir kùltürden alınarak başka bir kùltür bütünü içindeki bir parçayla uyum sağlayabilir. Kùltür sistemi aynı zamanda dönüşebilir ve değişebilir. Mevcut sistem içinde oluşturulan yeni tavır ve davranışlar, kùltürü diğerlerinden farklı bir yönde değiştirebilir. Sembol sistemleri ve kalıplar kùltür grubuna mensup bireylerin içinde yaşadıkları sosyo-kùltürel yaşamla özdeşleştirilebilir. Bu tür semboller ve kalıplar sanki sağduyuyu ifade ediyormuş gibi kabul edilir ve kullanılır.

Etkileşim olan her yerde kùltür ve –Bakthin’in tanımıyla kùltürel edimin “katılımcı özerkliği”[10] itibarıyla– farklılık içeren bir ilişki vardır. Yani, kùltür ve sınır kavramları birbirine statik değil, dinamik; homojen değil, heterojen bir şekilde göndermede bulunur.

Diğer yandan, kùltürlerin iç heterojenliği, kùltür kavramının sadece kùltürlerarası değil, kùltürüçi ilişkilerle ilgili olarak

da kavranmasını zorunlu kılar.

Genel olarak kültürlerarasılıktan söz edince, doğal olarak birden fazla kültürün söz konusu olduğu çokkültürlülük (multi-kulturalism) kavramı çıkıyor karşımıza. Çokkültürlülük, “kendi içlerinde kendine yeterli olan ve etkileşmek zorunda olmayan kültürlerin birlikte, yan yana var oluşu” olarak kavrandığında, ortada bir sorun kalmaz. Yani “çokkültürlü toplum iyi tanımlanmış, kendine yeterli sınırları olan, sadece birbirine eklenmiş parçalardan oluşan mozaiktir” bu görüşe göre. Ancak çokkültürlülük bu şekilde kavranamaz. Friedman’ın[11] da eleştirdiği gibi, bunun siyasal sonucu malumdur: Kültürlerarasındaki farklılık o kadar belirgindir ki, kültürlerarası iletişim ya da gündelik deyimle kültürlerarası diyalog mümkün olmaz. Bunun sonucunda, Fransa’daki Le Pen gibi popülist siyasetçilerin söylemlerinde tam ifadesini bulmuş olan, çokkültürlülüğün sağcı bir türüne yol açar. Fransa’da 2005’in sonlarında ortaya çıkan ve bütün Avrupa’yı tehdit eden “diyalog eksikliği”nin altında yatan temel düşünce de budur. Aynı çokkültürlülük türü Huntington’ın[12] ortaya attığı ünlü “medeniyetler çatışması” modelinin temelinde de yatmaktadır. Bu model, kültürler arasında anlam aktarımının, başka deyişle etkin iletişimin, olanaksızlığı varsayımına dayalıdır ve Meyer’in “kimlik deliliği”[13] dediği şeyin nihai biçimini temsil eder. Bu deliliğin temeli, kültürün bir tür tek parçalı gövde, bir bütün olarak görülmesinde yatar. Benzer şekilde bütün olarak görülen diğer kültürlerle ilişki kurmanın tek yolu, en iyi olasılıkla basitçe birlikte varoluş, en kötü olasılıkla da medeniyetler çatışmasıdır. Huntington’ın belirttiği gibi, “Kim olduğumuzu ancak, kim olmadığımızı ve çoğu zaman da kime karşı olduğumuzu bildiğimizde anlarız.”[14]

Bu tür karşılıklı dışlama içeren bir görüş ve sınırın, bir buluşma ve kendini ifade alanı yerine, ayırıcı çizgi olarak tanımlanması, etkileşim içindeki kültürleri içeren “çokkültürlü toplum”un varlığını reddetme sonucunu doğurur. Tam tersine, her kültürün kendi içinde mutlaka eksikli olduğu ve kendine yeterli, homojen bir kültür diye bir şey bulunmadığı varsayı-

masını paylaşırsak, o zaman çokkültürlü toplumu “tamamlayıcı, bütünleyici ve zengin” terimleriyle tanımlayabiliriz.

Sonuç olarak, bir toplumu oluşturan bireylerin ve grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanan çokkültürlülük, tek bir siyasal birim halinde ve ortak sınırlar içinde yaşayan toplumlarda söz konusudur.

Çokkültürlülük, çağın ruhuna uygun, gözde kavramlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. 1960’lı yıllarda, bir ülkedeki farklılıkları ifade etmede pota (melting pot), salata, mozaik, kaleideskop, gökkuşağı metaforları kullanılırken günümüzde aynı olguları ifade etmek için daha çok “çokkültürlülük” terimi kullanılıyor. Ancak bu terime, üzerinde konuşulan ülkeye ve orada yaşanan sorunlara göre farklı anlamlar yüklenmektedir. Kavramın, zaten kendileri de çok-anımlı birer kavram olan kültür, toplum ve kimlik ile ilişkili olması, sorunu daha da karmaşık bir hale getirir.

Bu kavramsal çerçeve ışığında, çokkültürlü toplumda çocuğun durumunu tartışmaya açabiliriz.

Her çocuk öncelikle belirli bir aile ortamı, çevre; kısacası kültür içinde dünyaya gelir ve ilk yıllarında genellikle burada sosyalleşir, kültürünün temel öğelerini edinir. İçinde bulunduğu toplumun çokkültürlülük niteliğine göre, toplumu oluşturan diğer altkültürlerle ilgili algı dayanağını, referans çerçevesini oluşturur. Burada toplumun “niteliği” önemli bir etken olarak karşımıza çıkar; Kültürel farklılığın toplumda nasıl algılandığı, toplumu oluşturan altkültür grupları arasındaki ilişkiler, yasal düzenlemeler ve kültürlerarası ilişkilerin gündelik yaşama yansıyan tarihsel ve geleneksel izleri çocuğun yetişmesinde ve “çokkültürlü toplum” a uyumunda başlıca rolleri oynarlar.

Amerika Birleşik Devletleri’ndeki mekansal ayrışmanın gettolaşmaya varan türleri ile eski Yugoslavya ya da Sovyetler Birliği’ndeki bölgesel ayrışmalar, çocuğun, toplumu oluşturan diğer altkültürlerle temasını, dolayısıyla da kişisel deneyim edinmesini geciktirir. Kişisel deneyimin yerini stereotipler[15]

ve önyargılar[16] doldurur ve bunlar yaşam boyu bireyin algı-
ma, düşünme ve değerlendirmesini şu veya bu oranda etkiler.

Okul, çocuğun diğer altkültürlerle doğrudan tanıştığı ilk mekandır. Dolayısıyla, eğitimin ilk basamaklarında çocuğa, temel olarak “farklılık” kavramının verilmesi ve onunla birlikte yaşamının, -sırasıyla- kaçınılmaz, gerekli ve daha güzel olduğu, öğretilmelidir. Bu anlayış, eğitimin bütün aşamalarında, çocuk bu alanda istenilen davranışları kazanıncaya kadar vurgulanması zorunludur.

Günümüz çokkültürlü toplumlarında bu konuda önemli adımlar atılmakla birlikte, kültürle ilgili farklı kavrayışlar nedeniyle, kendini çokkültürlü kabul etmeyen toplumlarda “farklılık” düşüncesi bile tabu haline getirilmektedir. Bu anlayış o dereceye gelmektedir ki, eğitimin amacı “ortalama insan” yetiştirme derecesine indirilip bireysel farklılıklar bile gözardı edilmektedir.

Sorunun diğer yönü, çocuğun çokkültürlü toplumdaki “kimlik” oluşturma süreciyle ilgilidir. Etkin iletişimin koşullarından biri, sürece katılan bireylerin kimliklerinin belirgin olmasıdır. Diğer bir deyişle, birey, karşısındakinin “kim” olduğundan, “kimliği”nden emin olmalıdır. Bilindiği gibi kimlik de toplumsal etkileşim sürecinde, karşılıklı olarak belirlenir ve sürekli müzakere edilir. Bireyin kendini nasıl ve ne olarak gördüğü değil, karşısındakinin de onu ne olarak, nerede konumlandığı önemlidir. Bu konumlandırmalar arasındaki fark, iletişim sürecindeki “müzakere” sonunda “uzlaşma” ile belirlenir. Dolayısıyla, çokkültürlü toplumda farklı altkültürlerin üyeleri arasındaki iletişim, kimliklerin önemli rol oynadığı etkileşim biçimleri olarak karşımıza çıkar.

Burada, tartışmaya açmak istediğim konuların birkaçına kısaca değinmeye çalıştım.

Sonuç olarak, çokkültürlü toplumda çocuğun karşı karşıya kaldığı, aşması gereken birçok sorun vardır. Başta belirttiğimiz kültür tanımından hareket edersek, günümüzde “tek kültürlü”

toplumun mümkün olmadığı açıktır. Dolayısıyla, değişik derecelerde olsa da, çocuk, yaşamı boyunca “farklı” ile karşılaşacak ve onunla birlikte yaşamak durumunda olacaktır. Kendini ister çokkùltürlü, ister tek kùltürlü olarak nitelesin, toplumun temel görevi, küreselleşme sürecindeki dünyada çocuğunu önyargılardan mümkün olduğu kadar arınmış, algı dayanağı geniş, farklılığı anlayan, ben merkezli düşüncelere kapılmayan insan olarak yetiştirmektir. Parekh’in belirttiğı” çokkùltürlü yönelimlere sahip bir eğitim sistemi” ile ancak “çokkùltürlü biçimde oluşturulmuş ortak kùltürü” yaşatmak mümkündür.[17] Ayrımcılığın, ırkçılığın, bağnazlığın, totaliter düşüncelerin ve daha sayılabilecek birçok olumsuz düşünce ve davranış biçiminin temelinde yatan ben merkezci ve tektipçi bakış açısının değişmesi ancak bu şekilde mümkün olur.

NOTLAR

1. Bkz. W. Kymlicka: *Çokkültürlü Yurttaşlık. Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, İstanbul 1998, S. 38; Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş, İstanbul 2004, s. 453-520.
2. E. T. Hall: *The Silent Language*, New York 1959, s. 169.
3. G. Maletzke: *Interkulturelle Kommunikation* 1996, s. 16.
4. R.W. Brislin: *Cross-Cultural Encounters*, New York /Frankfurt 1981, s. 3.
5. W. B. Gudykunst / S. Ting-Toomey / Elizabeth Chua: *Culture and Interpersonal Communication*, New York vd. 1988, s. 28.
6. W. H. Goodenough: "Comment on cultural evolution", *Deadalus*, Sayı: 90 (1961), s. 521-528, burada s.522.
7. E. T. Hall: *Beyond Culture*, New York 1976, s. 16-17.
8. M. J. Collier: "Cultural Identity and Intercultural Communication", *Intercultural Communication. A Reader*, Hz. L. A. Samovar / R. E. Porter, Belmont 1994, s. 36-45; krş. C. Geertz: *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, New 1983.
9. Krş. C. Geertz: *The Interpretation of Cultures*, New York 1973.
10. M.M. Bakhtin: "Das Problem von Inhalt, Material und Form im Wortkutschaffen", M.M.Bakhtin, *Die Ästhetik des Wortes* (derl. Rainer Grübel). Frankfurt am Main, s. 95-153, burada s. 111.
11. S. Friedman: *Mappings- Feminism and the Cultural Geographies of Encounter*. Princeton 1998.
12. S. P. Huntington: *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. New York 1996.
13. T. Meyer, : *Identitäts-Wahn - Die Politisierung des kulturellen Unterschieds*, Berlin 2000; Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking, Princeton 1997.
14. a.g.e., s. 21.
15. S. Friedman: *Mappings- Feminism and the Cultural Geographies of Encounter*. Princeton 1998. "Stereotipler" Alman halkbilinci Hermann Bausinger'in tanımıyla"değişmelere göreceli olarak direnen, sınamalardan kaçan, eleştirisiz genellemelerdir. Stereotip, bilimsel olmayan bir düşüncenin bilimsel adıdır": H. Bausinger: "Name und Stereotyp", *Stereotypvorstellungen im Alltagsleben. Beiträge zum Themenkreis Fremdbilder - Selbstbilder - Identität*, Hz. Helge Gerndt München 1988, s. 13-19, burada s.13.
16. Önyargılar, kalıp düşüncelerden farklı olarak, bireyler, gruplar, ilişkiler ve nesnelerle ilgili değerlendirci yargılardır. Önyargı kavramı, değerlendirci

meyle ilgili fikri, kanıyı ve tutumu da içerir. Önyargılar yalnız uluslar ya da kùltürlere karşı değil, aynı grubun diğer kısımlarına, altkùltürlere ve aynı toplumdaki azınlıklara karşı da oluşabilir: A. Kartarı: *Farklılıklarla Yaşamak. Kùltürlerarası İletişim*, Ankara 2001, s. 192.

17. B. Parekh: *Çokkùltürlülüğü Yeniden Düşünmek. Kùltürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*, Ankara 2002, s. 286.

KAYNAKLAR

- Bakhtin, M.M.: "Das Problem von Inhalt, Material und Form im Wortkunschtchaffen", M.M.Bakhtin, *Die Ästhetik des Wortes* (Derl. Rainer Gröbel). Frankfurt am Main, s. 95-153.
- Bausinger, H.: "Name und Stereotyp", *Stereotypvorstellungen im Alltagskleben. Beiträge zum Themenkreis Fremdbilder - Selbstbilder - Identität*, Hz. Helge Gerndt München 1988, s. 13-19.
- Brislin, R. W.: *Cross-Cultural Encounters*, New York /Frankfurt 1981.
- Collier, M. J.: "Cultural Identity and Intercultural Communication", *Intercultural Communication. A Reader*, Hz. L. A. Samovar / R. E. Porter, Belmont 1994.
- Friedman, S.: *Mappings- Feminism and the Cultural Geographies of Encounter*. Princeton 1998.
- Geertz, C.: *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York 1983.
- Geertz, C.: *The Interpretation of Cultures*, New York 1973.
- Goodenough, W. H.: "Comment on cultural evolution", *Deadalus*, Sayı: 90 (1961), s. 521-528.
- Gudykunst, W. B. / S. Ting-Toomey / Elizabeth Chua: *Culture and Interpersonal Communication*, New York vd. 1988.
- Hall, E. T.: *Beyond Culture*, New York 1976.
- Hall, E. T.: *The Silent Language*, New York 1959.
- Huntington, S. P.: *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. New York 1996.
- Kartarı, A.: *Farklılıklarla Yaşamak. Kültürlerarası İletişim*, Ankara 2001.
- Kymlicka, W.: *Çokkültürlü Yurttaşlık. Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, Çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul 1998.
- Kymlicka, W.: *Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş*, Çev. Ebru Kılıç, İstanbul 2004.
- Maletzke, G.: *Interkulturelle Kommunikation*, Opladen 1996.
- Meyer, T.: *Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, Princeton 1997.
- Meyer, T.: *Identitäts-Wahn - Die Politisierung des kulturellen Unterschieds*, Berlin 2000. B. Parekh, B.: *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek. Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*, Çev. Bilge Tanrıseven Ankara 2002

TÜKETİM KÜLTÜRÜ VE ÇOCUK BEDENLERİ

Şükrü Hatun

Bence yeni yılın en iyi haberlerinden birisi tıp dünyasının en prestijli dergilerinden Lancet'in 1 Ocak 2005 tarihli sayısında "Fast-food habits, weight gain, and insulin resistance (the CARDIA study): 15-year prospective analysis" başlığı ile yayımlanan yazıyla fast-food'un mahkum olmasıydı. Tıp dergilerinde uzun süredir fast-food beslenme ile obezite ve şeker hastalığı arasındaki ilişkilere dikkat çeken yazılar yayınlanıyordu ama bu yazıların çoğu tıp literatüründe pek değerli kabul edilmeyen "kesitsel" türden araştırmalardı; yani daha çok şu andaki durumun analizini yapıp obezite artışı ile fast-food beslenmedeki artış arasındaki epidemiyolojik ilişkilere yoğunlaşıyorlardı. Bu yazılarda örneğin enerji yoğunluğu ile enerji fiyatının ters orantılı olduğu, bu nedenle şişmanlığın giderek yoksulların en önemli sağlık sorunlarından birisi haline geldiği; ABD'de fast-food restoranlarının sayısının 247115'e ulaşması ile çocukların enerji ihtiyaçlarının % 10'unu fast-food beslenme ile sağlamanın yakın bir ilişkisinin olduğu; besin endüstrisinin bütün endüstrisine benzer zararlı etkilere neden olduğu, bu endüstrinin

Amerika'da 30 milyar dolar reklam bütçesine sahip olduğu, benzer şekilde Güneydoğu Asya'da reklam harcamalarının üç kat arttığını bu sayede Çinlilerin % 65'nin Coca Cola markasını tanıdıklarını, Meksikalı çocukların ise süttten daha çok kola içtiklerini ve sonuç olarak küresel bir "obesogenic" çevre yaratılmış olduğu anlatılıyordu. Milyar dolarlık reklam bütçeleri, pazar araştırmaları, emlak imparatorlukları, akıl almaz lobi faaliyetleri, kapalı kapılar ardında geliştirdikleri gıda teknoloji ile dünyanın en önemli endüstrilerinden birisi olan fast-food sanayi, bu verilerin fast-food ile şişmanlık arasında neden-sonuç ilişkisini kanıtlamadığını, çünkü bu araştırmaların "prospective" (ileriye dönük) olmadığını ileri sürüyordu. Hatırlanacağı gibi fast-food endüstrisinin bu yaklaşımını paylaştan Amerikan Mahkemeleeri, 3 yıl önce 14 ve 19 yaşındaki iki genç kızın şişmanlıklarını McDonald's restoranlarından beslenmeye bağlayarak açtıkları davayı düşürdü.

Fast-food ve Çocuk Bedenleri

Çocuklar mahkemeyi kaybetmiş olsa da geçen yıl yayımlanan bir kitap (Hamburger Cumhuriyeti, Eric Schlosser, Metis Yayınları, 2004) hem Amerikan Fast Food kültürünün karanlık yüzünü hem de çocuk bedenlerinin nasıl sömürüldüğünü belgeliyordu. Bütün ülkelerde besin endüstrisinin en önemli hedef grubunu çocuklar oluşturuyor, çünkü 8 yaşındaki bir çocuğun önlerinde bir şeyler satın almak için ortalama altmış beş yıllık bir ömür olduğu biliniyor. Eric Schlosser, 1980'lerde çocuk reklamlarında gerçekleşen patlama ile çocuk dünyasının tatları New Jersey Turnpike'daki kimya fabrikalarında yaratılan ürünlerin bağımlısı haline getirildiğini, bebek biberonlarına kola firmalarının logolarının kazıyarak 1-4 yaş grubundaki çocukların meşrubat içmesinin özendirildiği "alçakça pazarlama hamleleri" yapıldığını anlatıyor. Amerikan Çocuk Hekimleri Akademisi'nin "Çocuklara yönelik tüm reklamlar özü itibariyle aldatıcıdır ve sekiz yaşın altındaki çocuklar bu reklamlar yoluyla sömürülmektedir" demesine karşın Amerika'da çocuklar bir

yıl boyunca otuz binden fazla reklam seyretmeye mahkum ediyor. Benzer şekilde gelişmekte olan ÷lkelerde de reklamların ve dizi filmlerin en önemlisi izleyicisini çocuklar oluşturuluyor. Çocukların zihinlerine her gün eklenen binlerce hücre, onları heyecanlı dizilerin ve çocuk dünyasını “okuyan” reklam filmi yönetmelerinin alıcısı haline getiriyor. Bir çok evde çocukların odasında TV var veya salondaki TV’de neyin seyredileceğini çocuklar belirliyor. Eric Schlosser, “Fast-food’un gerçek maliyetini asla mönüde göremezsiniz. Bu maliyet hızla yayılan obezlik salgını, düşük ücretli işgücünün sosyal bedeli ve büyük restoran zincirlerine kaynak sağlayan tarım sektöründe endüstrileşmenin getirdiğı sağlık sorunlarıdır” diyerek bizi çocuk işçiler gerçeğine götürüyor. Fast food endüstrisinde çalışanların üçte ikisinin 20 yaşın altındaki ergenler olduğunu, fast food dükkanlarını sabah çocukların açıp, gece çocukların kapattığını, esas önemlisi bu restoranların emek maliyetini düşük tutmak için sürekli işçi değiştirerek çocuk emeğini sömürdüklerini öğreniyoruz. Sonuçta fast food endüstrisi ergenlerin emeğiyle üretilmiş ürünlerin çocuklara satılmasına dayanıyor ve bu sayede “Düşük gelirli ailelerin çocuklarına sağlıksız yiyecekleri satmak için büyük reklam kampanyaları yaparak, sağlık sorunlarıyla baş edecek ekonomik gücü olmayan bir kesimde ciddi sağlık problemleri yaratılıyor”.

İddianameden Mahkumiyete...

Aslında fast-food beslenmenin insan sağlığı üzerindeki etkisi “prospective” (ileriye dönük) olarak ilk kez bilim dünyası dışından Morgan Spurlock’un “Super Size Me” isimli belgesel filmiyle kanıtlanıyor ve bu filmde günde 3 kez McDonald’s besinleri yiyen Spurlock, 30 günde 11 kg alıyordu. Bu kez Minnesota Üniversitesi Halk Sağlığı bölümünden Mark A Pereira ve arkadaşları, genç erişkinlerde kalp damar hastalıkları risk faktörlerini incelemek üzere yaşları 18-30 arasında değişen 3031 siyah ve beyaz erişkin üzerinde 15 yıldır sürdürdükleri araştırmada haftada en az 2 kez fast food restoranlarına gidenlerin, haftada

birden az gidenlere göre ağırlıklarının yaklaşık 5 kg arttığını ve bu grupta şeker hastalığı riskini gösteren insülin direnci bulgularının 2 kat daha fazla olduğunu gösterdiler. Aynı araştırmada erkeklerin ve siyahların daha sık fast food restoranlarına gittikleri saptandı. Bu araştırmayı önemli kılan, fast-food beslenmenin vücut ağırlığı ve insülin direnci üzerine etkisi konusunda sonuç bildiren ilk “prospective” araştırma olmasının yanı sıra Amerikan Ulusal Kalp, Akciğer ve Kan Enstitüsü (NHLBI) tarafından finanse edilen çok merkezli bir çalışma olması. Bu nedenle daha önceki çalışmaları bir tür savcılarının iddianamelerine benzetirsek Mark A Pereira ve arkadaşlarının çalışmasını fast-foodun mahkumiyeti olarak selamlayabiliriz.

**ÇOCUK, GENÇLİK
VE
İLETİŞİM**

GENÇLERİN İNTERNET ORTAMINDA KURDUKLARI İLİŞKİLER

*Hülya Ercan
Figen Çok*

GİRİŞ

Son iki yüzyıldır telefon, radyo, televizyon ve internet gibi kitle iletişimi alanındaki her bir teknolojik ilerlemenin bireylerin günlük yaşantılarına girdiği ve zaman içinde modern kitle iletişim araçlarının neredeyse vazgeçilemez öğeler haline geldikleri görülmektedir. Özellikle son 20-30 yıl içerisinde bütün dünyada artan bir biçimde yaygınlaşan bu araçlar, insan yaşamının bütün alanlarında etkili olmuşlardır. Öyle ki, bugün kitle iletişim araçlarının bireylerin bilgi, tutum ve davranışlarını çeşitli yönlerden etkilediğini ortaya koyan çok sayıda araştırmaya rastlamak olanaklıdır.

Geçen yüzyıl ortalarında telefon, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının bireylerin günlük yaşantılarını ve ilişkilerini ne kadar değiştirdiği üzerine yapılan tartışmalar, gelişen teknolojiyle birlikte yerini internet ve bilgisayar destekli iletişim ağlarının yarattığı etkilere ilişkin tartışmalara bırakmaktadır. İnternet kullanımı yaygınlaştıkça günlük yaşantımız üzerindeki etkilerine ilişkin tartışmalar da farklı boyutlar kazanmaktadır. Kuşkusuz internet, yukarıda saydığımız bir dizi kitle iletişim

aracının en son halkasını oluşturmaktadır. İnternet diğer kitle iletişim araçlarına oranla çok yakın bir geçmişe sahip olduğu halde, dünya çapındaki kullanım oranlarında hızlı bir artış gözlenmektedir. AC Nielsen araştırma şirketi tarafından sağlanan Eylül 2005 tarihli son verilere göre, günümüzde yaklaşık 957, 553, 000 kişi (Dünya nüfusunun % 14, 9'u) internet kullanmaktadır. 2000 yılı verileriyle karşılaştırıldığında, internet kullanımında %165, 3'lük bir artış olduğu dikkati çekmektedir (<http://www.internetworldtats.com>).

İnternet, bilgisayarların kablolar aracılığıyla birbirlerine bağlanmaları, birbirleriyle iletişim kurabilmeleri sonucu oluşmuş bir "ağ"dır. Bu fiziksel yapı, kullanıcıların birbirleri ile iletişim-etkileşim içerisine girmelerine olanak sağlaması bakımından bir olgu haline dönüşmekte ve dikkatleri üzerine çekmektedir. Bugün gelinen noktada milyonlarca insanı ve bilgisayarı birbirine bağlayan, fiziksel mekandan bağımsız bir iletişim, ticaret, bilgi, eğlence ve paylaşım ortamı olarak kabul edilen internet ağının, 1960'lı yıllarda öncelikle askeri amaçlar doğrultusunda geliştirildiği bilinmektedir. 1970'lerde araştırmacıların iletişim amaçlı olarak kullandığı internet, 1990'lı yıllardan itibaren bütün dünyada yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu halkaya 1993 yılından itibaren Türkiye de katılmıştır (Karaoğlu, 2000; Merkle ve Richardson, 2000; Underwood, 2002).

Bilindiği gibi, telgraf ve telefon uzun yıllardır bireylerin birbirleri ile haberleşmelerini sağlayarak uzak mesafeler arasında bir çeşit köprü oluşturmaktadır. Radyo ve televizyon ise belirli bir içeriği, izleyici kitlesine ulaştırma amacına hizmet etmektedir. İnternet ise her iki grup kitle iletişim aracının temel işlevlerini yerine getirmekte, hem telgraf ve telefon gibi birey-birey etkileşimini sağlamakta hem de radyo ve televizyon gibi belirli bir içeriği büyük yığınlara ulaştırmaktadır. Bununla birlikte internetin iletişim ve etkileşim potansiyelinin diğer kitle iletişim araçlarından çok daha yüksek olduğu ve kapsamının haberleşme ve bilgilendirme olgularının çok daha ötesine yayıldığı söylenebilir. Bugün yapılan çalışmalar, öğrencilerin önemli bir

bölümünün araştırmalarında kùtùphanelerden çok interneti kullandıklarını göstermektedir. Yine internet bireylerin kişisel gereksinimleri ve amaçları doğrultusunda, alışverişten eş bulmaya kadar tahmin edilemeyecek çeşitlilikte kullanılabilirliktedir (Gross, 2004; Houran ve Lange, 2004). İnternet üzerinde yapılan araştırmalar da, onu diğer iletişim araçlarından ayıran özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadır.

İnternet Üzerine Yapılan Araştırmalar

İnternet üzerine yapılan psikolojik ve insan-bilgisayar etkileşimini konu alan araştırmalarda, özellikle onu diğer kitle iletişim araçlarından farklılaştıran iki temel özellik üzerinde odaklanıldığı gör÷lmektedir. Bunlardan ilki, internetin sohbet odaları (chat rooms) ve haber grupları (newsgroups) gibi elektronik ortamlarda katılımcılarına, görelilik olarak kimliklerini gizli tutma (anonymity) olanağı sağlamasıdır. İkindisi ise yüz yüze iletişimin tersine, internet ortamındaki iletişimlerde ses tonu, mimikler ve beden duruşu gibi sözel olmayan iletişim öğeleri ile fiziksel çekicilik, ten rengi ve cinsiyet gibi kişisel özelliklerin önemli bir yerinin olmayışıdır. Bu alanda yapılmış pek çok araştırmada, bu iki özelliğin internet ortamında kurulan ilişkilerin gelişimi ve bunun günlük yaşama yansımaları konu edilmektedir (Bargh, McKenna ve Fitzsimons, 2002; Bargh ve McKenna, 2004; Bonebrake, 2001; McKenna, Green ve Gleason, 2002; Merkle ve Richardson, 2000; Parks ve Floyd, 1996; Wolak, 2002). Ancak araştırmalardan elde edilen verilerin birbirleri ile çok tutarlı olmadığı söylenebilir. Örneğin Sanders, Field, Diego ve Kaplan (2000), ergenlerde internet kullanımı ile depresyon ve toplumsal yalıtılmışlık arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmaları, interneti düşük oranda kullanmakla anne ve arkadaşlarla daha olumlu ilişki arasında, olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulurken, interneti yüksek oranda kullanmakla baba ile olan ilişki ve depresyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukopadhyay ve Scherlis'in 1995-96 yılında yaptıkları ve 1998 yılında ya-

yınladıkları çalışmada ulaştıkları sonuçlar, internet kullanımının depresyon ve yalnızlık düzeyinde artış ve günlük yaşamdaki yakın ilişkilerin ihmal edilmesi gibi olumsuz sonuçlara işaret ederken, yine Kraut, Kiesler, Boneva, Cummings, Helgeson ve Crawford'un (2002) çalışmasında ulaştıkları sonuçlar, internet kullanmanın iletişim, toplumsal katılım ve iyilik halini olumlu yönde etkilediği şeklindedir. Joinson (2001) yaptığı bir dizi çalışmayla, internet ortamındaki etkileşimlerde bireylerin yüz yüze etkileşim ortamlarında olduğundan daha yüksek düzeyde kendilerini açtıkları düşüncesini doğrulamakta ve bunu kimliğin gizli kalışı ve yüksek düzeydeki benlik farkındalığına bağlamaktadır. Mesch (2001) İsrail'de ergenlerle yaptığı araştırmada toplumsal açıdan yalıtılmış ergenlerin interneti daha çok kullandıklarını bulmuştur. Aynı tarihte McCown, Fischer, Page ve Homant (2001) yaptıkları araştırmada sosyal becerileri yüksek bireylerin internet ortamında daha çok ilişki kurdukları sonucuna ulaşmıştır. Yine Bonebrake (2002) üniversite öğrencilerinin internet kullanımları, ilişki kurmaları ve kişilik değişkenleri üzerine yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Gross, Juvonen ve Gable (2002) ergenlerde iyilik hali ve internet kullanımı konusunda yaptıkları araştırmanın sonucunda, internete zaman harcamayla ergenlerin iyilik halleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamışlardır. Bargh, McKenna ve Fitzsimons (2002) yaptıkları bir dizi deneysel çalışmada bireylerin yüz yüze etkileşimler karşısında internet ortamındaki etkileşimlerinde, kendi benliklerini daha gerçeğe uygun ifade ettiklerini ve karşılarındaki kişilerden daha çok hoşlandıklarını görmüşlerdir. Bu bulgu McKenna ve Bargh'ın (2000) ortalama bir insan üzerinde internetin herhangi temel bir etkisinin olmadığı iddialarıyla tutarlılık göstermektedir. Tyler (2002) da benzer şekilde teknolojiye bu değişimin teknolojiyi kullanan insanların yaşantılarını değiştirebileceğini ancak toplumsal ilişkilerini ya da iyilik hallerini değiştiremeyeceğini ileri sürmektedir. Koch ve Praterelli (2004) iletişim amaçlı internet kullanımı üzerinde içedönüklük, dışadönüklük ve cinsiyetin etkilerini araştırdıkları deneysel ça-

lişmalarının sonunda, kadınlara göre erkeklerin interneti daha çok cinsel yönelimli etkinlikler için kullandıklarını ve içedönük kişilerin internet ortamında kimliklerini daha çok gizlediklerini bulmuşlardır. Gross (2004) ergenlerin internet kullanımları konusunda yaptığı araştırmasında, ergenlerin interneti daha çok arkadaşlarıyla günlük konuları paylaşmak için kullandıkları, internet kullanımı ile iyilik hali arasında her hangi bir ilişkinin bulunmadığı ve cinsiyetler arası herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, literatürde internet üzerine yapılmış önemli sayıda araştırma bulunmakla birlikte, Bargh (2002)'in da vurguladığı gibi araştırma sonuçlarındaki tutarsızlıklar dikkati çekmektedir. Her ne kadar önceleri internet araştırmalarında daha çok olumsuz bakış hakimken bu, giderek yerini daha olumlu bir bakışa terk etmişse de var olan durum hala üç kör adam ve bir filin hikayesinden öteye geçmemektedir. Her araştırmacı sadece elde ettiğı veriler doğrultusunda birtakım betimlemelerde bulunmaktadır. Bu durum da bütüncül bir tablo ortaya çıkarmaya yetmemekte ve söz konusu araştırmaların başlangıç çalışmaları olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır.

İnternet, Gençlik ve Türkiye

Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de bireylerin yaşantılarını çeşitli yönlerden etkilemektedir (Çelen ve Ertürk, 2004; Çetin, 1990; Çıdam, 1992; Çok, Boysan ve Karademir 2003; Ercan, 2005; Gökengin, Yamazhan, Özkaya, Aytuğ, Ertem, Arda ve Serter, 2003; Güney, Bağlı, Şener ve Çok, 2005; Güney, Erten, Atalan ve Çok, 2005; Karademir, 2002; Kılıç, 1998; Oskay ve Çelebi, 2004; Poroy, 2005).

Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasından en çok etkilenen gruplardan biri de hiç kuşkusuz gençlerdir. Batıda ve ülkemizde yapılan araştırmalar, internet kullanıcılarının önemli

bir bölümünü gençlerin –özellikle 20’li yaşlardaki öğrencilerin oluşturduğunu göstermektedir (Gürçay ve Kümbül, 2001; Deryakulu ve Eşgi, 2001). Gençlerin Türkiye nüfusunun önemli bir bölümünü oluşturduğu düşünüldüğünde bizim için kitle iletişim araçlarının gençler üzerindeki önemini daha da kaçınılmaz hale gelmektedir.

Bugün gelineen noktada ülkemizde, 12 yıl gibi kısa sayılabilecek bir zaman dilimi içerisinde –her ne kadar gelişmiş ülkelere gerisinde bile olsa- internet kullanımının önemli bir düzeye ulaştığı ve giderek yaygınlaştığı söylenebilir. AC Nielsen araştırma şirketi tarafından sağlanan Eylül 2005 tarihli son verilere göre, günümüz Türkiye’sinde yaklaşık 10.220.000 kişi (nüfusun % 13.9’u) internet kullanmaktadır. Bu oran, geçmiş yıllardaki tahminlerin çok daha üzerindedir (Carpenter, 2001). 2000 yılında 2 milyon olan bu sayının 5 yıl içerisinde % 411 artmış olması, internet kullanımının ne kadar büyük bir hızla yaygınlaşmakta olduğunu göstermektedir ([http://www. internetworldtats.com](http://www.internetworldtats.com)).

Ülkemizde yapılan çeşitli çalışmalarda internete yüklenen olumlu ve olumsuz işlevler konusunda çok farklı vurgulara rastlamak olasıdır (Duman, 1998; İnternet Kurulu Gençlerin İnternet Kullanımı Çalıştay Raporu, 2002; Kızılçelik, 1998; Tarcın, 2005). İnternetin olumlu ya da olumsuz etkileri vurgulanmakla birlikte yapılan araştırmaların oldukça yetersiz olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmalardan bazılarına ve araştırma sonuçlarına aşağıda kısaca değinilmiştir:

Esgin (2000) internet kafelerin işlevlerini ve kullanıcıları üzerindeki etkilerini ele aldığı araştırmasında, internet kafele- rin olumsuz özelliklerini vurgulamaktadır. Deryakulu ve Eşgi (2001) çalışmalarında internet kafelerin ortam ve kullanıcı profilini ortaya çıkarmaya yönelik veriler toplamışlardır. Baran ve Kuloğlu (2001) İnternet kafelerdeki internet kullanımı ve sanal- sosyal ilişkileri konu aldıkları çalışmalarında gençlerin inter- net kafeleri eğlenme, vakit geçirme ve arkadaşları ile bir araya

gelme mekanı olarak gördükleri, internet kullanımının sosyal izolasyona yol açmadığı ve kullanıcıların kendilerini bağımlı olarak görmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bayraktar (2001), internet kullanımının ergen gelişimindeki rolünü incelediği araştırmasında, internetin çoğunlukla eğlence ve iletişim amaçlı kullanıldığı, kurulan ilişkilerin güvensiz ve zayıf olduğu, internette oynanan oyunların şiddet içerdiği ve son olarak “patolojik internet kullanımının” var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gürçay ve Kümbül (2001) internetin izolasyon ve bağımlılık yaratma düzeyinde kullanılıp kullanılmadığını test etmek için yaptıkları çalışmada, internet bağımlılığı arttıkça sosyal izolasyonun da arttığı ve internet kullanımının alkol ve kumar bağımlılığı gibi algılanmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Tavşancıl ve Keser’in (2002) internet kullanımına yönelik olarak geliştirdikleri tutum ölçeğiyle yaptıkları çalışmada, interneti değişik amaçlarla kullananların ve internet kullanma olanağına sahip olanların olumlu tutumlarının kullanmayanlara ve olanağı olmayanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yıldız ve Bölükbaş (2003), internet kafeler, gençlik ve sosyal sapma başlıklı çalışmalarında internet kafe kullanıcılarının büyük bölümünü çocuk ve gençlerin oluşturduğunu bildirmekte ve internet kafelerin bir anlamda “kıraathane” statüsünde değerlendirilebileceğini ifade etmektedirler.

Örneklerde de görüldüğü gibi Türkiye’de internet üzerine yapılan çalışmalar daha çok internet kafeleri konu almakta ve internetin sosyal ve psikolojik etkileri konusunda yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda çalışmamızın amacını, interneti en çok kullandıkları bildirilen gençlik dönemindeki bireylerin internet aracılığıyla kurdukları ilişkileri betimlemek oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Bu araştırma, tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma konusunu internet ortamında kurulan ilişkiler oluşturduğundan, son zamanlarda giderek yaygınlaşan internet ortamında araştırma (e-research) tekniğine de yer verilmiştir.

Bugün, internet ortamında yapılan araştırmalar hala kuşkuyla karşılanmakta ve gerek olumlu gerekse olumsuz yönde eleştiriler almaktadır (Nosek ve Banaji, 2002). Bununla birlikte, konunun bu tür araştırmalar için oldukça uygun olduğu düşünüldüğünden, çalışma gruplarından biri internet ortamından seçilmiş ve bu ortamda uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma gruplarından birincisini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin farklı bölümlerinde ve kademelerinde öğrenimine devam eden üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. İkincisini ise Yahoo-group'ta yer alan öğrenci haber gruplarından seçilen 18 haber grubunun üyeleri oluşturmaktadır. Bu seçim yapılırken haber gruplarının üniversite öğrencilerine/mezunlarına yönelik olmalarına, son bir hafta içinde etkin konumda bulunmalarına, kişiselleştirilmiş özellikte olmamalarına (kişisel reklama yönelik gruplar gibi), üye sayısının 10 ve üzerinde olmasına ve birbirlerinden farklı nitelik taşımalarına dikkat edilmiştir. İlk çalışma grubu anketi yanıtlamayı kabul eden 225 kişiden, ikinci çalışma grubunu anket sorularını internet üzerinden yanıtlayarak gönderen 75 kişiden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma amaçları doğrultusunda gereksinim duyulan verileri toplamak üzere, araştırmacılar tarafından "internet ortamında kurulan ilişkiler anket formu" geliştirilmiştir. Anket formu geliştirme aşamasında literatürden ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. 18 Nisan 2005 tarihinde bir grup öğrenciye ön

uygulama yapılmış, ön uygulama sonunda uzman görüşleri de alınarak ankete bir madde ve bir açıklama eklenmiştir. Anket toplam 36 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan 4'ü demografik bilgilere, 3'ü kişisel özelliklere, 5'i internet kullanım alışkanlıklarına, geri kalanı, gençlerin internet ortamında kurdukları ilişkilerin özelliklerine yöneliktir.

Veriler, anketin sınıf ortamında ve internet ortamında uygulanması ile iki ayrı gruptan, farklı şekillerde elde edilmiştir. Sınıf ortamında anket uygulaması 2-13 Mayıs 2005 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. İnternet ortamında anket uygulaması 11-12 Temmuz tarihleri arasında yine araştırmacılar tarafından belirlenen haber gruplarına, 31 Temmuz 2005 tarihine kadar anket formlarının dönüşünün sağlanması gerektiğini de içeren kısa bir açıklamayla birlikte word belgesi halinde gönderilerek gerçekleştirilmiştir.

İlk çalışma grubundan 1 kişinin anketi cevaplardaki tutarsızlıklar nedeni ile analize dahil edilmezken, ikinci çalışma grubundan 4 kişinin anketi bilgisayarda açılmadığı, 7 kişinin yaşı büyük olduğu için analize dahil edilmemiştir; ilk gruptan 224, ikinci gruptan 63 kişiden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Elde edilen verilerin çözümünde frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemeler SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya Katılan Gençlerin Demografik Özellikleri

Tablo 1'de araştırmaya katılan gençlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Buna göre sınıf ortamında (offline) anket uygulanan gençlerin yaşları 20-27 arasında değişirken, yaş ortalamalarının $X = 22,08$ ($n = 224$), sınıf ortamında anket uygulananlardan internet ortamında ilişki deneyimi olanların yaş ortalamalarının $X = 22,22$ ($n = 31$) olduğu görülmektedir. İnternet ortamında (online) anket uygulanan gençlerin yaşları 19-27 arasında değişirken yaş ortalamalarının $X = 22,65$ ($n = 63$), internet ortamında anket uygulananlardan bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin yaş ortalamalarının $X = 22,25$ ($n = 39$) olduğu görülmektedir.

Sınıf ortamında anket uygulanan gençlerin % 64,3'ünü, sınıf ortamında anket uygulananlardan internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin % 64,5'ini, internet ortamında anket uygulanan gençlerin % 39,9'unu, internet ortamında anket uygulananlardan bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin % 43,6'sını kadınlar, sınıf ortamında anket uygulanan gençlerin % 35,7'sini, sınıf ortamında anket uygulananlardan internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin % 35,5'ini, internet ortamında anket uygulanan gençlerin % 65,1'ini, internet ortamında anket uygulananlardan bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin % 56,4'ünü erkekler oluşturmaktadır.

Sınıf ortamında anket uygulanan ve sınıf ortamında anket uygulananlardan internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin büyük çoğunluğunu (% 39,7 ve % 45,2) büyükşehirde yaşayanlar oluştururken, bunu ilçe ve il merkezinde oturanlar izlemekte, köy ve kasabada oturanlar küçük bir azınlığı oluşturmaktadır. İnternet ortamında anket uygulanan ve ilişki deneyimi bulunan gençlerin büyük çoğunluğunu (% 79,4 ve % 79,5) il merkezlerinde oturanlar oluştururken, bunu ilçe merkezlerinde oturanlar (% 14,3 ve % 12,8) izlemekte; kasaba, büyükşehir ve

köylerde oturanlar küçük bir azınlığı oluşturmaktadır.

Sınıf ortamında anket uygulanan gençlerin % 96'sı, sınıf ortamında anket uygulananlardan internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin % 87'si, lisans programına devam eden lise mezunlarıdır. Sınıf ortamında anket uygulanan gençlerin % 4'ünü, sınıf ortamında anket uygulananlardan internet ortamında ilişki deneyimi bulunan gençlerin % 12, 9'unu üniversite mezunları oluştururken, internet ortamında anket uygulan gençlerin % 46'sı, internet ortamında anket uygulananlardan bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin % 46, 2'si, üniversiteye devam eden lise mezunları, internet ortamında anket uygulan gençlerin yine % 46'sı, internet ortamında anket uygulananlardan bu ortamda ilişki deneyimi olan gençlerin % 46, 2'si üniversite mezunlarıdır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Gençlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler	Düzy	Sınıf Ortamında Anket Uygulanan Gençler (n=224)		Sınıf Ortamında Anket Uygulanıp İnternet Ortamında İlişki Deneyimi Olan Gençler (n=31)		İnternet Ortamında Anket Uygulanan Gençler (n=63)		İnternet Ortamında Anket Uygulanıp Bu Ortamda İlişki Deneyimi Olan Gençler (n= 39)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Yaş	19	-	-	-	-	2	3,2	1	2,6
	20	13	5,8	2	6,5	7	11,1	6	15,4
	21	83	37,1	10	32,3	9	14,3	7	17,9
	22	64	28,6	9	29,0	8	12,7	5	12,8
	23	30	13,4	4	12,9	7	11,1	4	10,3
	24	19	8,5	4	12,9	11	17,5	5	12,8
	25	5	2,2	-	-	3	4,8	2	5,1
	26	6	2,7	1	3,2	1	1,6	-	-
	27	4	1,8	1	3,2	4	6,3	2	5,1
	Yaş Ortalaması	22,08	-	22,22	-	22,63	-	22,25	-
Cinsiyet	Kadın	144	64,3	20	64,5	22	34,9	17	43,6
	Erkek	80	35,7	11	35,5	41	65,1	22	56,4
Yaşanan yer	Köy	16	7,1	4	12,9	1	1,6	-	-
	Kasaba	11	4,9	1	3,2	2	3,2	2	5,1
	İlçe	57	25,4	7	22,6	9	14,3	5	12,8
	İl	51	22,8	5	16,1	50	79,4	31	79,5
	Büyükşehir	89	39,7	14	45,2	1	1,6	1	2,6
Eğitim durumu	Okula gitmemiş	-	-	-	-	-	-	-	-
	İlkokul mezunu	-	-	-	-	1	1,6	1	2,6
	Ortaokul mezunu	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lise mezunu	215	96,0	27	87,1	29	46,0	18	46,2
	Üniversite mez.	9	4,0	4	12,9	29	46,0	18	46,2
	Lisansüstü eğit.	-	-	-	-	4	6,3	2	5,1

Araştırmaya Katılan Gençlerin Kişisel Özellikleri

Tablo 2'de araştırmaya katılan gençlerin kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Buna göre sınıf ortamında anket uygulanan ve sınıf ortamında anket uygulananlardan internet ortamında ilişki deneyimi olanların tamamı kendisini öğrenci olarak nitelerken, bu oran internet ortamında anket uygulananlar için % 79, 4, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanlar için % 71, 8'dir. İnternet ortamında anket uygulananlarda tam zamanlı çalıştığını ifade edenlerin oranı % 31, 7 iken, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların oranı % 35, 9'dur.

Sınıf ortamında anket uygulanan gençlerin % 98, 2'si sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olanların % 96, 8'i, internet ortamında anket uygulananların % 79, 4'ü, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların % 69, 2'si cinsel yöneliminin heteroseksüel olduğunu bildirirken, sınıf ortamında anket uygulanan gençlerin % 0.4'ü, internet ortamında anket uygulananların % 17'si, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi olanların % 25, 6'sı cinsel yönelimlerinin eşcinsel olduğunu bildirmişlerdir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Gençlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler	Düzey	Sınıf Ortamında Anket Uygulanan Gençler (n=224)		Sınıf Ortamında Anket Uygulanıp İnternet Ortamında İlişki Deneyimi Olan Gençler (n=31)		İnternet Ortamında Anket Uygulanan Gençler (n=63)		İnternet Ortamında Anket Uygulanıp Bu Ortamda İlişki Deneyimi Olan Gençler (n= 39)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
İşi	Öğrenci	224	100	31	100	50	79,4	28	71,8
	Tam zamanlı çal.	1	,4	-	-	20	31,7	14	35,9
	Yarım zam. çal.	12	5,4	1	3,2	7	11,1	4	10,3
	İşsiz	24	10,7	3	9,7	5	7,9	3	7,7
Cinsel yönelimi	İş buldukça çal	16	7,1	3	9,7	4	6,3	3	7,7
	Heteroseksüel	220	98,2	30	96,8	50	79,4	27	69,2
	Eşcinsel	1	,4	-	-	11	17,5	10	25,6
	Biseksüel	3	1,3	1	3,2	1	1,6	1	2,6
Günlük yaşamdaki ilişkisi	Hiç evlenmemiş	134	59,8	19	61,3	38	60,3	23	59,0
	Uzun süren iliş. var	54	24,1	8	25,8	22	34,9	12	30,8
	Evli	1	,4	-	-	2	3,2	-	-
	Evli, eşinden ayrı	-	-	-	-	-	-	-	-
	Boşanmış	1	,4	-	-	-	-	-	-
	Kısa süreli ilişkiler	49	21,9	8	25,8	23	36,5	18	46,1
	Hiç ilişkisi olmamış	44	19,6	4	12,9	2	3,2	1	2,6

Yine sınıf ortamında anket uygulanan gençlerin % 24, 1'i, sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi bulunan gençlerin % 25, 8'i, internet ortamında anket uygulanan gençlerin % 34, 9'u, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin % 30,

8'i kendilerini "evlenmemiş fakat uzun süreli bir ilişki içinde" olarak tanımlarken, sınıf ortamında anket uygulanan gençlerin % 21, 9'u, sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin % 25, 8'i, internet ortamında anket uygulanan gençlerin % 36, 5'i, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin % 46, 1'i kendilerini "kısa süreli bir ilişkisinin olduğu" şeklinde tanımlamış, sınıf ortamında anket uygulanan gençlerin % 19, 6'sı, sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin % 12, 9'u, internet ortamında anket uygulanan gençlerin % 3, 2'si, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin % 2, 6'sı kendilerini "hiç ilişkisi olmamış" şeklinde tanımlamışlardır.

Araştırmaya Katılan Gençlerin İnternet Kullanım Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 3'te araştırmaya katılan gençlerin internet kullanım alışkanlıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Buna göre sınıf ortamında anket uygulanan ve sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin büyük çoğunluğu (% 79, 5 ve % 80, 6'sı) internete, internet kafelerden eriştiklerini bildirirlerken, bunu evden eriştiklerini bildirenler izlemiş (% 20, 5 ve % 29), internet ortamında anket uygulanan gençlerin ve internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların büyük çoğunluğu evden eriştiklerini bildirirlerken (% 58, 7 ve % 64, 1), bunu internet ortamında anket uygulananlarda işyeri (% 28, 6), okul ve internet kafeler (her ikisi de % 22, 2), internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanlarda ise internet kafeler (% 30, 8) ve işyeri (% 28, 2) seçenekleri takip etmiştir. Yani gençler, internete erişmede hala büyük ölçüde internet kafeleri kullanmaktadırlar.

Sınıf ortamında anket uygulanan gençlerin % 42'si, interneti 2-5 yıldır, % 30, 8'i 1-2 yıldır, % 12, 1'i 5 yıldan uzun süredir, sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olanların % 51, 6'sı 2-5 yıldır, % 22, 6'sı 5 yıldan uzun

süredir, internet ortamında anket uygulananların ve internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların çoğunluğu interneti (% 55, 6 ve % 56, 4) 5 yıldan uzun süredir, ardından 2-5 yıldır (% 34, 9 ve % 33, 3) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, sınıf ortamında anket uygulanan gençlerin çoğunun interneti 2 yıldan uzun süredir, internet ortamında anket uygulanan gençlerin çoğunun interneti 5 yıldan uzun süredir kullandıklarını göstermektedir.

Yine sınıf ortamında anket uygulanan gençler, interneti haftada ortalama olarak sırasıyla 0-2 saat (% 42, 4), 2-6 saat (% 33) ve 6- 10 saat (% 13, 8), sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan gençler 6-10 saat (% 29), 0-2 saat (% 25, 8), 2-6 saat (% 22, 6), internet ortamında anket uygulananlar 20-40 saat (% 23, 8), 10-20 saat (% 20, 6), 40 saat ve üstü (% 19), internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençler 40 saat ve üstü (% 25, 6), 10-20 saat (% 23, 1), 20-40 saat (% 20, 5) kullandıklarını bildirmişlerdir. Görüldüğü gibi, internet ortamında anket uygulanan gençler, sınıf ortamında anket uygulanan gençlere oranla internette daha çok zaman geçirmektedirler.

İnternet kullanım amaçları konusunda bütün gruplarda tarama, öğrenme ve ilgi alanlarındaki gelişmeleri takip etme –sıralama değişmekle birlikte- ilk sıralarda yer alırken, internet ortamında anket uygulanan ve internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerde arkadaşlarla konuşma (% 54, 8, % 65, 1 ve % 76, 9), sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi bulunanlarda amaçsız sohbet (% 29) ve internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanlarda ilgileri paylaşma (% 35, 9), yeni insanlarla tanışma (% 25, 6) ve fantazileri paylaşma (% 20, 5) önemli bir yer tutmaktadır. Bu bulgular, gençlerin interneti daha çok tarama, öğrenme ve ilgi alanlarındaki gelişmeleri takip etme gibi eğitsel amaçlar için kullanmakla birlikte, özellikle internet ortamında anket uygulanan gençlerin interneti çok daha çeşitli amaçlar için kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Gençlerin İnternet Kullanım Alışkanlıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler	Ortam	Sınıf Ortamında Anket Uygulanan Gençler (n=224)		Sınıf Ortamında Anket Uygulanıp İnternet Ortamında İlişki Deneyimli Olan Gençler (n=31)		Ç Grubunda Yer Alan Gençler (n=63)		İnternet Ortamında Anket Uygulanıp Bu Ortamda İlişki Deneyimli Olan Gençler (n=39)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
İnternete nereden erişim elde ettiği	Okul	31	13,8	3	9,7	14	22,2	5	12,8
	İşyeri	2	,9	-	-	18	28,6	11	28,2
	Kütüphane vb.	8	2,7	-	-	1	1,6	1	2,6
	İnternet kafe	176	79,5	25	80,6	14	22,2	12	30,8
	Ev	46	20,5	9	29,0	37	58,7	25	64,1
Ne zamandır düzenli kullandığı	Diğer	8	3,6	1	3,2	1	1,6	1	2,6
	0-3 ay	16	7,1	-	-	-	-	-	-
	3-6 ay	9	4,0	2	6,5	1	1,6	1	2,6
	6-12 ay	9	4,0	1	3,2	2	3,2	1	2,6
	1-2 yıl	69	30,8	5	16,1	3	4,8	2	5,1
	2-5 yıl	94	42,0	16	51,6	22	34,9	13	33,3
Haftada kaç saat ayırdığı	5 yıldan uzun	27	12,1	7	22,6	35	55,6	22	56,4
	0-2 saat	95	42,4	8	25,8	3	4,8	1	2,6
	2-6 saat	74	33,0	7	22,6	9	14,3	4	10,3
	6-10 saat	31	13,8	9	29,0	11	17,5	7	17,9
	10-20 saat	19	8,5	4	12,9	13	20,6	9	23,1
	20-40 saat	3	1,3	1	3,2	15	23,8	8	20,5
Kullanım amacı	40 saat ve üstü	2	,9	2	6,5	12	19,0	10	25,6
	Tarama	184	97,3	25	80,6	47	74,6	28	71,8
	Öğrenme	175	78,1	23	74,2	51	80,9	32	82,0
	Amaçsız sohbet	17	7,6	9	29,0	6	9,5	5	12,8
	Ark. Konuşma	28	12,5	17	54,8	41	65,1	30	76,9
	Yeni ins. Tanışma	18	8,0	13	41,9	10	15,9	10	25,6
	İlgileri paylaşma	12	5,3	6	19,4	15	23,8	14	35,9
	İlg. gel. Takip	101	45,1	16	51,6	42	66,6	26	66,6
	Fantazileri paylaşı	2	0,9	2	6,4	4	6,3	8	20,5
	Sanal seks	2	0,9	-	-	3	4,8	2	5,1
İnt. Ort. ilişkisi deneyimli	Diğer	12	5,3	2	6,4	8	12,7	6	15,4
	Var	31	13,8	-	-	39	61,9	-	-
	Yok	193	86,2	-	-	24	38,1	-	-

Son olarak sınıf ortamında anket uygulananların %13, 8'inin, internet ortamında anket uygulananların % 61, 9'unun, internet ortamında ilişki deneyimlerinin olduğunu ifade ettikleri

görülmektedir. Yani, gençlerin önemli bir bölümünün internet ortamında bir ilişki deneyimleri bulunmakla birlikte, internet ortamında anket uygulananlarda bu oran çok daha yüksektir.

Araştırmaya Katılan Gençlerin İnternet Ortamında Kurdukları İlişkilerin Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4'te araştırmaya katılan gençlerin internet ortamında kurdukları ilişkilerin özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmektedir. Buna göre sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin ilişkilerinin süresinin 0-3 ay (% 29), 1-2 yıl (% 22, 6), 2-5 yıl (% 19, 4), 6-12 ay (% 16, 1) ve 3-6 ay (% 12, 9) şeklinde, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin ilişkilerinin süresinin 6-12 ay (% 33, 3), 2-5 yıl (% 20, 5), 0-3 ay ve 1-2 yıl (%17, 9) ve 5 yıldan uzun (% 10, 3) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin % 51, 6'sı, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin % 66, 7'si internet ortamında kurdukları ilişkilerinin devam ettiğini bildirmişlerdir. Sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin % 54, 8'i, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin % 84, 6'sı bu ilişkinin "dostça", sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin % 35, 5'i, internet ortamında anket uygulanıp, bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin % 43, 6'sı "duygusal" nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan ve internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençlerin büyük çoğunluğu (% 90, 3 ve % 84, 6) bu ilişkiden arkadaşlarının ve ardından ailelerinin (% 32, 3 ve % 43, 6) haberdar olduğunu bildirirken bir kısmı (% 6, 5 ve % 10, 3) hiç kimsenin haberdar olmadığını ifade etmişlerdir. Sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olanların %29'u, internet or-

tamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların % 33, 3'ü internet ortamında kurdukları bu ilişki sırasında günlük yaşamlarında romantik bir ilişkilerinin olduğunu, sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olanların ve internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi olanların bir bölümü (%12, 9 ve %12, 8), internet ortamında kurdukları bu ilişkiden partnerlerinin haberdar olmadığını belirtmişlerdir. Her iki gruptan gençlerin büyük çoğunluğu (% 93, 5 ve % 82, 1) internet ortamında kurdukları bu ilişkide karşıdaki kişilerle telefonla görüştiklerini, bir kısmı (% 29 ve % 33, 3) kamera görüntülerini birbirlerine gönderdiklerini ve sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan gençlerin % 71'i, internet ortamında anket uygulanıp, bu ortamda ilişki deneyimi olan gençlerin % 87, 2'si bu ilişki sırasında yüz yüze görüştiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Gençlerin İnternet Ortamında Kurdukları İlişkilerin Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları Özellik Düzey

Özellik	Düzey	Sınıf Ortamında Anket Uygulanıp İnternet Ortamında İlişki Deneyimli Olan Gençler (n=31)		İnternet Ortamında Anket Uygulanıp Bu Ortamda İlişki Deneyimi Olan Gençler (n= 39)	
		f	%	f	%
İlişkinin Süresi	0-3 ay	9	29,0	7	17,9
	3-6 ay	4	12,9	-	-
	6-12 ay	5	16,1	13	33,3
	1-2 yıl	7	22,6	7	17,9
	2-5 yıl	6	19,4	8	20,5
	5 yıldan fazla	-	-	4	10,3
Devam edip etmediği	Ediyor	16	51,6	26	66,7
	Etmiyor	15	48,4	13	33,3
Niteliği	Duygusal	11	35,5	17	43,6
	Dostça	17	54,8	33	84,6
	İnt.karş.yönelik	5	16,1	4	10,3
	Diğer	-	-	4	10,3
Kimlerin haberdar oldu	Aile	10	32,3	17	43,6
	Arkadaşlar	28	90,3	33	84,6
	Diğer	-	-	4	10,3
	Hiç kimse	2	6,5	4	10,3
Gündel. yaş. rom. ilişkisi	Var	9	29,0	13	33,3
	Yok	22	71,0	26	66,7
Haberdar olup olmadığı	Evet	5	16,1	8	20,5
	Hayır	4	12,9	5	12,8
Kullanılan diğer iletişim araçları	Telefon	29	93,5	32	82,1
	Mektup	5	16,1	9	23,1
	Diğer	-	-	-	-
Fotoğraf	Kullanmadım	2	6,5	5	12,8
	Gönderdik	16	51,6	30	76,9
	Göndermedik	15	48,4	9	23,1
Kamera görüntüleri	Gönderdik	9	29,0	13	33,3
	Göndermedik	22	71,0	26	66,7
Yüz yüze görüşüp görüşmedikleri	Görüştük	22	71,0	34	87,2
	Görüşmedik	9	29,0	5	12,8

Bu bulgulardan, internet ortamında kurulan ilişkilerin yarıdan fazlasının hala devam ettiği, bu ilişkinin genelde “dostça” bir nitelik taşımakla birlikte önemli bir bölümünün “duygusal” özellikte olduğu, bu ilişkiden genelde arkadaşların haberdar ol-

duğu, gençlerin yaklaşık üçte birinin internet ortamında kurdukları bu ilişki devam ederken günlük yaşamlarında romantik bir ilişkilerinin bulunduğu ve önemli bir bölümünün partnerlerinin internet ortamında kurulan bu ilişkiden haberdar olmadığı, internet ortamında kurulan bu ilişki sırasında, genellikle telefon görüşmesinin yapıldığı ve üçte bir oranında kamera görüntülerinin gönderildiği, son olarak, internet ortamında kurulan bu ilişkilerde çok büyük oranda yüz yüze görüşüldüğü sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya Katılan Gençlerin İnternet Ortamında Kurdukları İlişkilerde Yüz Yüze Yaptıkları Görüşmelere İlişkin Bulgular

Tablo 5'te araştırmaya katılan gençlerin internet ortamında kurdukları ilişkilerde yüz yüze yaptıkları görüşmelere ilişkin özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Buna göre sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan ve internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların çoğunluğu (% 71 ve % 76, 9) bu görüşmeyi dışarıda gerçekleştirirken, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi olanların görece önemli bir kısmı (% 12, 8 ve % 10, 3) görüşme yerini "benim evim" ve "onun evi" olarak belirtmişlerdir. Sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olanların % 61, 3'ü, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların % 43, 6'sı, karşılaştıkları kişinin, beklentilerini orta düzeyde karşıladıklarını, çok azı ($f=1$, % 3, 2 ve $f=3$, % 7, 7) kesinlikle karşılamadıklarını, geri kalanlar ise kesinlikle karşıladıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olanların hepsi, bu kişinin kendisine herhangi bir zarar vermediğini belirtirken, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların % 10, 3'ü ($f=4$) zarar gördüklerini bildirmişlerdir. Bu grupta yer alanların % 2, 6'sı ($f=1$) bu durumdan hiç kimseye söz etmediğini belirtirken % 7, 7'si ($f=3$) arkadaşlarına ve % 2,

6'sı ($f=1$) güvenlik güçlerine bilgi verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ilişkinin yaşantılarını etkileyip etkilemediği sorusuna sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olanların % 48, 4'ü, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların % 23, 1'i "hayır" yanıtını verirlerken, sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olanların % 16, 1'i, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların % 15, 4'ü bu etkinin yönünün "olumsuz" olduğunu ifade etmişlerdir.

Ortaya çıkan tablo, internet ortamında kurulan ilişkilerde görüşme yerinin genellikle "dışarısı" olduğunu ve karşılaşılan kişinin büyük ölçüde beklentileri karşıladığını göstermektedir. Sınıf ortamında anket uygulanan gençlerden hiç kimse bu ilişkiden zarar gördüğünü bildirmezken, internet ortamında anket uygulananların bir kısmı (4 kişi) zarar gördüklerini ifade etmişlerdir. Yine internet ortamında kurulan bu ilişkinin, yaşantılarını "olumsuz" yönde etkilediğini ifade eden gençlerin sayısının görece az olması dikkat çekicidir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Gençlerin İnternet Ortamında Kurdukları İlişkilerde Yüz Yüze Yaptıkları Görüşmelere İlişkin Özelliklerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellik	Düzy	Sınıf Ortamında Anket Uygulanıp İnternet Ortamında İlişki Deneyimi Olan Gençler (n=31)		İnternet Ortamında Anket Uygulanıp Bu Ortamda İlişki Deneyimi Olan Gençler (n= 39)	
		f	%	f	%
Görüşme yeri	Benim evim	1	3,2	5	12,8
	Onun evi	1	3,2	4	10,3
	Arkadaşımın evi	-	-	-	-
	Onun arkadaşının evi	-	-	2	5,1
	Dışarıda	22	71,0	30	76,9
	Diğer	1	3,2	2	5,1
Karşılaşılan kişinin beklentil. karşılayıp karşılamadığı	Kesinlikle evet	2	6,5	14	35,9
	Orta düzeyde	19	61,3	17	43,8
	Kesinlikle hayır	1	3,2	3	7,7
O kişinin zarar verip vermediği	Evet	-	-	4	10,3
	Hayır	31	100,0	35	89,7
Ne türden bir zarar verdiği	İntern. Taciz	-	-	1	2,6
	Dışarıda taciz	-	-	1	-
	Fiziksel şiddet	-	-	1	-
	Eşyalarım zarar verdi	-	-	-	-
	Diğer	-	-	3	7,7
Verilen zar. haberdar olanlar	Vardı	-	-	3	7,7
	Yoktu	-	-	1	2,6
Haberdar olanların kimler olduğu	Ailem	-	-	-	-
	Arkadaşlarım	-	-	3	7,7
	Sevgilim	-	-	-	-
	Güvenlik güçleri	-	-	1	2,6
	Diğer	-	-	-	-
Bu ilişkinin yaşantısını etkileyip etkilemediği	Evet	7	22,6	16	41,0
	Kısmen	9	29,0	14	35,9
	Hayır	15	48,4	9	23,1
Etkilediyse yönü	Olumlu	11	35,5	26	66,7
	Olumsuz	5	16,1	6	15,4

Araştırmaya Katılan Gençlerin İnternet Ortamında Kurdukları İlişkiler Konusundaki Bazı Betimlemelerine İlişkin Bulgular

Tablo 6'da araştırmaya katılan gençlerin internet ortamında kurdukları ilişkiler konusundaki bazı betimlemelere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmektedir. Buna göre sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olanların sadece % 19, 4'ü, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların % 15, 4'ü internet ortamında kendilerini farklı tanıttıklarını ifade ederlerken, kendilerini farklı tanıttıkları alanlar sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olanlar için kimlikleriyle ilgili bilgilerden oluşmakta, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanlarda buna duygular ve kişilik özellikleri de eklenmektedir. Yine sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olanların % 61'i, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunanların % 48, 7'si internet ortamında karşıdaki bireylerin kendilerini farklı tanıttıklarını bildirirlerken, bu alanların önemli bir bölümünü kimliğe ilişkin bilgilerin oluşturduğu, buna her iki grupta duygular, kişilik özellikleri ve günlük yaşamdaki romantik ilişkiler gibi konuların eşlik ettiği görülmektedir. Bireylerin internet ortamında ilişki kurma nedenlerini sınıf ortamında anket uygulanıp internet ortamında ilişki deneyimi olan gençler merak (% 74, 2), kendini kolay ifade etme (% 61, 3), kimlik gizli kaldığı için kendini kolay açma (% 58, 1), tesadüf (% 41), günlük yaşamda ilişki kurma zorluğu (% 29) ve diğer (% 9, 7) şeklinde sıralarken, internet ortamında anket uygulanıp bu ortamda ilişki deneyimi bulunan gençler kendini kolay ifade etme (% 61, 5), kimlik gizli kaldığı için kendini kolay açma (% 59), günlük yaşamda ilişki kurma zorluğu (% 56, 4), merak (% 53, 8), tesadüf (% 41) ve diğer (% 17, 9) şeklinde sıralamışlardır.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Gençlerin İnternet Ortamında Kurdukları İlişkiler Konusundaki Bazı Betimlemelerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellik	Düzey	Sınıf Ortamında Anket Uygulanıp İnternet Ortamında İlişki Deneyimi Olan Gençler (n=31)		İnternet Ortamında Anket Uygulanıp Bu Ortamda İlişki Deneyimi Olan Gençler (n= 39)	
		f	%	f	%
İnt. ort. kendinisi farklı tanıtır mı	Evet	6	19,4	6	15,4
	Hayır	25	80,6	33	84,6
Farklı tanıtır ma alanları	Ad	4	12,9	5	12,8
	Yaş	3	9,7	3	7,7
	Cinsiyet	2	6,5	1	2,6
	Meslek	2	6,5	2	5,1
	Eğitim durumu	-	-	1	2,6
	Cinsel yönelim	-	-	1	2,6
	Yaşanan yer	3	9,7	3	7,7
	Medeni durum	1	3,2	1	2,6
	Günd. yaş. roman. iliş.	1	3,2	-	-
	Gelir	-	-	1	2,6
	İlgiler	-	-	2	5,1
	Kişilik özellikleri	-	-	3	7,7
Karşıda. kendini farklı tanıtır mı	Evet	19	61,3	19	48,7
	Hayır	12	38,7	20	51,3
Farklı tanıtır ma alanları	Ad	14	45,2	11	28,2
	Yaş	12	38,7	9	23,1
	Cinsiyet	5	16,1	5	12,8
	Meslek	13	41,9	6	15,4
	Eğitim durumu	9	29,0	5	12,8
	Cinsel yönelim	5	16,1	3	7,7
	Yaşanan yer	8	25,8	3	7,7
	Medeni durum	7	22,6	4	10,3
	Günd. yaş. roman. iliş.	9	29,0	9	23,1
	Gelir	5	16,1	4	10,3
	İlgiler	4	12,9	4	10,3
	Kişilik özellikleri	9	29,0	10	25,6
İnternet ortamında ilişki kurma nedenleri	Duygular	9	29,0	13	33,3
	Merak	23	74,2	21	53,8
	Kendini kolay ifade	19	61,3	24	61,5
	Kimli. gizl. kendini kolay açma	18	58,1	23	59,0
	Günd. yaş. iliş. kurma zorluğu	9	29,0	22	56,4
	Tesadüf	13	41,9	16	41,0
	Diğer	3	9,7	7	17,9

Bu bulgulardan, internet ortamında kurulan ilişkilerde gençlerin yaklaşık beşte birinin kendilerini farklı tanıttıkları,

kendilerini farklı tanııtma alanlarının daha çok kimliği gizli tutmakla ilgili alanlar olduğu, internet ortamında anket uygulanlarda buna duygular ve kişilik özelliklerinin de eklendiği ve gençlerin yaklaşık yarısının internet ortamında kurdukları ilişkilerde karşılarındaki kişilerin kendilerini farklı yanılttıklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Son olarak gençlerin merak, kendini kolay ifade etme, kimlik gizli kaldığı için kendini kolay açma, tesadüf ve günlük yaşamda ilişki kurma zorluğu gibi nedenlerle internet ortamında ilişki kurduklarını bildirdikleri görölmektedir.

Bütün bu bulgular, internetin gençlerin yaşantısında önemli bir yer tuttuğuna işaret etmektedir. Gençler başta eğitsel olmak üzere farklı amaçlarla interneti kullanmakta ve gençlerin önemli bir bölümü internet ortamında ilişki kurmaktadırlar. Kurdukları bu ilişki genellikle dostça olmakla birlikte önemli oranda romantik bir nitelik de taşımaktadır. Bu ilişkiden çoğunlukla arkadaşlar haberdardır, ilişki sırasında internet dışında başka iletişim araçları da kullanılmakta ve ilişki devam ederken büyük ölçüde yüz yüze görüşölmektedir. Yüz yüze görüşmelerde karşılaşılan kişi büyük ölçüde beklentileri karşılamaktadır. İnternet ortamında kurdukları bu ilişkiden bir şekilde “zarar gördüklerini” bildiren gençlerin sayısı görece azdır. Gençler genellikle bu ilişkinin yaşantılarını etkilemediğini ya da olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. İnternet ortamında kurulan ilişkilerde gençlerin kendilerini daha çok kimliği gizli tutmaya ilişkin alanlarda farklı tanıttıkları görölmektedir. Son olarak gençler merak, kendini kolay ifade etme, kimlik gizli kaldığı için kendini kolay açma, tesadüf ve günlük yaşamda ilişki kurma zorluğu gibi nedenlerle internet ortamında ilişki kurduklarını belirtmektedirler.

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde ettiğimiz bulgular, internette kurulan ilişkilerin gençlerin yaşantısında ne derece önemli bir yer

tuttuğunu açıkça göstermekte; özellikle sınıf ortamındaki uygulamalardan elde ettiğimiz bulgular, gençlerin internet ortamında kurdukları ilişkiler konusunda bir bakış açısı oluşturmada önemli görünmektedir.

İnternet ortamında uyguladığımız anketlere, kadınlar karşısında erkeklerin daha çok cevap vermesi, erkeklerin interneti kadınlardan daha çok kullandıklarını düşündürmekte ve bu durum Mesch (2001)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin internet kullanım biçimlerinde Gross (2004)'un çalışmasında da görüldüğü gibi, önemli bir farklılık dikkati çekmemektedir. Yine internet aracılığıyla araştırma anketlerin gönderildiği grubu oluşturan bireylerin sayısı çok daha yüksek olduğu halde, sadece 75 kişiden cevap alınması, bireylerin internet ortamındaki anketleri cevaplamada çok istekli olmadıklarını düşündürmektedir. Bu bulgu, Joinson (2001)'in ve Glaser, Dixit ve Green (2002)'in bireylerin internet ortamında yapılan araştırmalara katılmada isteksiz oldukları şeklindeki belirlemeyle örtüşmektedir. Buna ek olarak aynı grubun çok büyük bir bölümünün kent merkezlerinde yaşadıklarını ifade etmeleri, internet kullanımında kırkent ayrımı olduğuna da işaret edebilir.

Araştırmaya katılanların cinsel yönelimlerine bakıldığında internet ortamında anket uygulamasına katılan bireylerin önemli bir bölümünün kendilerini eşcinsel olarak tanımladıkları dikkati çekmektedir. Bu bulgu, söz konusu gruba ulaşmanın kolaylığıyla ve onların gösterdikleri duyarlılıkla açıklanabilir.

Araştırma sonucunda internete erişim elde etmede, internet kafelerin büyük işlevlerinin olduğu görülmektedir. Bu durum ülkemizde bilgisayarların hala yeterince yaygınlaşmamış olmasının yansımalarından biri olarak değerlendirilebilir. Türkiye'de internet konusunda yapılan daha önceki araştırmaların daha çok internet kafeleri konu almasının, bu durumla bağlantılı olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılanların interneti ne kadar süredir düzenli

olarak kullandıkları ve haftada kaç saatlerini internette geçirdikleri sorusuna verdikleri cevaplarda, sınıf ortamında anket uygulananlar ve internet ortamında anket uygulananlar arasında önemli bir farklılık olduğu dikkati çekmektedir. İnternet ortamında anket uygulananların interneti, daha uzun süredir düzenli olarak kullandıkları ve internette daha fazla zaman geçirdikleri gözlenmektedir. Bu, internet ortamından elde edilen veriler için beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. İnternet kullanım amaçlarına bakıldığında internet ortamında anket uygulananların kullanım amaçlarının, sınıf ortamında anket uygulananlar karşısında, daha çeşitli olduğu görülmektedir. Bu durum, söz konusu grubun interneti daha uzun süredir kullanması, internette daha fazla zaman geçirmesi ve önemli bir bölümünün kendisini öğrenci olarak tanımlamamasıyla bağlantılı olabilir. Araştırmaya katılanların internet ortamında herhangi bir ilişki deneyimlerinin olup olmadığına bakıldığında, internet ortamında anket uygulananların ilişki deneyimlerinin, sınıf ortamında anket uygulananlar karşısında çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, söz konusu grupta yer alan kişilerin önceki bulgularla da tutarlı bir biçimde internetle ilgili çeşitli etkinliklere, yaşantılarına çok daha fazla yer vermeleriyle açıklanabilir. Söz konusu bulgular Park ve Floyd'un (1996) haber gruplarıyla yaptıkları çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

İnternet ortamında deneyimledikleri ilişki sürelerine bakıldığında, önceki bulgularla paralel olarak, internet ortamında anket uygulananların ilişkilerinin daha uzun soluklu olduğu ve sınıf ortamında anket uygulananların ilişkileri karşısında daha yüksek oranda devam ettiği gözlenmektedir. Her iki grupta yer alan bireyler için bu ilişkinin ilk sırada dostça bir nitelik taşımakla birlikte, önemli oranda duygusal boyuta işaret edilmesi, çarpıcı görünmektedir. İlişkinin romantik niteliği konusunda elde ettiğimiz bulgular (sınıf ortamında anket uygulananlardan internet ortamında ilişki deneyimi olanlar % 35, 5 ve internet ortamında anket uygulananlardan bu ortamda ilişki deneyimi bulunalar % 43, 6), Park ve Floyd'un (1996) % 7, Wolak, Mit-

chell ve Finkelhor'un (2002) % 2 oranında romantik ilişki bildiren bulgularıyla karşılaştırıldığında farkın çok açık olduğu gör÷lmektedir. Bu durum Türkiye'de, günlük yaşamda karşı cinsle olan ilişkilerde, hala önemli bir toplumsal baskının varlığı ile bağlantılı olabilir. Onur'un da belirttiğı gibi Türkiye'de "İki cinsin arasına geniş bir mesafenin ve kalın duvarların konduğu uzun bir tarihsel geçmişin günümüzde yaşananları etkilememesi olanaksızdır" (2005, 203).

İnternet ortamında kurulan ilişkilerden kimlerin haberinin olduğuna bakıldığında, arkadaşların ilk sırada yer aldıkları, ailenin ise görelî olarak gerilerde kaldığı dikkati çekmektedir. Bu durum, söz konusu ilişkinin ailelerden saklandığı izlenimini oluşturmakta ve Wolak, Mitchell ve Finkelhor'un (2002) bulgularıyla da örtüşmektedir.

Bir başka dikkat çekici nokta, günlük yaşamda romantik bir ilişkisinin olduğunu ifade edenlerin azımsanmayacak bir bölümünün, internet ortamında kurdukları ilişkileri partnerleriyle paylaşmadıklarını bildirmeleridir. Bu, "internet ortamında aldatma" olasılığını akla getirmektedir. Bu bulgu, daha önce yapılan başka araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Bkz. Merkle ve Richardson, 2000).

Her iki grup içinde de internet ortamında ilişki deneyimi olanların büyük çoğunluğunun yüz yüze görüştükleri bulgusu, bu ilişkiyi günlük yaşama taşıma isteğinin işareti olabilir. Görüşme yeri olarak daha çok "dışarı" seçeneğı işaretlenmiştir. Yüz yüze görüşmede, karşılaşılan kişinin "kesinlikle beklentileri karşılamadığı" şeklindeki seçeneğın çok az işaretlenmiş olması, internet ortamında bireylerin çok çeşitli konularda birbirlerine "yalan" söylüyor oldukları şeklindeki yaygın inanışla çelişmektedir. Ancak, yüz yüze görüşmenin, ilişki, internet ortamında belirli bir aşamaya geldikten sonra gerçekleşmesi gibi bir durum, bu çelişkiyi ortadan kaldırabilir. Söz konusu bulgular Wolak, Mitchell ve Finkelhor'un (2002) ve Bargh, McKenna ve Fitzsimons'ın (2002) araştırma bulgularıyla aynı doğrultudadır.

Sınıf ortamında anket uygulananlardan hiç kimsenin, internet ortamında anket uygulananlardan çok küçük bir bölümünün, bu ilişkiden ciddi zarar gördüklerini bildirmeleri, araştırmaya katılanların bu ilişkinin yaşantılarını daha çok olumlu yönde etkilediklerini ifade etmeleri ve çok önemli bir bölümünün bu ilişkinin yaşantılarını hiçbir biçimde etkilemediği belirtmeleri, Kraut, Kiesler, Boneva, Cummings, Helgeson ve Crawford'un (2002), Tyler'in (2002) ve Wolak, Mitchell ve Finkelhor'un (2002) araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bireylerin internet ortamında kendini farklı tanıttıkları alanların daha çok kimliklerini gizli tutmayla ilgili olduğu söylenebilir. Bu durum daha önceki başka araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Bkz. Donn ve Sherman, 2002; McCown, Fischer, Page ve Homant, 2001). Bunun yanında başkalarının, daha çok ve çeşitli konularda kendilerini farklı tanıttıklarını düşünmek, kimliğin gizli kalışı ve bütün ilişkilerin günlük yaşantıya taşınmaması durumuyla bağlantılı olabilir.

Son olarak, bireylerin internet ortamında merak, kendini kolay ifade etme, kimlik gizli kaldığı için kendini daha kolay açma gibi nedenler ve tesadüflerle bu tür ilişkilere girdiklerini belirtmeleri, Joinson (2001)'in ve McKenna, Gren ve Gleason (2002)'in çalışma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte, özellikle internet ortamında anket uygulanan gruptan ilişki deneyimi olanların, "günlük yaşamda ilişki kurma zorluğu" seçeneğini işaretlemiş olmaları, söz konusu grupta, toplumumuzda açıkça cinsel yönelimlerini ortaya koyamayan eşcinsel bireylerin sayıca fazla oluşuyla ilgili olabilir.

SONUÇ

Araştırma, görüldüğü gibi gençlerin internet ortamında kurdukları ilişkiler konusunda, bir "giriş çalışması" niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuç, internet ortamında kurulan ilişkilerin düşünüldüğü kadar olumsuz nitelikler taşımadığına işaret etmektedir. Kaldı ki internetin bugün için yaşamın vazgeçilmezlerinden biri olduğu

açıkıtır ve bu koşullarda önemli olan, ondan en iyi biçimde yararlanabilmenin yollarını ortaya koymaktır.

Araştırma sonunda ortaya çıkan tablo, internet ortamında kurulan ilişkilerin doğasını ortaya koymak adına, daha büyük ölçekli ve/ya da daha derinlemesine bilgilerin toplanabileceği daha pek çok çalışmaya gereksinim olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, internet ortamında kurulan ilişkiler konusunda yaşanan önemli bir sıkıntının, söz konusu ilişki biçimini açıklamada var olan sosyal psikoloji kuramlarının yeterli olmasından kaynaklandığı ve ciddi bir kuramsal açığın hissedildiği ifade edilebilir. Çünkü sosyal psikolojideki ilişki gelişimi kuramlarının çoğu fiziksel çekicilik, yakınlık gibi internetin sağlamadığı özelliklere dayanmaktadır.

Gençleri giderek daha fazla etkisi altına alacağı düşünölen internet ortamında kurulan ilişkiler konusunda, geniş çaplı araştırmaların yapılması kaçınılmaz görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Bargh, J.A. (2002) *Beyond Simple Truths: The Human-Internet Interaction*, Journal of Social Issues, 58 (1), 1-8.
- Bargh, J.A., McKenna, K.Y.A., Fitzsimons G.M. (2002). *Can You See the Real Me? Activation and Expression of the "True Self" on the Internet*. Journal of Social Issues, 58 (1), 33-48.
- Bargh, J.A., McKenna, K.Y.A. (2004). *The Internet and Social Life*. *Annual Review of Psychology*, 55, 573-590.
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Ün., Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bonebrake, K. (2002). *College Students' Internet Use, Relationship Formation and Personality Correlates*. *Cyberpsychology & Behaviour*, 5 (6), 551-557.
- Carpenter, S. (2001). *İnternet Stratejisi ve Gençliğin Erişimi Türkiye'de Gelecek- le Bugünün Buluştuğu Nokta*. Türk Gençliği ve Katılım (iç.). Ed. B.Ekim, İstanbul: Fony Yayıncılık.
- Çelen, N., Ertürk, E.M. (2004). *Bilgisayar Oyunlarına Düşkünlüğün Bağlanma Davranışı ve Akran Grubu Uyumu Açısından Değerlendirilmesi*. Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk, 4. Ulusal Çocuk Kùltürü Kongresi, Yay.Haz. M.Artar. Ankara: A.Ü. Çocuk Kùltürü Araştırma ve Uygulama

Merkezi Yayınları, 79-90.

- Çetin, Z. (1990). *Türk Güldürü Sinemasında Evlilik ve Cinsellik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çıdam, Z. (1992). *1990'lar Türkiye'sinde Yayımlanan Kadın Dergilerinin İçeriğine Analitik Bir Bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çok, F., Boysan, M., Karademir, Ç. (2003). *Gençlik İntihar'larının Gazetelerde Yansıması*. 3 P Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmoloji Dergisi, 11 (1), 35-46.
- Deryakulu, D., Eşgi, N. (2001). *İnternet Kafe'lerin Ortam ve Kullanıcı Profili: "Eğitimde İnternet Kullanımına İlişkin Kullanıcı Görüşleri"*. Eğitim Araştırmaları, 5, 52-60.
- Donn, J.E., Sherman, R.C.(2002) *Attitudes and Practices Regarding the Formation of Romantic Relationships on the Internet*. Cyberpsychology&Behaviour, 5 (2), 107-123.
- Duman, A. (1998). *İnternet, Öğrenim ve Eğitim Üzerine Bir Deneme*, Bilim ve Ütopya, 49, 62-64.
- Ercan, H. *Türkiye'deki Gazetelerde Cinsellik*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri, 28-30 Eylül 2005, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Esgin, A. (2000). *Yeni Bir Bağımlılık Türü: İnternet Kafeler ve İşlevleri*, Bilim ve Ütopya, 74, 38-46.
- Glaser, J., Dixit, J., Green, D.P. (2002). *Studying Hate Crime with the Internet: What Makes Racists Advocate Racial Violence*. Journal of Social Issues, 58 (1), 177-193.
- Gökengin, D., Yamazhan, T., Özkaya ve Diğerleri (2003). *Sexual Knowledge, Attitudes, and Risk Behaviors of Students in Turkey*. Journal of School Health, 73 (2), 258-264.
- Görgün Baran, A., Kuloğlu, C. (2001). *İnternet Cafelerdeki İnternet Kullanımı ve Sanal-Sosyal İlişkiler: Ankara Örneği*. Bilişim Toplumuna Giderken Psikoloji, Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu (iç.), 77-87, Ankara: Aydoğdu Ofset.
- Gross, E.F, (2004). *Adolescent Internet Use: What We Expect, What Teens Report*. Applied Developmental Psychology, 25, 633-649.
- Gross, E.F., Juvonen, J., Gable, S.L. (2002). *Internet Use and Well-Being in Adolescence*. Journal of Social Issues, 58, (1), 75-90.
- Güney, N., Bağlı, M.T., Şener, T. Çok, F. *Ergenlerin Medya Kullanımı*. V. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresinde Sunulan Bildiri, 12-14 Ekim 2005, Ankara, Ankara Üniversitesi, Çocuk kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.

- Güney, N. Erten, C., Atalan, D. Çok, F. *Ergenlikte Risk Almanın Televizyon Üzerinden İncelenmesi*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri, 2830 Eylül 2005, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Gürçay, C., Kümbül, B. (2001). *İnternetin Sosyal ve Psikolojik Etkileri: İnternet Sosyal İzolasyon Yaratır Bir Bağımlılık mı? Bilişim Toplumu Giderken Psikoloji, Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu* (iç.), 165-173, Ankara: Aydoğdu Ofset.
- Houran, J, Lange, R. (2004). *Expectations of Finding a "Soul Mate" with Online Dating*, North American Journal of Psychology, 6 (2), 297-309.
- <http://www.internetworldstats.com>
- İnternet Kurulu, "Gençlerin İnternet Kullanımı" Çalıştay Raporu, 10 Haziran 2002, <http://kurul.ubak.gov.tr/>
- İşçibaşı, Y. (1998). *Televizyonda Müstehcenlik, İzleyicinin Kabul Sınırları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Joinson, A.N. (2001). *Self Disclosure in Computer-Mediated Communication: The Role of Self-Awareness and Visual Anonymity*. European Journal of Social Psychology, 31, 177-192.
- Joinson, J.K., Rosenvinge, J.H., Gammon, Deede. (2002). *Online Group Interaction and Mental Health: An Analysis of Three Online Discussion Forums*. Scandinavian Journal of Psychology, 43 (5), .445-452.
- Karademir, Ç. (2002). *Türkiyede Televizyonda Yansıtılan Genç İmgesinin Reklamlarda ve Ana Haberlerde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaoğlu, M. (2000). *İnternet Sosyolojisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sivas: C.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılçelik, S. (1998). *İnternetin Toplumbilimsel Yönüne Dair*. Bilim ve Ütopya, 51, 67-70.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., Scherlis, W. (1998). *Internet Paradox A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being?* American Psychologist, 53 (9), 1017-1031.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., Crawford, A. (2002). *Internet Paradox Revised*. Journal of Social Issues, 58 (1), 49-74.
- Koch, W.H., Pratarelli, M.E. (2004). *Effects of Intro/Extraversion and Sex on Social Internet Use*. North American Journal of Psychology, 6, (3), 371-382. McCown, J.A., Fischer, D., Page, R., Homant, M. (2001). *Internet Relationships: People Who Meet People*. Cyberpsychology&Behaviour, 4 (5), 593-596. McKenna, K.Y.A., Bargh, J.A. (1998). *Coming Out in the*

- Age of the Internet Identity "Demarginalization" Through Virtual Group Participation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (3), 681-694.
- McKenna, K.Y.A., Bargh, J.A. (2000). Plan 9 from Cyberspace: *The Implications of the Internet for Personality and Social Psychology*. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (1), 57-75.
- McKenna, K.Y.A., Green, A.S., Gleason, M.E.J. (2002). *Relationship Formation on the Internet: What's the Big Attraction?* *Journal of Social Issues*, 58 (1), 9-31.
- Merkle, E.R., Richardson, R. (2000). *Digital Dating and Virtual Relating: Conceptualizing Computer Mediated Romantic Relationships*. *Family Relations*, 49 (2), 187-193.
- Mesch, G.S. (2001). *Social Relationships and Internet Use Among Adolescents in Israel*. *Social Science Quarterly*, 82, (2), 329-340.
- Nosek, B.A., Banaji, M.R. (2002). *E-Research: Ethics, Security, Design, and Control in Psychological Research on the Internet*, *Journal of Social Issues*, 58 (1), 161-176.
- Onur, B. (2005). *Anılardaki Aşklar Çocukluğun ve Gençliğin Psikoseksüel Tarihi*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Oskay, Ü., Çelebi, M. (2004). *Peki Konuşalım! Popüler Kültür Üzerine*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Parks, M.R., Floyd, K. (1996). *Making Friends in Cyberspace*. *Journal of Communication*, 46 (1), 80-98.
- Poroy, A. (2005). *Türkiye'de Cinsellik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sanders, C.E., Field, T.M., Diego, M., Kaplan, M. (2000). *The Relationship of Internet Use to Depression and Social Isolation Among Adolescents*. *Adolescence*, 35, (138), 237-243.
- Tarcan, A.(2005). *İnternet ve Toplum*, Ed. A.Tarcan. Ankara: Anı Yayınları.
- Tavşancıl, E., Keser, H. (2002). *İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi*. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 79-99.
- Tyler, T.R. (2002). *Is the Internet Changing Social Life? It Seems the More Things Change, the More They Stay the Same*. *Journal of Social Issues*, 58 (1), 195-205.
- Underwood, M. (2002). *Kamusal Alan Olarak İnternet*, *Cogito*, 30, 120-142.
- Wolak, J., Mitchell, K.J., Finkelhor, D. (2002). *Close Online Relationships in a National Sample of Adolescents*. *Adolescence*, 37 (147), 441-456.
- Yıldız, M.C., Bölükbaş, K.(2003). *İnternet Kafeler, Gençlik ve Sosyal Sapma*. <http://www.egm.gov.tr>

ERGENLERİN MEDYA KULLANIMI

*Neslihan Güney
Melike Türkan Bağlı
Tülin Şener
Figen Çok*

Son zamanlarda tüm dünyada medya kullanımı büyük ölçüde artış göstermiştir. Bilgisayarların evlere girmesi, okulların her geçen gün daha çok bilgisayarla tanışması oldukça hızla dünyayı etkilemektedir. Her geçen gün internetin ergenler üzerindeki etkisinden söz edilmekte ve gündelik yaşam alışkanlıklarıyla internetin bağlantısı üzerinde durulmaktadır. Cep telefonları kişiler arası ilişkilerde olduğu kadar kitle iletişiminde de kullanılmakta bilgi mesajları ve SMS'ler medya araçları olarak işlev görmektedir. Öte yandan, geleneksel medya araçları olarak radyo, televizyon, kitap dergi gazeteler de hala önemi süren ve yaygın kullanılan araçlardır. Sinema, video, müzik klipleri de özel olarak pek çok araştırmaya konu olmuştur. Ergenler medyanın bu hızlı yayılımından belki de çok etkilenen gruptur. Türkiye'de yakın ilişkiler, ekonomik özellikler, ticari ilişkilerin yaygınlaşması ve toplumsal yapı gibi bazı özellikler ergenlerin medya kullanımını büyük ölçüde desteklemektedir. Televizyon izlemek konusunda Türkiye'nin dünyanın ilk sıralarında yer alan bir ülke olduğu kaydedilmektedir.

Kısaca “medya” olarak andığımız kitle iletişim araçları, toplumsal ve siyasal yaşam üzerinde her geçen gün daha da artan ve karmaşıklaşan etkileriyle daha uzun yıllar tartışmaların başlıca gündem maddesini oluşturacak gibi görünmektedir. Medyanın kitlesel ve makro etkilerini bir yana koyduğumuzda, birey üzerindeki bilişsel, duygusal ve toplumsal etkileri psikolojinin çeşitli dallarında çalışan araştırmacıları yoğun bir şekilde meşgul etmektedir. Medyanın toplumsallaştırıcı etkisi ile birlikte gündelik hayatı biçimlendiren yönü, bireyi medya karşısında kırılgan kılmaktadır. Çocuklar ve gençler söz konusu olduğunda ise bu kırılganlık önemsenmeden geçilemeyecek bir boyut kazanmaktadır. Bu kırılganlığın bir nedeni çocukların ve gençlerin gelişimsel özellikleri dolayısıyla medya mesajlarının ardındaki niyeti yeterli bir şekilde işlemleyememeleri ise, bir başka nedeni de artık günümüzde kitle iletişim araçlarına her yaştan ve ardalardan bireyin rahatça ulaşabilme olanağını buluyor olmasıdır.

Çeşitli kitle iletişim araçlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkilerine baktığımızda, ortaya çıkan genel sonuç, medyanın başka toplumsallaştırma araçlarının (aile, okul vb.) özellikleriyle karıştığı, ancak insan davranışı üzerinde öyle ya da böyle açıkça bir etkisinin bulunduğu yönündedir. Kitap, gazete, dergi, radyo, sinema, televizyon, video ve internetin oluşturduğu kitle iletişim araçlarından etkisi belki de en çok araştırılanı televizyondur (Kotler, Wright ve Huston, 2001).

Türkiye’de yapılan gençlik araştırmaları gençlerin yüksek oranda televizyon izlediklerine işaret etmektedir. Öte yandan, gençlerin okumaları üzerinde yapılan araştırmalar giderek daha az okumaya yöneldiklerine işaret etmektedir. (Gökmen, H. ve ark. 1994; Boz, 2000; Karademir, 2002; Çuhadaroglu, Canat, Kılıç, Şenol, Rugancı, Öncü, Hoşgör, Işıklı ve Avcı, 2004).

Günümüzde internet kullanımındaki artış, bu yöndeki araştırmalara hız vermiş görünmektedir (örneğin, Valkenburg ve Soeters, 2001). Gençler arasında internet ve bilgisayar kullanımının artması da çeşitli çalışmalarla ortaya konmaktadır

ve Türkiye’de bu konuda yürütölmüş alan araştırmalar yaygın kullanıma işaret etmektedir. (Ercan ve Çok, 2005; Deryakulu ve Eşi, 2001; Gürçay ve Kümböl, 2001) İnternet ve televizyon dışındaki diğer medya araçlarının ergenler tarafından kullanımıyla ilgili bilgi birikimi oldukça sınırlıdır. Medya kullanımı konusu daha çok cinsellik ve çeşitli şiddet türleri -örneğin intiharlar- üzerindeki etkisi araştırmaların odağını oluşturmuştur. Öte yandan gençlerin medyayı ne ölçüde kullandıklarının belirlenmesi önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) ergenlerin medya kullanımları konusunda genel bir bilgi sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada genel olarak ergenlerin medya araçlarını ne ölçüde kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel nitelikte bir çalışma olup, toplam 489 ergen üzerinde yürütölmüştür. Ankara’daki farklı sosyo-ekonomik düzeylerden okullar yer aldığı mahallelere göre belirlenmiştir. Araştırmaya 113 alt sosyo-ekonomik düzeyden, 203 orta sosyo-ekonomik düzeyden ve 173 üst sosyo-ekonomik düzeyden toplam 489 ergen katılmıştır. Araştırmaya katılan ergenlerin 219’u 8. sınıf, 270’i 10. sınıf öğrencisidir. Cinsiyete göre ele alındığında çalışmaya 259 kız, 230 erkek öğrenci katılmıştır.

Tablo 1- de araştırmaya katılan ergenlerin sınıf düzeyi, cinsiyet ve SED’lere göre dağılımı görölmektedir.

Tablo 1- Araştırmaya Katılan Ergenlerin Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve SED'lere Göre Dağılımı

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY	Alt		Orta		Üst		Toplam
Cinsiyet	K	E	K	E	K	E	
SINIF DÜZEYİ							
8.sınıf	32	28	38	37	41	43	219
10. sınıf	28	25	85	43	42	47	270
<i>Toplam</i>	60	53	123	80	83	90	489

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen Medya Kullanım Anketi (MKA) kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen MKA, televizyon izleme, bilgisayar/internet kullanımı, cep telefonu kullanımı, radyo dinleme, kitap, gazete, dergi okuma, sinema filmlerini izleme gibi çeşitli alanları içeren kapsamlı bir veri toplama aracıdır. Ankette açık uçlu, çoktan seçmeli ve Evet/Hayır olmak üzere farklı soru tipleri bulunmaktadır ve toplam 53 madde yer almaktadır.

Araştırma verileri Ankara'nın farklı sosyo-ekonomik düzeylerinde yer alan, okullarda, sınıf ortamında grup uygulaması biçiminde 2004 yılının Şubat-Mart aylarında toplanmıştır.

Veriler SPSS 10.0 programında girilmiş ve çözümlenmiştir ve maddelere ait frekans ve yüzdeler cinsiyet, sınıf düzeyi ve SED açısından değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada ayrıntılı frekans ve yüzdelerin aktarılmasına girilmemiş değinilmemiş, yalnızca önemli olduğu düşünülen, temel dağılımlar üzerinde durulmuştur. Bulgular televizyon izleme, radyo dinleme, gazete ve dergi okuma, kitap okuma, cep telefonu kullanımı, bilgisayar ve internet kullanımı, bilgisayar oyunları, internet kafeye gitme başlıklarında ele alınacaktır.

Televizyon İzleme

Üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bireylerde görece daha az olmakla birlikte, televizyon izleme oranının ergenler arasında çok yaygın olduğu görülmüştür. Alt sosyo-ekonomik düzeyde günde 2 saat ve daha fazla televizyon izleyenlerin oranı diğer SED'lere göre daha fazladır (alt SED % 89; orta SED % 50, 6; üst SED % 36, 1). Televizyon izleme süresinin lise 2. sınıflar arasında 8. sınıflara göre ve kızlar arasında erkeklere göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üst sosyo-ekonomik düzeyde daha az süreyle televizyon izlenmesi diğer

SED'lere göre daha farklı seçeneklere yönelebilme olasılığından kaynaklanıyor olabilir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin gerek yaşam koşullarının gerekse serbest zaman etkinliklerinin sınırlılığı televizyon izlemeyi artırır görünmektedir. Bütün sosyo-ekonomik düzeylerde komedi dizileri ve diğer diziler en çok izlenen programlar olarak belirtilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerin genel olarak her tür programı daha çok izledikleri göze çarpmaktadır. Komedi dizileri bu grubun % 65'i, diğer diziler % 67'si, müzik klipleri % 53'ü, sinema filmleri % 63'ü, maçlar % 44'ü, haberler % 46'sı, spor yorum programları % 31'i, eğlence yarışmaları % 49'u tarafından izlenmektedir. Genel olarak müzik eğlence programlarının, tartışma programlarının ve haber programlarının bütün sosyo-ekonomik düzeylerde ergenlerin %10'undan daha az bir bölümü tarafından izlendiği görölmektedir.

Cinsiyet farklılığına bakıldığında, kız ve erkek ergenlerin komedi ve diğer dizileri, müzik, eğlence, sinema filmlerini izleme oranları birbirine çok yakın görünmektedir. Ancak kızların magazin programları ile müzik kliplerini daha fazla izledikleri, erkeklerin ise maç ve spor/yorum programlarını daha fazla izledikleri saptanmıştır. Örneğin, alt sosyo-ekonomik düzeyde erkeklerin % 37, 2'si maç, % 27'si spor yorum programlarını izlediğini belirtirken, bu oran kızlarda % 6 ve % 4'tür.

Ergenlerin en çok izledikleri programlar olarak ortaya çıkan diziler, müzik klipleri, maçlar ve spor/yorum programlarının ergenlerin toplumsal çevreleriyle etkileşmelerini sağlayarak, özellikle arkadaşlarıyla etkileşerek toplumsallaşmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Televizyon izleme ile ilgili bulgulardan söz ederken, son birkaç yıl içinde yaygın olarak izlenen popstar yarışmasına da değinmek gerekmektedir. Popstar yarışması 2003-2005 yıllarında oldukça popüler olan bir yarışma programı olarak televizyonlarda yer almıştır. Yarışmaya kişiler şarkı söyleme becerilerine göre seçilmekte, belirli bir süre içerisinde yarışmacılara müzik

eğitimi verilmekte her hafta elemelerle sanatıllardan oluşan jü-
riler ve halk seçim ve eleme yapmaktadır. Yarışmanın sonun-
da en iyi şarkı söyleyen kişi popstar olarak seçilmiştir. Bu tür
programlar ergenlerin yaşamında hem telefonla mesaj gönder-
me, hem de gündelik etkileşime yansıması bakımından önem-
li bir yer tutmuştur. Özellikle popstar yarışmasının gündemde
olduğu zamanlarda, okul yönetimleri tarafından bile okullarda
popstar yarışmasının düzenlediği gözlenmiştir. Bu etkinlikte
ergenler hem yarışmacı, hem de jüri üyesi olarak yer almışlardır.
Ankette popstar yarışmasına çok özel yer verilmemiştir; ancak
araştırmada eğlence yarışması kategorisinde % 37'lere varan iz-
leme oranı bulunmuştur.

Çalışmada ergenlerin televizyon izleme konusunda anaba-
balarıyla izlenecek kanalın seçimi konusunda çatışma yaşadık-
ları bulunmuştur (% 66, 5). Ayrıca geç saatlere kadar televizyon
izleme (%27, 8) ve televizyon kumandasının kimde duracağı
(%31) konularında da sıklıkla çatışmanın yaşandığı saptanmış-
tır. Televizyon programlarını telefonla arama küçük bir ergen
grubunda oldukça yaygınken, sosyo-ekonomik düzeye göre
dağılıma bakıldığında, en fazla orta sosyo-ekonomik düzeyde
(%10) görölmektedir.

Genel olarak televizyon izlemenin çok yaygın olduğu ve tercih
edilen programların eğlence ağırlıklı olduğu ve TV programları
tercihi açısından toplumsal cinsiyet farkı olduğu görölmektedir.

Radyo Kullanımı

Ergenlerin % 91'inin radyo dinlediği, en çok da müzik ka-
nallarını tercih ettikleri saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeye
göre dağılıma bakıldığında radyonun en fazla alt sosyo-ekono-
mik düzeyde dinlendiği görölmektedir. Cinsiyete göre ise kızla-
rın erkeklere oranla daha fazla radyo dinledikleri saptanmıştır.
Radyo programlarını telefonla arayanlar arasında alt sosyo-
ekonomik düzeyden gelen ergenler daha fazladır (alt SED %19;
orta SED %15; üst SED % 3).

Gazete ve Dergi Okuma

Ergenlerin büyük çoğunluğu günlük gazeteleri okuduklarını belirtmişlerdir (% 94). Gazete okuma oranı en çok alt sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerde görülmektedir (%93). Bu oran, orta sosyo-ekonomik düzeyde %50, üst sosyo-ekonomik düzeyde ise % 44'tür.

Ergenler tarafından bulmacalar, karikatürler, fıkralar, günlük gazetelerde en fazla tercih edilen bölümler olarak kaydedilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde burç, fal köşelerinin (%50) ve magazin haberlerinin (%23) okunma oranı diğer sosyo-ekonomik düzeylere göre daha yüksektir. (Orta sosyo-ekonomik düzeyde burç, fal köşesi %26, magazin haberleri % 17, üst sosyo-ekonomik düzeyde burç, fal %15, magazin %

17 oranlarındadır. Bulmacalar alt sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerin %72'si tarafından ilgi konusuyken, bu oran orta sosyo-ekonomik düzeyde %31'e üst sosyo-ekonomik düzeyde ise %12'ye düşmektedir. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde kızların erkeklere göre daha fazla gazete okudukları bildirilirken, alt sosyo-ekonomik düzeyde cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemektedir. Bütün sosyo-ekonomik düzeylerde erkekler arasında spor haberlerini okuma oranı % 37-38 oranındadır. Bu oran kızlarda % 6-10 arasındadır.

Ergenlerin kendileri için gazete alımı alt sosyo-ekonomik düzeyde % 41, orta sosyo-ekonomik düzeyde %21, üst sosyo-ekonomik düzeyde %15'dir. Sosyo-ekonomik düzeylere göre dergi izleme oranı da gazeteye benzer bir dağılım göstermektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerin %36'sı sürekli olarak bir dergiyi takip ettiğini belirtmiştir. Bu oran orta sosyo-ekonomik düzeyde %29, üst sosyo-ekonomik düzeyde %33'tür.

Alt sosyo-ekonomik düzeyde dergi izleme açısından cinsiyete göre bir fark görülmezken, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde kız ergenler (%35), erkek ergenlerden (%27) daha sıklıkla dergi izlemektedir. Dergi türleri açısından bakıldığında en çok gençlik dergilerinin izlendiği görülmektedir (alt SED %26; orta SED %

27; üst SED%16). Kültür, bilim ve aktüalite dergilerini izleyenlerin oranı tüm sosyo-ekonomik düzeylerde oldukça d  kt r (Bütün sosyo-ekonomik düzeylerde %10'dan daha azdır).

Kitap Okuma

Kitap okuma oranı alt sosyo-ekonomik düzeyde % 97, orta sosyo-ekonomik düzeyde % 45, üst sosyo-ekonomik düzeyde % 34 olarak bildirilmiştir. SED'ler arasındaki bu fark büyük ölçüde kitap okuma etkinliğinin algılayı ına ilişkin farktan kaynaklanmaktadır. Nitekim ders gereği kitap okuduklarını belirtenlerin oranı alt sosyoekonomik düzeyde %35 iken, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bu oran düşmektedir. Hangi kitapları okudukları sorulduğunda alt SED'deki ergenlerin çoğu " alıku u" ve " nce Mehmet" gibi eserleri belirtmektedir. Bunların da Türkçe-Edebiyat derslerini gereği olarak  dev niteliğinde verildiği d   n lmektedir. Ayrıca yine gazete ve dergi okumada olduğu gibi, kitap içinde alt SED'in yoğun işaretleme yapması, bu etkinliğin toplumsal beğenirliğe ve ders gereği okunmasıyla ifade edilmesine bağlanabilir.

Cep Telefonu Kullanımı

Öncelikli olarak ergenler anababalarına ve kendilerine yakın olan kişilere mesaj gönderme (%64, 1) ve onlarla konuşma amacıyla (%49, 5) cep telefonu kullandıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmada yer alan ergenlerin yarısı bir cep telefonuna sahiptir. Bunların içinde alt SED'de yer alan ergenler arasında diğer sosyo-ekonomik düzeylere göre daha fazla oranda cep telefonuna sahip oldukları saptanmıştır. Bu oranlar;  st SED i in% 43, 6; orta SED için %37; alt SED için % 53, 1 şeklindedir. Ayrıca, erkeklerin kızlara göre daha fazla cep telefonuna sahip olduğu bulunmuştur.

Bilgisayar ve İnternet Kullanımı

Ergenlerin bilgisayar ve internet kullanımlarına bakıldığın-

da üst ve orta SED'dekilerin alt sosyo-ekonomik düzeye oranla daha fazla bilgisayar ve internet kullandıkları görülmektedir

Ergenlerin interneti kullanma amaçları:

1. Ev ödevi yapma ve bilgi toplama (%93)
2. Elektronik posta alma ve gönderme (% 47)

3. Oyun (% 46) olarak belirlenmiştir. Bunların dışında mp3 indirme ve sörf yapma da ergenler arasında yaygındır. Ergenlerin ziyaret ettikleri internet sayfaları arasında, spor takımlarının siteleri, sinema ile ilgili siteler, sohbet siteleri, ünlülerin kişisel web siteleri, moda, sağlık ve güzellikle ilgili siteler, bilgisayar oyunlarının siteleri ve erotik porno siteler yer almaktadır.

Bilgisayar Oyunları Oynama

Ergenlerde ve özellikle erkek ergenlerde bilgisayar oyunları oynama oldukça yaygın görünmektedir. Şiddet, aksiyon ve sporla ilgili oyunlar daha fazla tercih edilmektedir. Genel olarak, erkek ergenlerin çoğu haftada 10 saatten az bilgisayar oyunu oynamaktadır (% 77, 5). Sosyo-ekonomik düzeye göre bakıldığında, alt SED ergenlerin diğer SED' lere göre daha fazla bilgisayar oyunu oynadıkları saptanmıştır (alt SED % 58, 4; orta SED % 43, 9; üst SED %39, 6).

İnternet Kafeye Gitme

İnternet kafeye gider misiniz?" sorusuna verilen yanıtların çoğunluğu "Hiç gitmem" şeklindeyken, internet kafeye giden ergenlerin (%24), %12'sini alt SED den gelen ergenler oluşturmaktadır. Bulgular cinsiyete göre değerlendirildiğinde, erkekler (%53, 3), kızlara (% 35, 5) oranla internet kafeye daha fazla gitmektedirler. İnternet kafeye gitme evde bilgisayar olmamasına bağlanabileceği gibi, bu kafelerin bir toplumsal ortam olmasından da kaynaklanabilir. İnternet kafeler genellikle ergenler tarafından oyun amaçlı kullanılmaktadır.

YORUM VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ergenlerin medya araçlarını kullanma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Genel olarak ergenlerin medya araçlarıyla oldukça yoğun ilişkide oldukları belirlenmiştir. Televizyon ve radyo en fazla tercih edilen medya araçları olarak saptanmıştır.

Televizyon izleme süresiyle ilgili ortaya çıkan durum, genel olarak bu yaşgrubu için belirtilen televizyon izleme süreleriyle tutarlılık göstermektedir. Eğlence, televizyonun sağladığı en önemli işlevlerden biridir (William, Strover ve Grant, 1994) ve ortalama olarak günde iki saat televizyon izleme, ergenlerin adeta “normal”i sayılabilir (Rideout, Foehr, Roberts ve Brodie, 1999). Televizyon, özellikle ekonomik ve sosyal yoksunluk yaşayan kesimler için hâlâ en ucuz ve tercih edilen eğlence aracıdır (Comstock, 1990) ve alt SED’den gelen ergenlerin daha fazla televizyon izlediklerine ilişkin bulgu bu doğrultuda değerlendirilebilir.

Farklı SED’lerden gelen ergenlerin, geldikleri SED’in değerleri doğrultusunda toplumsallaşmakta oldukları gerçeği de bu bilgileri tamamlamaktadır. Tercih edilen program türlerindeki farklılık da bu olgunun bir sonucudur. Tercih edilen program türlerinde cinsiyete ilişkin farklılaşma toplumsal cinsiyet toplumsallaşmasının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yani, erkeklerin spor, kızların da magazin programlarını izlemeleri kendilerine uygun görülen cinsiyet rollerini içselleştirmelerinin bir uzantısı olabilir.

Televizyonun aile içi iletişim üzerindeki etkileri, üzerinde çok durulmuş bir konudur (örneğin, Lull, 1990). Televizyon izleme ailede olumlu yaşantıların bir kaynağı olduğu gibi, olumsuz etkileşimler için de önemli bir etmen olarak ortaya çıkabilmektedir (Bryant ve Bryant, 2001; Bağlı, 2002; Ward, 2005). Bu araştırmada da bu tür çatışmaların yaşandığı konusunda ipuçları edinilmiştir. Otoriteyle çatışmanın özel bir önem kazandığı ergenlik döneminin bu bulgular için sözkonusu olabilecek etkisini de göz ardı etmemek gerekir.

Televizyonun yanısıra radyo da sıklıkla kullanılan bir diğerk medya aracıdır. Ergenlerin neredeyse tamamının radyo dinledikleri ve özellikle de müzik programlarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Ergenler arasında radyonun yaygınlığı, hem kolaylaşılabilirliği ve ekonomik oluşu, hem de belirli kanalların ve müzik programlarının popülaritesi nedeniyle olabilir. Radyo kullanımının en fazla alt SED’de görülmesi de yine ekonomik olarak kolay ulaşılabilirliği ile açıklanabilir. Cinsiyet farklılıklarına bakıldığında ise kızlar arasında erkeklere oranla daha fazla dinlendiğı gör÷lmektedir. Buda kızların evde ve kapalı ortamda daha fazla bulunmalarına bağılı görünmektedir.

Gazete ve dergi okuma bütün SED’lerde geniş yaygınlık göstermekle birlikte en çok alt SED’deki ergenler tarafından belirtilmiştir. Gazete ve dergilerin içindeneyi okudukları incelendiğinde, haber içeriklerinden çok, bulmaca, karikatür ve fıkra gibi eğlence bölümleri ile spor ve magazin konularının okunduğunu gör÷lmektedir. Alt SED’de gazete ve dergi okumanın daha fazla belirtilmiş olması toplumsal beğenirlik etkenine bağlanabilir. Ayrıca araştırmada okuma sıklığının sorulmamış olması, bir kısıtlılık olarak gör÷lmektedir. Ergenlerin arada bir gazete alma ya da okumaları “okuyormuş ve alıyormuş” gibi işaretlemelelerine neden olmuş olabilir. Kısaca alt SED tarafından belirlenen oranın düzenli okuma alışkanlığını yansıtmaması olasıdır. Kızların erkeklere göre daha fazla gazete/dergi okudukları, dergi olarak da çoğunlukla gençlik dergilerini tercih ettiklerini saptanmıştır.

Cep telefonu ile ilgili bulgular gözden geçirildiğinde cep telefona sahip olma en fazla yine alt SED’de gör÷lmektedir. Ergenler, daha çok SMS göndermek ve konuşmak amacıyla cep telefonu kullanmaktadırlar. Verilerin 1, 5 yıl önce toplandığı göz önüne alındığında cep telefonu kullanımının bugün daha da arttığını düşün÷lebilir.

Son olarak bilgisayar kullanımına bakıldığında SED’ler arasında anlamlı farklılıklar gör÷lmektedir. Bilgisayar kullanı-

mı üst ve orta SED’de, alt SED’e oranla daha fazladır ve daha çok internet kullanımı, ev ödevi, bilgi toplama, e-mail ve oyun amaçlı kullanılmaktadır. En fazla ziyaret edilen web siteleri, spor, sinema, chat ve ünlülerin kişisel web siteleridir. Bilgisayar oyunları oynamanın süresine bakıldığında çok uzun süreli oyun oynamadıkları dikkat çekmektedir. Çoğunlukla oyun süresi haftada 10 saatten azdır ve şiddet ve spor ile ilgili oyunlar tercih edilmektedir.

Bulgulara topluca bakıldığında ergenlerin büyük çoğunluğunun medya araçlarını kullandığı görülmektedir. Medya araçları içinde televizyon ve radyo kullanımı bütün SED’lerde yaygın biçimde görülmekle birlikte, gazete, dergi ve kitap okuma ile cep telefonu kullanımının daha çok alt SED’de, bilgisayar kullanımının ise daha çok üst SED’de olduğu göze çarpmaktadır. Bu araştırma Ankara ili okullarında gerçekleştirilmiştir ve bulguların Türkiye çapında değerlendirilmesi için daha çok ve ayrıntılı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

KAYNAKLAR

- Bağlı, M. T. (2002). *Okulöncesi çocukların ve ailelerinin televizyon ilintili etkileşimleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boz, H. (2000). *Öğrenci Gençliğin Televizyon Etkileri Hakkındaki Değerlendirmeleri*, Ankara: 72 Baskı Ofset.
- Bryant, J. ve Bryant, J. A. (Eds.) (2001). *Television and the American family*. London: LEA.
- Comstock, G. (1990). *Television and the American child*. New York, NY: Academic Press.
- Çuhadaroglu, F. Canat, S., Kılıç, E., Şenol, S., Rugancı, N., Öncü, B., Hoşgör, A.G.,
- İşıklı, S., Avcı, A. (2004). *Ergen ve Ruhsal Sorunları: Durum Saptama Çalışması*, Tüba-UNFPA Nüfus ve Kalkınma Stratejileri Alt Programı. Ankara TÜBA Raporları.
- Deryakulu, D. ve Eşgi, N. (2001). *İnternet Kafe'lerin Ortam ve Kullanıcı Profili: "Eğitimde İnternet Kullanımına İlişkin Kullanıcı Görüşleri"*. Eğitim Araştırmaları, 5, 52-60.
- Ercan, H. ve Çok, F. *Gençlerin internet ortamında kurdukları ilişkiler*, V. Ulusal Çocuk Kùltürü Kongresi'nde sunulan bildiri, 15-17 Ekim 2005, ÇOKA-UM, Ankara.
- Gökmen, H. ve ark. (1994). *Yüksek öğrenim öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri ve kendilerini gerçekleştirme düzeyleri*. Ankara: MEGSB Yay.
- Karademir, Ç. (2002). *Türkiye'de televizyonda yansıtılan genç imgesinin reklamlarda ve ana haberlerde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kotler, J. A., Wright, J. C. ve Huston, A. C. (2001). *Television use in families with children*. J. Bryant ve J. A. Bryant (Eds.), *Television and the American family içinde*. (s.33-48). London: LEA.
- Lull, J. (1990). *Inside family viewing*. New York, NY: Routledge.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., Roberts, D. F. ve Brodie, M. (1999). *Kids & media @ the new millenium*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Valkenburg, P. M. ve Soeters, K. E. (2001). *Children's positive and negative experiences with the internet: An exploratory survey*. International Communication Association'ın yıllık toplantısında sunulan bildiri. Washington DC, ABD.
- Vryzas, K. ve Tsitouridou, M. (2002). *The home computer in children's everyday life: The case of Greece*, Journal of Educational Media, 27(1-2), 9-17.

Ward, M.L.(2005). *Children, adolescents, and the media: The Modling of Minds, bodies, and deeds, New Directions For Child and Adolescent Development*, 109, 63-71.

William, F., Strover, S. ve Grant, A. E. (1994). *Social aspects of new media technologies*. J. Bryant ve D. Zillman (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research içinde*. (s.463-482). Hillsdale, NJ: LEA.

**POPÜLER KÜLTÜR,
OKUL,
ANABABA**

POPÜLER KÜLTÜRDEN KİTLE KÜLTÜRÜNE ÇOCUKLUĞUN DÖNÜŞÜMLERİ

Tayfun Atay

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de popüler kültür ve kitle kültürü terimleri genellikle birbirinin yerine kullanılmakta, bunların biri ile anlatılan diğerini de kapsayabilmektedir. Her iki kavram ve onların karşılık geldiği olgu(lar) arasında geçişlilik ve süreklilik gösteren geniş bir söylem ve pratik alanı mevcuttur. Ancak bu iki kavramın farkını vurgulayarak ve bunlara her ikisini önceleyen “folk kültür” kavramını da ekleyerek yapılacak bir karşılaştırmalı değerlendirme, çocukluğun geçmişten bugüne geçirdiği ileri sürülen değişmeye, özellikle de tarihçi Philip Aries’in tezi üzerinden sürdürülen tartışmalara farklı bir açıdan yaklaşma imkanı verebilir.[1] Aşağıda bu savı temellendirmeye çalışacağım. Ama önce folk kültür, popüler kültür ve kitle kültüründen ne anlaşılması gerektiğini netleştirmek uygun olacaktır.

Kültürün Üç Hali: “Folk”, “Pop”, “Kitle”

Popüler kültürü, kabaca, folk kültürle kitle kültürü arasında bir geçiş formu olarak kabul etmek mümkündür. Bu nokta, yani

popüler kültürün tarihsel bağlamda hem folk kültürle hem de kitle kültürüyle bir “alışveriş” içinde olduğu, Traube’nin önemli çalışmasında açıklık kazanır. Bir kavrayış olarak popüler kültürün zihinlerde belirmesinin izini 18. yüzyılın sonuna süren Traube, bu ilk kullanımda kavramın, kırsal kesim insanının gösteri kültürünü tanımladığını Herder’in çalışmasından hareketle saptar.[2] Herder, halkın bu kültürünü, eğitilmiş-yüksek sınıfların aynı tarz kültüründen ayırt etmek amacıyla kullanmıştır ve aynen “ilkel kültür” kavramlaştırmasında olduğu gibi popüler kültüre de akıldışılık, duygusalılık ve ortaklaşmacılık gibi, entelektüellerin kendilerinde olmadığını düşündükleri özellikleri yüklemiştir. Bu bakımdan “ilkel kültür” ile popüler kültür arasındaki fark, birincinin “yabancı (Batılı-olmayan) öteki”ni, ikincinin ise “yerli (Batılı) öteki”ni ifade etmesiydi. Ancak Traube 19. yüzyıl içerisinde terimin bu “folk” bağlantısının koptuğunu ve “kırsal folk”tan “kentsel kitle”ye doğru, insanlar tarafından yapılan (üretilen) kültürden, insanlar için yapılan ve onlar tarafından tüketilen kültüre doğru bir referans kaymasına uğradığını kaydeder. Bu, artık kentli işçi sınıfı tarafından tüketilmek üzere, ticari olarak sağlanan bir kültürdür. Böylece bu yeni “kitle” bağlantısı ile popüler kültür, insanlara dışarıdan empoze edilen yapay bir ticari kültür olarak kavranmaya başlar (Traube 1996: 130-131).[3]

Kısaca, premodern dönemlerin köy/kır halkı, modern dönemde şehir halkına dönüştüğünde popüler kültürden söz edilebilir. “Folk kültür”, modern-öncesi dönemde nüfusun ezici çoğunluğunun yaşadığı kırsal yerleşmelerdeki (köylü) halkın gündelik hayat kültürü, “popüler kültür” ise modern dönemde şehirlere doluşan (işçi) halkın kültürü olarak tanımlanabilir. Köylülüğün insan yaşamının çehresini oluşturduğu tarım ağırlıklı üretim etkinliğinden endüstriyel topluma geçildiğinde folk kültür kaybolmaya yüz tutarken popüler kültür serpilip gelişmeye başlıyor. Aynı popüler kültür, elektronik teknolojisindeki gelişme, alabildiğine ticarileşen hayat ve tüketimci kapitalist işleyiş sürecinde kendisi başlı başına bir “endüstri” haline geldiğinde

de, ondan artık “kitle kùltürü” olarak söz edebilir oluyoruz.[4]

Bu yazının konusu açısından değerdendirildiğinde önemli olan nokta ise şudur: Bu kùltür kategorilerinin her birisinin içinde varlık bulan, biçimlenen ve davranan çocuk ve onun yetişkin dünyasıyla etkileşiminin niteliğini sergileyen süreç olarak çocukluk, farklı tezahürlerle karşımıza çıkar. Daha açık deyişle, Aries’in bize içinde çocukluğun, daha doğrusu çocukluk duygusunun olmadığını söylediği Ortaçağ’ın büyük ölçüde folk kùltürle, sonra içerisinde çocukluğun keşfedildiğini söylediği yeni çağ ve modern zamanların da popüler kùltürle çakıştığı söylenebilir. Öte yandan bugün pek çok araştırmacı ve bilim insanının değişik ifadelendirmelerle yeniden kaybolmaya yüz tuttuğuna dikkat çektikleri günümüz geç-modern dönemi ise “kitle kùltürü”yle örtüşük bir görüntü sergiler. Bu iddiayı temellendirmek için her bir dönemde çocuk ve çocukluk ne gibi özelliklere sahip olduğu ve bunların nedenleri üzerinde odaklaşmak gerekir. Bunu sondan başa doğru yapmayı tercih edeceğim.

“Telekoşullanma”

Bugünün çocuğunu, “kitle kùltürü”nün belirleyip, biçimlediği, var ettiği bir çocuk olarak tanımlayabiliriz. Yukarıda belirttiğim gibi, kitle kùltürü, popüler kùltürün radikalleşmiş bir formudur. Kitle iletişim araçlarının hayatımıza girmesi ve giderek etkin olması sonucu şekilleniyor. Bu süreçte “kùltürleme”nin, yani insan olmamızı sağlayan sürecin başat etmeni televizyondur. Belki zamanla ona ilişik olarak bilgisayar ve internet ortamını da ekleyebiliriz.

Bunun sonucunda, bu sürece uyarlı bir çocuk ve insan ortaya çıkıyor. Kitle kùltürünün ortaya çıkardığı çocuğun ve insanın ne olduğuna dair hayli karakteristik ve çarpıcı bir tipleme örneği, Amerikalı antropolog Conrad Phillip Kottak’ın Televizyon ve Kùltür’ün Antropolojisi başlıklı kitabında karşımıza çıkar. Üst başlığı Prime-Time Society (Prime-Time Toplumu) olan bu kitabında Kottak (1990), televizyonun hayatımızı ve

insanlık halimizi nasıl yeni bir biçime soktuğuna, yani “kültürün bir parçası”yken nasıl “başlıbaşına bir kültür” haline geldiğine ilişkin, ağırlıklı olarak Brezilya toplumu üzerine veriler ve çözümlemelerle zenginleşmiş bir değerlendirme yapmaktadır. Bunu yaparken de “telekoşulla(n)ma” (teleconditioning) terimiyle karşıladığı yeni ve yaygın bir davranış kalıbı üzerinde durur (a.g.e., 2-5).

Kottak son yıllarda üniversitede ders anlatırken öğrencilerin ders izleme biçimlerinde ortaya çıkan ilginç değişimlere değinmektedir. Derslerde öğrencilerin konuşması, gazete okuması, bir şeyler atıştırması, dışarı çıkıp tekrar sınıfa dönmeleri, birbirlerine sarılıp öpüşmeleri, vb. davranışlar artık giderek bireysel ve münferit olmaktan çıkıp yaygınlaşmış ve grup davranışı haline gelmiştir. Kendisi bunlardan yakınıyor ve dersini hayli ciddiye aldığı için de bunlara izin vermez. Dönem başında dağıttığı program metinlerinde bu konuda öğrencileri uyarır.

Fakat kaçış yoktur! Bir gün derste bunların ötesinde ve hiç tahmin edemeyeceği bir şey olur. Amfide ders anlatırken önde oturan bir kız öğrencinin önündeki kitabı okumakta olduğunu fark eder. Gözü ona takılır ve kitabın ne ders kitabı ne de dersle ilgili bir kitap olmadığını, çok satan romanlardan biri olduğunu anlar. Dayanamayarak öğrenciye neden derste kitap okuduğunu sorar.

Öğrencinin cevabı beklenmediktir: *“Ben sizin dersinizi almıyorum. Sadece romanımı okumak için girdim bu derse. Birisi sizin gibi seri halde konuşurken daha iyikonsantre oluyorum okumaya.”*

Bu cevabın açıklamasını, Kottak, “telekoşulla(n)ma” dediği ve hayata gözlerini televizyonla açan ve onunla büyüyen çocukların, buna bağlı olarak yapılanmış davranışında bulur. Televizyon seyrederken, buna ek olarak pek çok şey yaparız: konuşuruz, odadan çıkar tuvalete gideriz, telefonla konuşuruz, bir şeyler içer ve atıştırırız veya gazete, dergi ve işte kitap okuruz. Televizyon izleme edimi öylesine yaygın ve derinden bir etki yapar ki, aynı davranış kalıbını hayatımızın başka alanlarına da

(sinemaya, konsere, dersliğe, vb.) transfer ederiz.

Bu, yeni bir kuşaktır! Televizyonun “şahika”sını oluşturduğu kitle kültürü tarafından tam anlamıyla biçimlenmiş bir kuşak. Olayın geçtiği Amerika’da İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemden başlayarak aşağı yukarı 50-55 yıldır etkili olan bir süreçte ortaya çıkmış böyle birkaç kuşak var. Türkiye’de ise esasen 1980’lerin sonu ve 1990’ların başında doğmuş ve şimdilerde ergenliklerini sürenler, kitle kültürünün biçimleyici etkisine tâbi olmuş, daha doğrusu maruz kalmış ilk kuşaktır. Konunun ince, ama önemli ayrım noktası şu: Bu kuşak, televizyon seyretmiyor yalnızca; hayatı televizyon seyredencesine yaşıyor!..

Kottak’tan aktardığım ve kitle kültürü-çocukluk ilişkisi açısından işlerliğe sokmaya çalıştığım bu örneğin konumuz açısından daha önemli bir yanı var: Olay üniversitede bir derste geçiyor ve kitle kültürünün bize eğitim kurumu ve eğitim etkinliği üzerinde de ne kadar yıkıcı, erozyona uğraticı bir güce sahip olabileceğini gösteriyor. Halbuki kitle kültürünün böylesi taciz ettiği ve etkisizleştirdiği eğitim, daha doğrusu okul eğitimi, modern zamanların bir diğer getirisi olan çocukluğun keşfi ile atbaşı gelişmişti. Hatta her iki olgunun dinamik bir etkileşim içinde birbirlerine itici güç oluşturduğu da söylenebilir. Popüler kültür de yine aynı “modern” dönemin bir diğer “çıktı”sıdır. O yüzden şimdi ortaçağın sonundan itibaren iktisadi, teknolojik, entelektüel ve toplumsal bir dizi dönüştürücü değişim ile Batı Avrupa’da şekillenmiş modernliğin bir karakteristiği olarak popüler kültürü, onu önceleyen folk kültürle ilişkisel biçimde ve her iki dönemdeki çocukluk halleri ile de irtibatlı olarak tekrar incelemeye çalışalım.

Ulus-Devlet, Okul ve Popüler Kültür

Her ne kadar popüler kültürün başlangıcını erken modern döneme tarihlemek genelde tercih edilen ve üzerinde hemfikir olunan bir noktaysa da, onun (kitlekültürü formuna evrilecek tarzda) kristalleşmesinin endüstri devrimini izleyen süreçte-

kentlerin artık insan yaşamının nabzının attığı mekanlar haline gelmesinden sonra gerçekleştiği söylenebilir (bkz. Mukerji ve Schudson 1986: 51-53). Dolayısıyla en genelgeçer yaklaşım, popüler kültürün tarihsel olarak 19. yüzyılda endüstriyel şehir merkezlerinin yoksul alt sınıflarının kültürünü ayırt etmek amacıyla kullanıma sokulmuş bir terim olduğudur (Shuker 1998: 87).

Daha önce de vurgulandığı gibi, popüler kültür, folk kültüre nispetle, yani onunla karşılaştırmasından ve ondan farkından anlamını kazanır. Tarımcı köy ahalisinin gündelik hayatını biçimleyen folk kültür, insanların kendileri tarafından üretilir ve paylaşılarak tüketilir. Folk kültür ikliminde insanlar geçimlerini topraktan sağlarken kendi kilimlerini de dokur, kendi müziklerini de kendileri yapar, kendi oyunlarını da kendileri oynar, kendi eğlencelerini de kendileri üretirler. Uzmanlaşmanın asgari düzeyde olduğu, işbölümünün bulunmadığı, mesleki çeşitlenmenin görülmediği, ev ve iş ortamlarının birbirinden kesin kes ayrılmadığı tarım toplumlarında gündelik hayat kültürü de ayrışmamış halde folk kültür olarak karşımıza çıkar.

Popüler kültürde durum değişiktir. Ticari ve endüstriyel etkinliğin çiftçiliğin yerini aldığı, ev ve işlik arasında kesin bir ayrışmanın olduğu, iş bölümü ve uzmanlaşmanın kaçınılmazlaştığı modern hayatın içinde insanların gündelik ihtiyaçları kendilerince değil başkaları tarafından karşılanır. İnsanlar kendileri tarafından değil, başkalarınca üretilen ürünleri satın alarak tüketirler.

Bu şekilde iktisadi, teknolojik ve toplumsal bir dizi yenilik eşliğinde ve onlara bağlı olarak folk kültürden popüler kültüre doğru olan dönüşüm, içerisinde çocukluğun olmadığı söylenen bir dünyadan çocukluğun keşfedildiği bir dünyaya doğru dönüşümle çakışır. İnsanların kendilerince üretilen ve tüketilen, satın alınması söz konusu olmayan folk kültür dünyasında çocuk da kendi oyununu, hatta kendi oyuncasını kendisi üretir. Ya da büyüklerin çocukları için ürettikleri oyuncaklar vardır.

Dolayısıyla folk kùltürün hayata damgasını vurduğu bir dñn-
yada kategorik anlamda bir kùltürel kurum olarak çocukluktan
söz edilemez.

Antropolojik çalışmalar bize çocukluğun bu “belirsiz” var-
lık halinin esasen endüstri-öncesi insan toplumsallığının genel
özelligi olduğunu düşündürecek sonuçlar sunar. Endüstri-ön-
cesi toplumsallıkta, yani yiyeceğini tüketime hazır olarak elde
eden avcı-toplayıcı veya yiyeceğini kendisi üreten tarımcı top-
lumlarda çocuk, kendi ayakları üzerinde durabilir hale geldik-
ten sonra yetişkin dünyasına entegre edilir. Bebeklikten doğru-
dan yetişkinliğe ilerleyen bu hayat tarzı içerisinde çocuk için
oyunda eğitim de geçime katkıda bulunmaya yönelik etkinlikler
olarak şekillenir (Munroeve Munroe 1996: 195). Endüstriyel-
kentsel dünyada rastlanmayan bir şekilde hemavcı-toplayıcı
hem de tarımcı topluluklarda, geçimle ilgili yetişkin faaliyetle-
rinin çocuklara gerek doğrudan gözleyerek öğrenme, gerekse
oyun yoluyla kazandırılması hedeflenir (a.g.y.).[5]

Dolayısıyla antropolojik/etnografik araştırmalardan çıkan
veriler, (Ortaçağ Avrupası’nın kırsal-pastoral toplumsal örüntü-
süyle de uyumlu biçimde) endüstriyel olmayan insan yaşamında
çocuğun yetişkinin minyatürü, çocukluğun da yetişkin yaşama
en hızlı entegrasyonun hedeflendiğı oyun ve eğitim pratiklerin-
den ibaret “varla yok arası” bir dönem olduğu savını güçlendirir.

Özetle, kırsal-tarımsal yerleşmeye dayalı modern-öncesi
folk kùltür hayatında çocukluğu ayrı bir kùltürel kurum ola-
rak var etmek için bir neden görülmemektedir. Çocukluğun
Rönesans’la birlikte başlayan süreçte giderek kristalleşmiş bir
kùltürel kategori olarak ayırt edilmesi, modernlikle, kapitalist-
leşmeyle, endüstrileşmeyle, kentleşmeyle ve nihayet, ama hep-
sinden önemlisi ulus-devlet olgusu ve uluslaşmayla ilgilidir.

Çocukluğun keşfinin tarihsel olarak eğitimin kurumsallaş-
masıyla atbaşı gittiğine yukarıda değindim. Modern zamanlar-
da ortaya çıkan bu iki olguyu buluşturan, yine aynı zamanların
bir başka gelişmesi olan “ulus-devlet”tir. Çünkü çocuğun aile ve

yakın çevresinin ötesinde ve dışında sistematik bir eğitime tâbi tutulmasını gerektiren, ulus-devlete bağlı yurttaşlar yetiştirmektedir. Bu bağlamda Onur'un Aries ve Jolibert'den yola çıkarak yaptığı tespitlere dikkat yöneltmekte yarar vardır:

“Ortaçağ eğitim fikrine sahip değildir. Bugün bizim toplumumuz eğitim sisteminin başarısına tâbidir ve tâbi olduğunu bilir. ... Psikanaliz, pediatri ve psikoloji gibi yeni bilimler kendilerini çocukluğun sorunlarına adıyorlar ve bulgularını popüler yayınlar aracılığıyla anababalara aktarıyorlar.

... Ortaçağ uygarlığında böyle bir uğraş yoktu; dolayısıyla modern zamanların başlarında en önemli olgu eğitim kaygısının ortaya çıkması oldu ... onyedinci yüzyılda okula gitme süresinin uzaması bugün bildiğimiz çocukluğu yarattı. (Onur 2005: 26-27).

Çocukluğu yaratan okul eğitiminin zorunluluğu ise ulusun “yurttaş”a olan ihtiyacından kaynaklanır. Bu anlamda çocukluk, bireyin, dünyasına doğduğu “biyolojik” anabasından ayrılıp kendisine sahip çıkan “yeni” bir anababa güdümüne girmesi olarak da değerlendirilebilir. Yeni ana, okul; baba da devlettir! Bu savı da Kürşat Bumin'in Batı'da Devlet ve Çocuk adlı çalışmasından hareketle güçlendirmek mümkün:

“Günümüzün çocuğa bakış biçimi büyük ölçüde ... XVIII. yüzyılın ikinci yarısından mirastır. Bu yıllar, eğitim ile modern anlamda ‘yurttaş’ın birbirleri için vazgeçilmez görülmeye başlandığı ... yeni bir toplum ve iktidar ilişkisinin şekillendiği yıllardır. ... Egemenlik kavramının ‘ulus’la tamamlanmasıyla, ulusal eğitimin amacı tam bir yurttaş yetiştirmek olarak belirlenecekti. Artık ... [a] ile de, okula hazırlanan çocuğu, okul orduya ve fabrikaya hazırlıyor. ... Bu kurumları bütünleştiren devletin ideolojisi önemli değil. Önemli olan, çocukların artık devletin çocukları olduğudur” (Bumin 1983: 7-10).

Dolayısıyla çocukluk, çocuğun modern iktisadi (kapitalist) sistemin ihtiyaçlarına uygun bir “işleyen” ve ulus-devletin ih-

tiyacına uygun bir yurttaş haline getirilmek üzere evinden ve anababasından koparılarak okula “kapatılma”sıyla karakterize edilebilecek bir süreçtir. Bu, popüler kültür ürünlerinin yoğun ve etkin biçimde eşlik edip desteklediği bir toplumsallaş(tır)ma sürecidir.

Çocuklara yönelik popüler kültür ürünlerinin içeriğine bakıldığında bu yönde düşünmeyi teşvik eden pek çok ipucu yakalanabilmektedir. Örneğin, Türkiye’de televizyon-öncesi dönemde çocuklara yönelik belki en önemli ve yaygın yazılı popüler kültür ürünü olarak kabul edilebilecek Kemalettin Tuğcu romanları da özellikle eğitim ve uluslaşma süreci açısından popüler kültürün bunlarla eklemliliği üzerine düşünmeyi teşvik edici genel bir tematik kurgu ile karşımıza çıkar. Tuğcu’nun 1940’lardan 1970’lerin sonuna kadar çok okunan, yaklaşık 350 (ki bu bir rekordur) romanının içeriği üzerine yapılmış bir değerlendirmede şunlar kaydedilmektedir:

“Her hikayesinde başka bir yaşam kuruyor, öykünün kahramanı haksızlıklara karşı duruyor; ayaklarının üzerinde durmayı başarmış bir sokak çocuğu bir başka sokak çocuğunu kurtarıyor, açlık, susuzluk kimsesizlik, yoksulluk roman kahramanını yıldırıyor, kötülüğe iyilikle karşılık veriyor, itilip kakılan, haksızlığa uğrayan çocuklar mutlaka iyi insanlarla karşılaşılıyor, eğitimlerini tamamlıyor ve birer meslek sahibi oluyorlardı. Meslek sahibi olan çocuk, köyüne dönüp orada yaşayanlara da yardımcı oluyordu. Çoğunlukla öğretmen olarak köyüne dönen çocuklar köyündeki çocukları da eğiterek ülke kalkınmasına katkıda bulunuyorlardı [vurgular bana ait]” (Tuğcu 2005: 400-401).

Aynı doğrultuda ve yine 1940’larla 1970’ler arasında Türkiye’de en popüler çocuk dergisi olduğu söylenebilecek ef-sanevi Doğan Kardeş’te de eğitim ve onunla bağlantılı olarak yurttaşlık bilincinin kazandırılması en belirgin motivasyon olarak karşımıza çıkar:

“Doğan Kardeş [kurucusu] Kazım Taşkent’in ve dergi ekibinin kafasındaki Türk çocuğunun ta kendisiydi. Cum-

huriyet çok tazeydi, yeni nesillere sorumluluklarını anlatmak, dönemin ideal değerlerini benimsetmek önemliydi. Tutumlu, çalışkan, dürüst, sanatsever, kültürlü ve vatansever çocukların ülkeyi ayakta tutacağına inanılıyor ve be değerlerin altı çiziliyordu” (Yılmaz 2005: 28).

Korkmaz Alemdar ve İrfan Erdoğan da yalnız ülkemizde değil tüm dünyada çocuk popüler kültürünün akla gelen ilk örneği olan Walt Disney ürünlerinin kapitalist sistemin taleplerine uygun bireyler ortaya çıkarma yolunda nasıl ciddi bir işlev gördüğüne şu şekilde değinmektedir:

“Disney’in çizgi filmlerine bakarsak belli düşünce ve yaşam biçiminin ifadelerini görürüz. Disney’de mülkiyetin yitirme tehlikesi egemendir. Disney için uygarlık, nasıl ticaret yapılacağını öğrenmektir; eğitim malların ve hizmetlerin el değiştirmesine eşlik eden bir süreçtir, yani ticaretin yardımcısıdır” (Alemdar ve Erdoğan 1994: 16).

Kitle Kültürüne “Kilitlenen” Çocukluk

Böylece “yurttaş”ın keşfiyle ilişkilenen ve örtüşen bir süreç olarak çocukluğun keşfinin, okul eğitimi ve popüler kültürün hayata yerleşmesiyle paralel bir işleyişinde olduğu tespit edilmektedir. Ancak bu şekilde, kapitalistleşme, endüstrileşme, kentleşme ve uluslaşma gibi dönüşümlerle keşfedilen ve yetişkin dünyasından ayrı, başlıbaşına bir varoluş alanı olarak ortaya çıkan çocukluk, şimdilerde yeniden ortadan kaybolmaya, daha doğrusu yetişkin dünyasıyla iç içe geçmeye başladı. Yine Onur (2005), bu gelişmenin altını çizirken ortaya çıkan yeni duruma ilişkin tanımlama çeşitliliğine de dikkat çekiyor:

“... geçmişte yetişkinlikle birleşik olan çocukluğun, sonra ayrılmışken, şimdi yeniden birleşmekte olduğu ileri sürülmektedir. ... ‘yetişkinleştirilmiş’ bir çocukluğun gözle görülür kanıtı, günümüzde çocukların ve yetişkinlerin giyimlerinin, yiyeceklerinin, eğlencelerinin yeniden birbirine benzemesidir. Çocuklar yetişkinlerin blucinlerinin, spor ayakkabılarının, moda giysilerinin, aksesuarlarının minyatür çeşitlerini

kullanıyorlar. ... Bilimsel yayınlarda bu gelişme çocukluğun yok oluşu (Postman 1995), çocukluğu olmayan çocuklar (Winn 1984), çalınmış çocukluk (Vittachi 1989), acele ettirilmiş çocukluk (Elkind 2001), çocukluğun yükselişi ve düşüşü (Sommerville1982), çocukluktan kaçış (Holt 1974) gibi adlarla kavramlaştırılmaktadır” (Onur 2005: 40).[6]

Bu durumda çocukluğun yeniden yetişkin dünyasının bir parçası haline geldiği söylenebilirse de bu süreç, yukarıdaki alıntıdan fark edileceği gibi, Ortaçağ Avrupası’nda veya daha geniş anlamda folk kültür dünyasında olandan farklı bir dinamik doğrultusunda kendisini göstermektedir. Süreç, elektronik teknolojisinin, geç kapitalizmin (üretime değil tüketime endekli kapitalizmin) ve kültür endüstrisinin, veya bunların “toplam etkisi” olan kitle kültürünün koşulladığı bir ortamda işlemektedir.

Bu bakımdan belki de çocukluk yok oldu demek yerine, çocukluk “sermaye” oldu demek daha uygundur. Bu çocukluk, ne çocuklara ne de yetişkinlere ait olup, çocukluğu “sermaye” yapmış bir endüstriye aittir. Dolayısıyla çocukluk, modern zamanlarda olduğu gibi “eğitsel” değilse de, “endüstriyel” bir kaygının güdümünde hâlâ vücut bulmaktadır. Hem çocuklar hem de yetişkinler, çocukluğu sermaye yapmış bu endüstrinin egemenliği altında pasif birer tüketici konumuna gelmiş durumdalar...

Çocukluk, çocukları “yurttaş” kılma yolunda modern zamanlarda keşfedildi. Popüler kültür de dolayımli olarak bu hedefe dönük bir işleyiş mantığı ve pratiği sergiledi. Şimdi ise çocukluk, çocukları “tüketici” kılma yolunda kitle kültürünün etki alanındadır. Burada, hayatın kitle kültürüne maruz kalmış her alanında olduğu gibi, “masumiyetin sonu” tabir edilebilecek bir süreç işlerliktedir. Doğum yapan Barbie’nin yanı sıra, sevgili olan, zincirli siyah deri elbiseleri, erotik iç çamaşırları olan Barbie “bebek”ler var! Play Station’lar, Körfez savaşı’nın canlandırması olan oyunlarla çocukların bilinç ve hayal dünyasını biçimliyor. Çocuklar Saddam’ın yakalandığı andaki görüntüsünü, oğlu Uday’ın öldürüldüğü andaki kanlı görüntüsünü yansıtan

bebeklerle oynuyorlar.[7] Üzerlerinde bermuda gömlek, gözlelerinde güneş gözlüğü ile Ricky Martin kılığında “Minik Show”lar yapıyorlar (Dündar 2005: 62). Ergen kızlar, Britney Spears, Christina Aguilera gibi popstarları model alıp “mikro mini” etekler giyinme isteğiyle anabaları çileden çıkarıyorlar.[8] Ve nihayet yetişkinlerin zor hayatını kolaylaştıran antidepresan ilaç Prozac, çocuklara da sunuluyor; artık onlar da yetişkinler gibi ancak “hapı yutunca” rahatlayabiliyorlar (Dündar 2005: 123).

Kısaca yetişkin dünyasına her ne damgasını vuruyorsa, siyasetten spora, kadın-erkek ilişkilerinden modaya, müzikten magazine ve şiddetten strese, her şey çocukdünyasına da dahil ediliyor, o dünyada da karşılık buluyor. Bu bakımdan çocukluk, yetişkin dünyada olan her şeyin minyatürleştirilmiş halde belirttiği bir etkinlik alanı artık. Bu, belki folk kültür dünyasında da böyleydi, ama çocukların bir an önce yetişkin dünyasının bir parçası olması, onların hayatı sürdürmeye yönelik geçimsel üretim etkinliğine olabildiğince çabuk katılma zorunluluğundandı. Şimdi ise bunun nedeni, onları tıpkı yetişkinler gibi bir an önce tüketim çarkının bir parçası yapmaktır!..

Sonuç Yerine

Folk kültürden popüler kültüre, oradan kitle kültürüne geçişlerin çocukluk söylem ve pratiğine etkileri açısından yapılacak bir değerlendirmede Türkiye söz konusu olduğunda ilginç olan, bu pratiklerin her üçünün de bugün birlikte, yan yana, hatta iç içe mevcut olmasıdır. Batı dünyası için artık sadece “müzelik” durumdaki pekçok (folk) pratik, bu topraklarda popüler kültür ve kitle kültürünün sonucu olan çocukluk pratiğiyle birlikte (eskiye oranla epeyce erozyona uğramış olsa da) hâlâ geçerli olmayı sürdürüyor. Köylerde çelik-çomak veya “Yağ Satarım Bal Satarım” oynayan çocuklarımız da, şehir ortamında sokakta top oynayan çocuklarımız da ve nihayet bilgisayar oyunları ile vakit geçiren çocuklarımız da var. Hem hâlâ ipe çevrilen tahta topaclarımız, hem de düğmesine basılıp kendi dönen “yeni” plastik topaclarımız var. Böylesi farklı çocukluk deneyimlerinin bu

coğrafyada aynı anda mevcudiyetine ilişkin olarak belki hiçbir örnek olay aşağıdaki kadar çarpıcı değildir:

Trabzon'da bir grup eğitimci bir köyde yeni doğan bebekler için, bebeğin yatarken görebileceği şekilde bol renkli ve sesli elektronik çingıraklı oyuncakları göstererek bunların beşiklerin üzerine asılmasını öneriyorlar. Bunu gören yaşlı bir nine, "Ne gerek var buna! Biz kurutulmuş kırmızı biberleri ipe dizer asarız. Vurunca öyle güzel sesler çıkarır ki onlar. Bebek biberin kırmızısına ve sese nasıl takılır da kalır! Ne lüzum var bunu para verip de almaya? Yazık-günah!" [vurgu benim] diye tepki gösterir...[9]

Bu örnekte, folk kültürün geçimlik ekonomi alt yapısıyla biçimlenmiş bir zihin ve ruh halinin, kitle kültürünün tüketimci ekonomik mantığına yönelik tepkisinin dile geldiği söylenebilir. Bu yönde örnekler çoğaltılabilir. Sonuçta durum şudur: Biryandan Ziya Gökalp'in, (benim kuşağımın çocukluğunu da çok iyi özetleyen) duru dizelerinde, "Çocuktum, ufacıktım//Top oynadım, acıktım" diye dile gelen ve "folk"tan "pop"a geçiş olarak karakterize edilebilecek bir dönemin çocukluk hali hâlâ geçerli olmaya devam ediyor. Ama öte yandan bugün, şiiri, "Çocuktum, ufacıktım//Chat yaptım, acıktım" diye değişime uğratmak da mümkün! Bu noktada üzerinde düşünülmesi gereken soru(n) ise şudur: "Çocuktum, ufacıktım//Top oynadım acıktım" dizelerindeki çocuğun karnının acıktığı kuşkusuz (Şiir, "Buldum yerde bir erik//Kaptı bir Ala Geyik" dizeleriyle devam ediyor). Ama "Çocuktum, ufacıktım//Chat yaptım, acıktım" veya(bu dizelere yine ülkemize özgü bir diğer hazin gerçeği daha uyarlamak gerekirse) "Çocuktum, ufacıktım//Test çözdüm, acıktım" diyen çocuğun da "yalnızca karnının aç olduğu", aynı derecede rahatlıkla ve kuşku duymaksızın söylenebilir mi?..

NOTLAR

1. Aries'in tezi üzerine sürdürülen tartışmalar, ona karşı geliştirilen argümanlar, bunun sonucu olarak Aries'in kedi özeleştirisi ve tezi yeniden gözden geçirdikten sonra vardığı sonuçları yeterli anlaşılabilirlik ve açıklıkta özetle-

yen bir çalışma için bkz. Onur 2005: 23-30.

2. Gösteri kültürü (expressive culture) ile bir insan topluluğunun, duygu ve düşüncelerini dışa vurmaya imkan veren sözlü-yazılı edebiyat, resim, heykel, müzik, dans, oyun, ritüel, drama vb. öge ve pratikler kastedilmektedir (Chick 1996: 473). Popüler kültürün antropolojide "gösteri kültürü" olarak açılanması, Batı-dışı dünya halklarında bu (popüler) kültürün izini sürme yolunda söz konusu olmuştur (bkz. Little 1996: 984-985).
3. Aynı paralelde Mukerji ve Schudson (1986) da erken modern dönemin başından itibaren yayılıp açıklık kazanan "geleneksel" popüler kültür ile bu dönemin sonundan itibaren belirmeye başlayan onun yeni formu "ticari kitle kültürü" arasında bir ayrıma gitmektedirler. Bu ikinci dönemde, ticari gelişmeyle ilişkili yeni değerler, kamusal ve özel hayatı siyasetten çocuk yetiştirmeye kadar pek çok alanda etkisi altına almıştır (a.g.m., 52).
4. Folk, popüler ve kitle kültürleri arasındaki ilişki ve farklılık için bkz. Alem-dar ve Erdoğan 1994: 120-128. Ayrıca bkz. Atay 2004: 154-160
5. Read'in Orta Afrika'da yaşayan Ngoni'ler arasında gerçekleştirdiği ve antropolojide çocuklar üzerinde odaklaşma bakımından bir ilki temsil eden çalışması (1960), bu bakımdan iyi bir örnektir. Ngoni yetişkinlerinin çocuklarına belli kültürel beceri ve değerleri nasıl aktardıklarını ustalıkla betimleyen Read, çocukların avcılığı, sığır gütmeyi, büyüklerine saygı göstermeyi ve yasalara uymayı öğrenme süreçlerine ilişkin tespitlere çalışmasında yer vermektedir (akt. Toren 2000: 92).
6. Bunlara eklenebilecek biraz farklı, ama üzerinde düşünmeye değer bir başka yorum da çocukluğun hem kısaldığı hem de uzadığı şeklindedir. İkinci Dünya Savaşı sonrası Amerika üzerine bu değerlendirmeyi yapan Holt'a (2001) göre, çocuklar bugün "bağımsız" tüketiciler olarak erken olgunlaşmakta, ama [tüketebilmek için] zengin ebeveynlerine daha uzun süre "bağımlı" olmaktadır. Okulda geçen günler ve yıllar uzarken, pedagoji, çocukların bireyselliğine daha saygılı bir yaklaşım sergilemektedir. Çocuklar eğlence, öğrenme ve duygusal gelişim için daha organize yardım almakta, ama çalışan anababalar, artan işgücü talebi ve azalan sosyal yardım olanakları onları giderek daha küçük yaşta kendi başarılarının çaresine bakmaya zorlamaktadır.
7. "Oyuncağın böylesi". Panzehir-Picus Popüler Kültür Eki. Sayı: 1. Aralık 2004.
8. "Amerikalı anneler kızlarının okul kıyafetine bakıp soruyor: 'Peki fahişeler ne giyecek?'. Milliyet Popüler Kültür. Sayı: 1. 18 Eylül 2003
9. Örneği, Mesude Atay'a borçluyum.

KAYNAKLAR

- Alemdar, K. Ve İ. Erdoğan. 1994. *Popüler Kültür ve İletişim*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Atay, T. 2004. *Yaşasın Meşhuriyet Çağı! – Popüler Kültürden Kitle Kültürüne Türkiye İzlenimleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Bumin, K. 1983. *Batıda Devlet ve Çocuk*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Chick, G. E. 1996. "Expressive Culture". *Encyclopedia of Cultural Anthropology*. Cilt: 2.
- Dündar, C. 2005. *Kırmızı Bisiklet*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Holt, S. A. 2001. "Children". *Encyclopedia of Contemporary American Culture* (Eds. G. W. Donogh, R. Gregg ve C. H. Wong). London: Routledge.
- Kottak, C. P. 1990. *Prime-Time Society – An Anthropological Analysis of Television and Culture*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Little, W. K. 1996. "Popular Culture". *Encyclopedia of Cultural Anthropology*. Cilt: 3.
- Mukerji, C. ve M. Schudson. 1986. "Popular Culture". *Annual Review of Sociology*. Cilt: 12.
- Munroe, R. H. ve R. L. Munroe. 1996. "Child Development". *Encyclopedia of Cultural Anthropology* (Eds. D. Levinson-M. Ember). Cilt: 1.
- Onur, B. 2005. *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi*. Ankara. İmge Kitabevi Yayınları.
- Shuker, R. 1998. *Key Concepts in Popular Music*. London: Routledge.
- Toren, C. 2000. "Childhood". *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology* (Eds. A. Barnard-J. Spencer). London: Routledge.
- Traube, E. G. 1996. "'The Popular' in American Culture". *Annual Review of Anthropology*. Cilt: 25.
- Tuğcu, N. 2005. *Kemalettin Tuğcu ve Çocuk Edebiyatı*. Hece (Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı). Sayı: 104-105.
- Yılmaz, G. 2005. "Örümcek Adam ağını Doğan Kardeş için ördü". *Panzehir-Picus Popüler Kültür Eki*. Sayı: 2. Ocak 2005. 72



POPÜLER KÜLTÜR VE OKUL: ANKARA VE BOLU İLLERİNDE İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE YAPILAN BİR ARAŞTIRMA

*Duygu S. Güler Öztürk
Fatma Bıkmaz*

GİRİŞ

Geniş halk kitleleri tarafından benimsenen kültür olarak tanımlanan popüler kültür tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de egemenliğini sürdürmektedir. Televizyon ve sinemadan internete, kitap ve müzikten giyim ve gıdaya kadar yaşamın her alanına etki eden tüketim mallarının yaş ve sosyal sınıf ayrımı gözetmeksizin her kesimi etkilemesi ve önemli ölçüde de kabul görmesi dolayısıyla popülerleşmesi toplum kültürünün yok edildiği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Kitlesel iletişim araçları yeni çağa damgasını vurmakta, kültürel normları ve toplumu oluşturan bireylerin kimliklerini doğrudan etkilemektedir.

Miller ve McHoul (1998) popüler kültürü, tüm bu kitlesel iletişim araçlarının belirlediği çağdaş kültür varsayımları bütünü olarak tanımlamaktadır (Çalışkan, 2003). Popüler kültür

toplumsal standartlaşmayı hedefleyerek ulaşabileceği kadar geniş kesimlere ulaşır ve böylece standart tüketici kitlenin oluşmasına yol açar. Standartlaşma süreci içerisinde alt kültürleri kendi bünyesinde eritip kültürel çeşitliliği engeller. Bireysellik ve fark yaratma temasını kullanıp, kolektif davranışlar (aynı tip düşünme, hissetme, hareket etme) oluşturur (Dollot, 1994).

Bu şekilde yaratılan toplumsal standartlaşma sonucu, popüler kültürün, diğer bir adıyla kitle kültürünün belirlediği standart tüketim davranışları toplumu sürekli etkisi altına almaktadır. Bu durumun genç kuşağın, ait olduğu topluma özgü kültürel öğelerin yerine popüler kültürün dayattığı evrensel öğeleri daha fazla benimseyerek yaşam biçimlerini değiştirmeye kadar gitmesinin bir tehlike olarak görülmesi gerektiğine de işaret edilmektedir (Kongar, 2005).

Diğer taraftan popüler kültürün çağın ruhunu yansıtmada oldukça işlevsel olduğu, insanların gelişen çağın sunduğu yenilik ve değerleri yaşamlarına aktarmalarında etkili bir araç olduğu görüşü de tartışılmaktadır. Ancak popüler olanın yaşama aktarılmasında ve kullanılmasında asıl olan üretilen malın popüler bir şekilde pazarlanması ve tüketiminin sağlanmasıdır. Bu durumda popüler olanın çabuk değişerek daha fazla kesime ulaşması bilincinin yani “çabuk kullanım ve hızlı tüketim kültürü”nün desteklenmekte olduğu ortaya çıkmaktadır (Erdoğan, 2004).

Yukarıda değinildiği gibi popüler ürünün üretim, pazarlama ve tüketim aşamalarında toplumun hemen hemen tüm yaş gruplarının hedef alındığı herhangi bir seçicilik durumunun olmadığına dikkat çekilmişti. Popüler kültürün etkisi ve egemenliği altına aldığı en büyük hedef kitlenin çocuklar ve gençler olduğu yönünde bir belirleme yapmak çok da yanlış olmayacaktır. Çünkü onlar popülerlik satan popüler araçları almaya, kullanmaya ve benimsemeye daha yatkındırlar. En çok dinlenenler listelerinin takip edilmesi, giyimde en popülerlerin tercih edilmesi, yaşlara ve özel ilgi alanlarına göre en popüler der-

gilerin okunması, filmlerde en çok izlenenler arasına girenlerin kahramanlarının giyim, aksesuar vb.nin alınarak kullanılması onların yaşamlarında oldukça önemlidir.

Diğer taraftan popüler kùltürün çocukların eğitim hayatına girmesi yani okullarda kullanılmasının gerekli olup olmadığına ilişkin de tartışmalar sürmektedir. Özellikle eğitimcilerin okullarda bu konuyu göz ardı ettikleri ve geleneksel eğitim anlayışlarını sürdürmekte ısrarlı oldukları yönünde görüş ve saptamalar da bulunmaktadır. Bu konuda öğretmenler, popüler kùltürün sınıflarda çocukların derslere karşı ilgilerinin ve öğrenmelerinin artırılması yönünde bir araç olabileceği görüşüne kesinlikle katılmamaktadırlar (Lambirth, 2003; Fain, 2004). Öğretmenlerin bu katı tutumuna karşı, son yıllarda popüler kùltürün okullara eğitsel bir araç olarak girmesi gerektiği yönünde eğilimler de bulunmaktadır. Bu eğilimlerin vurgulamak istediği nokta, yetişkinler olarak eğitimcilerin popüler kùltür sayesinde çocuklar ve gençlerin dünyasına girme şansı elde edeceğidir. Eğer eğitimciler okullarda, geleneksel eğitimle popüler kùltürü birleştirecek şekilde çalışırlarsa, çocukların eğitiminin daha anlamlı, onların dünyasıyla içiçe olmasını ve öğrendiklerini daha gerçekçi anlamalarına olanak verilmiş olacağına dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla, popüler televizyon programları, filmler, müzik ve edebiyatın öğrencilerin öğrenme deneyimlerini büyük ölçüde zenginleştireceği vurgulanmaktadır (Fain, 2004). Eğitimcilerin popüler kùltürü reddetmek, aşağılamak yerine onun hakkında daha çok şey öğrenmeleri ve öğrenme durumlarına nasıl yerleştirilebileceği konusunda uğraş vermeleri gerektiği belirtilmektedir. Bu şekilde onların kazanımlarının daha fazla olması sağlanacak ve çocuklara ulaşmak, onların yarattıkları kùltürü tanımak daha kolay olacaktır (Smidt, 2004). Görüldüğü üzere, popüler kùltürün insanların yaşamlarındaki yeri kadar okullarda kullanılıp kullanılmaması yönünde de farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak kabul edilmesi gereken bir gerçek var ki bu da popüler kùltürün insanların tutum ve davranışlarını etkilediği ve hatta belirleyici rolü olduğudur. Bu nedenle popüler kùltü-

r n okullarda ne kadar varolduğu ve çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırılması gerekli görülmüştür. Bu doğrultuda, bir popüler kültür ögesi olan televizyonun öğrencilerin okula bakış a ıllarını ve okul hayatlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu çalışmada bir popüler kültür ögesi olan televizyonun seçilmesinin nedeni, içinde bir çok popüler kültür ögesini de barındırması ve çocukların çok yaygın olarak karşı karşıya kaldıkları bir araç olmasıdır.

Araştırmanın amacı, bir popüler kültür ögesi olarak televizyonun ilköğretim 5 ve 7. sınıf  ğrencilerinin okula bakış a ılları ve okul yaşamları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Televizyonun  ğrencilerin okul hayatındaki etkileri nelerdir?
2. Öğrencilerin düşledikleri okul yapısı üzerinde televizyonun etkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin kendi geleceklerine ilişkin düşüncelerinde televizyonun etkisi var mıdır?
4. Televizyonun  ğrencilerin okula bakış a ılları üzerindeki etkileri sınıf düzeyine ve yaşanılan yere (büyük şehir-küçük şehir gibi) göre bir değişim gösteriyor mu?

YÖNTEM

Araştırma, Türkiye'nin büyüklük olarak farklı iki ili olan Ankara ve Bolu'da, şehir merkezinde bulunan ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olan MEB'e bağlı iki resmi ilköğretim okulunda y r t lm şt r. Araştırmanın  alışma grubunu, 2004-2005  ğretim yılında ilköğretim birinci kademedede okuyan 5. sınıf ve ikinci kademedede okuyan 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Aslında her iki ilden de 8. sınıf  ğrencilerinin çalışma grubuna alınması planlanmış, ancak bahar döneminde "Lise Giriş Sınavlarına" hazırlık nedeniyle her iki ilde de bu sınıf düzeyinde yeterli sayıda öğrenciye ulaşılamamıştır. Bu nedenle 8. sınıf  ė-

rencileri yerine 7. sınıf öğrencileri çalışma grubuna alınmıştır.

Televizyonun ilköğretim 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin okula bakış açıları ve okul yaşamları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma niteliksel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla odak grup tartışma tekniğı kullanılmıştır. Odak grup tartışmalarının amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, deneyimlerine, eğilimlerine, fikirlerine, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir (ASA, 1998). Son yıllarda odak grup tartışmaları, kişilerin fikirlerini ve tutumlarını öğrenmenin en popüler yolu olarak gösterilmektedir. Odak grup tartışmaları eğitim alanında ilköğretim ve orta öğretim öğrencileriyle onların eğitim ortamındaki davranış, tutum ve inançlarını ortaya koymak için de kullanılmaktadır. Grup görüşmelerinin bireysel görüşmelere göre daha doğal, daha heyecanlı ve üretken olduğu savunulmakta ve çocuklarla yapılan odak grupların onların fikirlerini daha açık ve ayrıntılı olarak belirtmelerini sağladığı için bu yolla daha samimi ve doğru veriler elde edildiğı vurgulanmaktadır (Kevern and Webb, 2001). Bu nedenle araştırmada ilköğretim öğrencilerinin görüşlerini, duygularını, eğilimlerini daha rahat ve doğal olarak ortaya koyabilmelerine olanak vereceğı düşünöldüğü için odak grup tekniğı tercih edilmiştir.

Odak Grupların Oluşturulması ve Veri Toplama

Araştırmada, Ankara ve Bolu illerinde bulunan MEB'e bağılı resmi ilköğretim okullarından birer okul belirlenmiş ve bu iki okuldaki 5 ve 7. sınıf öğrencilerinden 5 kız 5 erkek olmak üzere toplam 10 kişilik iki odak grup oluşturulmuştur. Dolayısıyla her iki ilde, 10'ar öğrenciden oluşan toplam dört odak grup tartışması yapılmış ve bu tartışmalara toplam 40 öğrenci katılmıştır.

Odak grup tartışmaları her grup için ortalama bir buçuk saat sürmüştür. Tartışmalar bir soru formu üzerinden yürütölmüş ve araştırmacılarından biri oturum yöneticisi diğeri de raportör

olarak görev almıştır. Tartışmalar kasetlere kaydedilmiş aynı zamanda da raportör tarafından yazılı kayıt yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Odak grup tartışmaları sonrasında kasetler deşifre edilerek raporlaştırılmış ve tutulan notlar ile tutarlılığına bakılarak ayrıntıların gözden kaçırılmamasına dikkat edilerek veriler düzenlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Analizde, araştırmanın amaçları ve araştırma soruları doğrultusunda temalar organize edilmiş ve veriler bu temalara göre betimlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde odak grup görüşmeleri ile elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan temalara göre betimlenmiş ve sunulmuştur.

1. TV İzlemeyi Sevme

Ankara ve Bolu'da görüşme yapılan 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin genelde televizyon izlemeyi sevdikleri belirlenmiştir.

"Televizyon seyretmeyi seviyorum çünkü insanın hayal edemeyeceği çok hoşuna giden şeyler var". (K)

"Televizyona dalıyoruz, kapatınca kazandığım hiç bir şey yok ama yine de seyrediyorum".(K)

"Diziler bazen bilgi veriyor ama kötü sonuçları da olabiliyor (öldürmeler gibi)".(K)

"Televizyon izlemektense ailemle daha fazla beraber olmak istiyorum. Ama buna çok dikkat edemiyorum, televizyon beni içine çekiyor".(E)

"Televizyonu heyecan verdiği ve insanın içini, ruhunu açtığı için seyrediyorum".(E)

Her iki grupta da televizyon izlemenin çok sevilmesi şaşırtıcı bir durum değildir. Nitekim, günümüzde televizyon sadece ço-

cuk ve gençler değil yetişkinlerin de eğlenme ve dinlenme amaçlı belki de çoğu zaman amaçsızca izledikleri bir kitle iletişim aracıdır. Oktay Tùrkiye’de Popùler Kùltùr (2002) kitabında bu durumu açıklamakta ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının dũnyanın hemen her yerinde en çok eğlence amacıyla kullanıldığını ve başta televizyonun gũnlük yaşamın ‘boş zaman’ bũlũmũnũ yayılcı bir biçimde doldurduğunu, daha önceleri başka etkinliklere ait olan alanları da işgal ettiğini vurgulamaktadır.

a. İzlenen TV Programları

Ankara’daki 5 ve 7. sınıf ęrencilerinin TV programlarından en çok dram ve komik Tùrk (sit-com) dizileri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. 7.sınıf öğrencileri arasında Tùrk ve yabancı mũzik kanallarını izleme de yoğunluk kazanmaktadır. Ayrıca 7.sınıf ęrencilerinin diğer programlara göre az da olsa komik filmler, belgesel, bilgiye dayalı yarışma programları ve haberleri de izlemeyi tercih etmeleri söz konusu iken bu tũr programlar 5.sınıf öğrencileri tarafından hiç belirtilmemiştir. Televizyon programlarında yukarıda belirtilen tercihlerde kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir fark yoktur. Ancak dizilerin seçiminde erkek öğrenciler komik dizilerin yanında macera ve gerilim içerikli dizileri izlerken kız öğrenciler daha duygusal ve eğlenceli dizileri izlemeyi tercih etmektedirler.

TV’de izlenen programlar konusunda Bolu grubu 5. sınıf kız ve erkek öğrencileri en çok mũzik kanallarını ve bilgiye dayalı yarışma programlarını izlemeyi tercih etmekte iken 7. sınıf ęrencilerinin hepsi Tùrk dizilerini izlemekte ve bũyũk blũmũ de bilgi yarışmalarına dayalı ocuk programlarını takip etmektedir. Bu gruptaki 5 ve 7.sınıf kız ve erkek ęrencilerinin genelde TV’deki Tùrk ve yabancı filmleri izledikleride belirlenmiştir. 5. sınıf ęrencilerinde çizgi film, 7. sınıf ęrencilerinde ise haberler diğerlerine göre az da olsa izlenen programlar arasında yer almaktadır.

İzlenen programlar, illere göre farklılık göstermemekte, an-

cak her iki ildeki 7. sınıf öğrencilerinde benzerlik bulunmakta iken (dizi, film, yarışma, haberler) 5. sınıf öğrencilerinde hiç bir benzerlik bulunmamaktadır.

Bilgi yarışmalarına dayalı programlar Bolu'daki her iki grup tarafından da tercih edilmekte iken Ankara'daki gruplarda 5.sınıflarda hiç izlenmemekte, 7. sınıflarda ise az izlenmekte olması önemli bir farklılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bolu 7.sınıf öğrencilerinin tamamı tarafından izlenen dizilerin seçiminde ise Ankara grubunda olduğu gibi erkek öğrenciler macera ve gerilim içerikli dizileri izlerken kız öğrenciler daha duygusal ve eğlenceli dizileri izlemeyi tercih etmektedirler. Çalışkan (2003)'ın üniversite öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırmada izlenen programların erkekler ile kadınlara göre farklılık gösterdiği bulunmuş ve erkeklerin macera, heyecan, mafya türü programları tercih ettiği, kadınların ise komik dizileri izlediği saptanmıştır.

"Bilgi yarışmalarındaki sorular yazılılarda çıkıyor ve dağarcığımız gelişiyor".(E)

"Bence okulla TV arasında çok fazla fark var. TV'de pop şarkılar dinlerken okulda dersler yapıyoruz. Ama ikisi arasında en eğlenceli olanı okul. Arkadaşlarımla olmak daha eğlenceli".(5. sınıf, K)

"Hayat Bilgisi dizisinde Kerem ve Ortega karakterleri beni çok etkiliyor"(7. sınıf, E).

" Arkadaşlarımla konuşurken dizilerden bahsediyoruz, Kurtlar Vadisi ile ilgili konuşuyoruz, Polat Alemdar beni çok etkiliyor" (7.sınıf, E)

"Aliye ve Yağmur Zamanı'nı izliyorum, Aliye ve Eylül karakterleri beni çok etkiliyor" (7.sınıf K).

b. İzleme Nedenleri

Ankara grubunda 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin kız ve erkek olmak üzere çoğunluğu TV'yi çok hoşlarına gittiği ve ders çalışma sonrası rahatlamak için izlediklerini belirtmişlerdir. Ancak

5. sınıf öğrencilerinin tamamı TV'nin hem yararı hem de zararı olduğunu bildiklerini ama yine de izlediklerini belirtmişlerdir.

"TV insana bağımlılık yapıyor, derslerim bitince seyrederim, izlememek için mücadele ediyorum".(E)

"TV'yi çok izlediğimizde beynimiz duruyor, bu yüzden çalıştığımız şeyleri unutuyoruz, günde 3 saatten fazla izlememeliyiz, ben bazen uyabiliyorum".(E)

Bolu grubunda bulunan 5 ve 7. sınıf öğrencileri TV'yi heyecan verdiği, rahatlattığı ve dizilerde bile bazı konularda bilgilendikleri için izlediklerini belirtmiştir. Ancak izledikleri bazı programların kendileri üzerinde olumsuz etki bıraktığını ancak yine de izlemekten kendilerini alamadıklarını da ifade etmektedirler.

TV izleme nedenleri Ankara ve Bolu gruplarında 5 ve 7. sınıflarda hemen hemen aynıdır. Öğrenciler genelde televizyonu, rahatlamak için, heyecanlı ve hoş olduğu için seyretmektedirler. Her iki ilde görüşme yapılan öğrenciler arasındaki diğer bir ortak görüş ise, televizyonun hem yararlı hem de zararlı olabildiği, zaman zaman olumsuz yönde etkilendikleri ancak yine de izledikleri yönündedir.

Burada dikkat çeken bir nokta, Bolu grubunda öğrenciler televizyondan bilgilenmeyi ikinci bir izleme nedeni olarak belirtmiş, ancak Ankara grubunda böyle bir gerekçe belirtilmemiştir. İzlenen programlar hatırlanacak olursa, bilgilenmeye dayalı programların Ankara 5.sınıf tarafından hiç, Ankara 7.sınıf tarafından da az izlendiği belirlenmişti. Bolu grubunun her iki sınıfında da Ankara grubuna göre televizyonun eğitim/bilgilendirme özelliğinden daha fazla yararlanma (eğlendirme ve eğitme) durumu söz konusudur.

"Yağmur Zamanı gibi dizilerde çocuklara davranış şekilleri konusunda bazen bilgileniyorum" (K)

"Çocuklar Duymasın gibi çocuğa yönelik dizilerde aile ilişkileri konusunda yararlanıyoruz" (K)

"Kurtlar Vadisi bizi kötü yönde etkiliyor". "Genelde geçsaate ka-

dar filmleri seyrediyoruz, ailemizin uyarılarına uyamıyoruz”.(E)

“Sırlar Dünyası gibi dizilerden kötü etkilenebiliyoruz, korkuyoruz, öğretmenlerimiz seyretmeyin dese de seyrediyoruz”.(K)

“Seyrettiğimiz diziler, filmler okul hayatımızı etkiliyor, gece geç saate kadar film (Cesur Yürek) izleyince sabah okulda hep o filmi düşündüm”.(E)

“Korku filmi seyrettiğimizde ertesi sabah okula geldiğimizde okulda onu düşünüyoruz, derslere kendimizi veremiyoruz”.(E)

2. TV’nin Okul Hayatına Etkisi

TV’nin okulda derslere bir katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda Ankara grubunda 5 ve 7. sınıf öğrencileri arasında bir görüş ayrılığı olduğu saptanmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin tamamı, kız ve erkek öğrenciler arasında görüş farkı olmaksızın bilgi yarışmalarının, haberlerin, belgesellerin derslerine çok yararı olduğunu ve derslere katılımlarının arttığını belirtirken 5. sınıf öğrencileri genelde izledikleri programların derslerine bir katkısının olmadığını aksine zararı olduğunu ve TV izlemek için derslere iyi çalışmadıklarını hatta uykusuz kalabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler arasındaki görüş farklılığı izlenen programların içeriklerinden kaynaklanmaktadır.

Daha önceki maddede 5. sınıf öğrencilerinin kendilerine ve derslerine yararlı olabilecek programları (belgesel, bilgi yarışmaları vb.) izlemediklerine yönelik bir sonuç elde edilmişti. Oysa 7. sınıf öğrencileri bu tür programları izlemekte ve TV’den bilinçli olarak faydalanmaktadırlar.

“TV izleyince vaktin nasıl geçtiğini anlamıyorum, ders çalışmak için vakit bulamıyorum, TV izlemek insanı yormuyor, ders yoruyor”. (5.sınıf, K)

“Kurtlar Vadisi gibi diziler ve filmler sosyal hayatımızı olumsuz etkiliyor, bizi saldırganlaştırıyor, arkadaşlarımızla kavga ediyoruz, birbirimize isimler takıyoruz. (5.sınıf, E)

“Passaparola gibi bilgi yarışmalarının derslerimize katkısı

oluyor, öğrendiklerimizi tekrar etme şansı oluyor ya da bilmediklerimizi öğreniyoruz". (7.sınıf, K ve E)

"Belgesellerin fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerimize çok yararı oluyor, seyrettiğimiz konular çıkınca derslere daha çok katılıyoruz". (7.sınıf, K ve E)

TV'nin okul hayatına ve derslere katkısının olup olmadığı konusunda Bolu grubunda bulunan 5 ve 7. sınıf öğrencileri arasında bir görüş birliği bulunmaktadır. Her iki gruptaki öğrencilerin tamamı TV'de izledikleri programların derslerine katkı sağladığını belirtmiştir. Öğrenciler, bilgi yarışmalarından ve içinde zeka geliştirici sorular bulunan programlardan çok yararlandıklarını ve okulda bu bilgileri paylaştıklarını belirtmişlerdir. Aynı yaş grubunda bulunan 5.sınıf öğrencilerinden görüşme yapılan Ankara ve Bolu grupları arasında bu konuda bir görüş farklılığı bulunmaktadır. Ankara 5.sınıf öğrencileri TV'nin derslerine hiç bir katkı sağlamadığını, aksine zararı olduğunu belirtirken Bolu 5.sınıf öğrencileri TV'nin yararlı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu farklılık tercih edilen programlardan kaynaklanmaktadır. Nitekim Ankara 5.sınıf öğrencileri çoğunlukla yerli dizileri izlediklerini belirtmişlerdi. Bu grubun izlediği diziler arasında onların yaş grubuna çok fazla uymayan diziler de yer almaktadır (Kurtlar Vadisi vb). Dolayısıyla bu öğrencilerin televizyonun olumsuz etkilerini daha fazla hissetmesi ve bu yönde görüş belirtmesi normal karşılanabilir. Ankara ve Bolu 7. sınıf öğrencileri arasında ise bu konu ile ilgili bir görüş ayrılığı bulunmamaktadır. Her iki grubun da izledikleri programlarda benzerlik bulunmakta dolayısıyla bilgiye dayalı programlar izlenmektedir.

"Passaparola yarışmasında, aşağıdaki hayvanlardan hangisinin erkeği doğurur diye soru vardı. Ben bunu bilmiyordum. TV'deki yarışmacı deniz atının erkeği dedi. Bunu okulda öğretmenime sordum. O da bana bir bilgi kazandırdı". (5.sınıf, E)

"Yarışmaları seyrediyorum, bilemediğim soruları abime soruyorum. O da bilemeyince ansiklopediden araştırıyorum.

Abimle TV'deki gibi bilgi yarışması yapıyoruz". (5.sınıf, K)

"Bilgi yarışmalarının yararı oluyor, onları okulda da görünce iyice kavramış oluyoruz". (7.sınıf, K).

3. Okul Hayatı

a. Okulda en çok sevilen ögeler

Ankara 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin okul hayatında en çok sevdikleri öğelerin sırasıyla arkadaşları ve öğretmenleri olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin okulda en çok sevdiği öğeler arasında Bolu grubu 5. sınıf öğrencilerinde çoğunlukla okulun bilgisayar odasında gerek derslere yönelik olarak gerekse çeşitli oyunlar oynayarak bilgisayarla uğraşmak gelmektedir. Yine aynı grup öğrenciler arasında okulun bahçesinde basketbol oynamak en çok sevilen öğeler arasında yer almaktadır. Bu iki öğe daha çok erkek öğrenciler tarafından belirtilmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin okulda en çok sevdiği öğe olarak çoğunluğu tarafından öğretmenler ve yöneticiler belirtilmiştir. Aynı grubun bir bölümü tarafından bilgisayarla uğraşmak da ifade edilmiştir. Belirtilen bu görüşler kız ve erkek öğrencilerin ortak görüşüdür. Bolu grubunda her iki sınıf öğrencileri tarafından bilgisayarın belirtilmesinin bir nedeni, okulun çok yeterli olmasa bile işlevsel yani öğrencilerin istedikleri zaman hafta sonları bile kullanımına açık olan bilgisayar odasının olmasıdır.

Ankara grubunda yine her iki sınıf tarafından arkadaş ve öğretmenlerin okulun en çok sevilen öğeleri arasında belirtilmesinin bir nedeni olarak, okullarının sosyal faaliyetlerinin çok az olması, kütüphanenin genelde kapalı olması, satranç odasının kullanılamaması vb. sorunların onları arkadaşları ile daha yakın olmaya yönelttiği, öğretmenlerinin ise kendileri ile iletişimlerinin çok iyi olduğunu belirtmeleridir.

b. Okulda oynanan oyunlar ve oyunlari öğrenme kaynaklari

Öğrencilerin okulda oynadıkları oyunlar arasında Ankara 5.sınıf öğrencilerinde cinsiyete göre bir farklılaşma olmuştur. Gruptaki kız öğrencilerin tamamı voleybol ve ip atlama oyunlarını oynadıklarını belirtirken erkek öğrencilerin tamamı donateş, futbol ve basketbol oynamayı tercih etmektedirler. Oyunları öğrenme kaynakları olarak genellikle baba, abla vb. gibi büyüklerini ve arkadaşlarını göstermişlerdir. Televizyonun bu oyunların tercih edilmesinde ve öğrenilmesinde herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Ankara grubunda 7. sınıf öğrencileri teneffüslerin çok kısa olması nedeniyle oyun oynamadıklarını bu nedenle dinlenerek ve sohbet ederek geçirdiklerini belirtmişlerdir. Beden eğitimi dersinde oyun oynayabildiklerini belirten öğrenciler arasında ise en çok voleybol ve basketbolün tercih edildiğı ortaya çıkmıştır. 5. sınıf da olduğu gibi 7. sınıf öğrencilerinde de voleybol daha çok kızlar, basketbol ise erkekler tarafından tercih edilmektedir. Oyunları öğrenme kaynakları ise 5. sınıf öğrencileri tarafından belirtilenlerin aynısıdır.

Bolu grubu öğrencilerinin okulda oynadıkları oyunlara ilişkin görüşlerinde 5 ve 7. sınıflarda yaşa bağılı bir tercih farklılığı olduğu görölmüştür. 5. sınıf öğrencileri basketbol, yakalanbaç, voleybol ve simit oyunu oynadıklarını belirtirken 7. sınıf öğrencileri teneffüslerde sohbet etmeyi tercih ettiklerini ve dinlenerek geçirdiklerini belirtmişlerdir. 7. sınıf öğrencileri oyun oynama yaşlarının artık geçtiğini yakalanbaç ve simit gibi oyunların daha küçük yaşlara göre olduğunu da belirtmişlerdir. 5. sınıfın belirttiğı oyunlarda simit oyunu erkekler tarafından tercih edilmekte, diğer oyunlar ise kız ve erkekler tarafından ortak oynanmaktadır. Öğrenciler oyunları arkadaşlarından ya da köye gittiklerinde daha büyük yaşlardaki tanıdıklarından öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Ankara ve Bolu gruplarında 7. sınıfların okulda oyun oynama yerine genelde sohbet etmeyi tercih ettikleri görölürken 5. sınıfların gerek teneffüslerde gerekse beden eğitimi derslerinde

oyun oynadıkları görülmektedir. Oynanan oyunlar simit, yaka-
lanbaç, don-ateş gibi yöresel oyunların dışında genelde benzer-
lik göstermektedir.

Bolu grubu öğrencilerinin oyunlarını öğrenme kaynakla-
rında Ankara grubunda olduğu gibi yakın çevresindeki arkadaş
grubu ya da büyükleri rol oynamakta televizyonun herhangi bir
etkisinin olmadığı görülmektedir. Her iki ildeki 7. sınıf öğrenci-
lerinin oyun yerine dinlenme ve sohbeti tercih etmesinin önem-
li bir nedeni öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının değişmesi ve
ergenlik döneminin etkileridir. 5. sınıflarda ise yine yaşa bağlı
olarak genelde geleneksel ve hareketli oyunlar oynanmaktadır.
Dolayısıyla her iki ildeki öğrencilerin oyunlarında güncel kül-
türün etkisinin olmadığı söylenebilir. Oyunları öğrenme kay-
naklarında televizyonun bir etkisinin olmaması da doğal karşı-
lanabilir. Çünkü Ankara ve Bolu grubunda belirtilen oyunların
hepsi geleneksel çocuk oyunlarıdır. Diğer taraftan öğrencilerin
okulda oynadıkları oyunlara ilişkin yapılan bazı araştırmalar-
da burada tartışılanın tersine öğrencilerin televizyon kaynaklı
oyunlar oynadığı belirlenmiştir. Çok ve ark. (1997)'nın yaptığı
bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin okulda oynadıkları
oyunlarda televizyonun etkisiyle popüler kültürün izlerine rast-
landığı ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Bağlı (1999) tarafından
yapılan bir başka araştırmada da yine ilköğretim öğrencilerinin
okulda oynadıkları oyunların bazılarının televizyondan esinle-
nerek yaratılmış olduğu gözlemlenmiştir.

4. Okul Düşlemi

a. Nasıl bir okul?

Öğrencilerin hayal ettikleri okula ilişkin görüşlerde Ankara
5 ve 7. sınıflarda farklılık olduğu görülmüştür. 5. sınıf kız ve er-
kek öğrencilerinin çoğunluğu sınıf sayılarının azalması gerek-
tiğini, ilgi alanlarına göre öğretmenlerin ve sosyal faaliyetlerin
çok olduğu bir okul istediklerini belirtmiştir. Gruptaki öğren-
cilerin istekleri arasında çeşitli spor dalları için sahaları olan

ve bilgisayar kullanma olanakları yeterli olan bir okul hayali de yer almaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin hayal ettikleri okula ilişkin görüşlerde farklılık bulunmuş, öğrencilerin bir bölümü spor sahalarının çok olduğu bir okulu betimlerken bir bölümü de duvarları resimlerle süslü ve büyük bir okul istemektedirler. Ankara grubunda yer alan öğrenciler hayal ettikleri okulu betimlerken televizyon ya da gördükleri başka bir okul gibi unsurlardan etkilenmediklerini, fikirlerinin tamamen kendi hayal güçlerine dayalı olduğunu belirtmişlerdir.

Bolu grubu 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin hayal ettikleri okula ilişkin görüşlerinde benzerlik bulunmaktadır. Her iki sınıf grubunda da çeşitli spor sahaları (basketbol, voleybol vb) ile kapalı spor salonu olan bir okul isteğinin kız ve erkeklerde en fazla belirtilen görüş olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kapalı spor salonu olan bir okul istemelerinin nedeni, yaşadıkları bölgenin Karadeniz ikliminde olması ve çok yağış alması nedeniyle okulun bahçesinden istedikleri gibi yararlanamamalarıdır. 5. sınıf öğrencileri arasında ağırlık kazanan bir başka istek ise, okulun bilgisayar odasının daha büyük ve her öğrenciye bir bilgisayar düşecek kapasitede olmasıdır. Okullarının kütüphanesinin daha büyük olması ve özel okulların olanaklarına sahip bir okulda okuma isteğı belirtilen diğer görüşler arasında yer almaktadır.

Ankara ve Bolu gruplarında hayal edilen okula ilişkin görüşlerde benzerlik olduğu görölmektedir. Her iki şehirdeki gruplarda da okullarda spor sahalarının ve olanaklarının artırılması ve bilgisayar kullanımının yeterli ve işlevsel hale getirilmesi öğrenciler tarafından en çok üzerinde durulan konular durumundadır. Görüşme yapılan gruplardaki öğrencilerin yaşları 11 ile 13 arasında değişmektedir. Dolayısıyla ergenlik dönemini yaşadıkları için bir çok yönden gelişme ve büyümenin hızlanması söz konusudur. Bu çağ çocuklarının çeşitli spor dallarına ilgi duyması ve oynaması son derece doğaldır. Aynı zamanda yine bu çağ çocuklarının en çok ilgi duydukları konulardan biri de bilgisayardır. Öğrencilere bu isteklerinin nedenleri sorulduğunda, yaşadıkları çevrede spor yapmalarını sağlayacak yerlerin olmaması ve ço-

ğunun evinde bilgisayar olmaması nedeniyle bu eksikliği okulların gidermesi gerektiğini düşünmektedirler. Okullarda bu tür olanakların artırılmasının okula olan ilgiyi ve sevgiyi daha fazla artıracağı inancında olduklarını da ifade etmişlerdir.

Bolu grubunda bulunan öğrenciler hayal edilen okulu betimlerken özellikle 5. sınıf öğrencileri, TV’de izledikleri filmlerdeki Amerikan ve Avrupa okullarından, öğretmenlerinin anlattıklarından ve başka şehirlere gidildiğinde gördükleri büyük okullardan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Oysa Ankara grubunda bulunan öğrenciler bu konu ile ilgili görüşlerini belirtirken hiç bir kaynaktan etkilenmediklerini tamamiyle kendi görüşleri olduğunu belirtmişlerdi.

“Televizyonda gördüm, Avrupadaki okulların soyunma odaları, banyoları var, ben öyle bir okul istiyorum” (E).

“Televizyonda izlediğim filmlerdeki Amerikan okullarından etkilendiğim için böyle bir okul istiyorum” (K ve E).

b. Nasıl bir değişim?

Ankara grubu öğrencilerinin kendilerine yetki verildiğinde okullarında yapacakları değişikliklere ilişkin görüşleri ile bir önceki kategori olan hayal ettikleri okula yönelik görüşleri arasında benzerlik bulunmaktadır. 5.sınıf öğrencileri kendilerine yetki verildiğinde, okulda tiyatro gösterileri, resim sergileri gibi sosyal faaliyetleri artırarak öğrencilerin ilgi alanlarına göre iletişim kurabilecekleri öğretmenlerin bulunduğu özel odalar (satranç odası gibi) oluşturacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf sayılarını 30-35 kişiden daha fazla yapmayacaklarını kalabalık sınıflarda derslerin çok verimsiz ve gürültülü geçtiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler arasında spor sahaları ve oyun oynama alanlarının çok olduğu büyük bir okul yapma isteği de bulunmaktadır. Ankara grubu 5.sınıf öğrencileri tarafından belirtilen bu görüşler kız ve erkek öğrencilerin ortak görüşleridir. 7.sınıf kız ve erkek öğrencilerinin görüşlerinde ise okulun fiziksel koşulları ve ders programlarında değişim isteği ağırlık

kazanmaktadır. Öğrenciler eğer yönetici olsalardı okulu daha canlı renklere boyatarak duvarlarına resimler yaptıracaklarını, spor alanlarını çeşitlendirerek spor aktivitelerini artıracaklarını ve okul bahçesini büyüteceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ders programlarında, ana dersler ile müzik, resim, beden eğitimi gibi derslerin hafta içinde dengeli bir şekilde yerleştirilmesini sağlayarak ana dersleri aynı günde toplanmayacak şekilde düzenleme yapacaklarını belirtmişlerdir.

Bolu grubu 5. sınıf öğrencilerinin okullarında yapmak isteyecekleri değişikliklere ilişkin görüşleri bir önceki kategoride belirtilen görüşler ile benzerlik göstermektedir. Öğrenciler kendilerine yetki verilse ilk önce okulun bilgisayar odasını büyüterek her öğrenciye bir bilgisayar düşmesini sağlayacak şekilde çalışmalar yapacaklarını belirtmişlerdir. Okulun kütüphanesini büyüterek daha çok kitabın alınması yönünde çaba sarf edileceği de ağırlık kazanan diğer bir görüş olmuştur. Belirtilen bu görüşler kız ve erkek öğrencilerin ortak görüşleridir. Okulun bahçesinin büyütölmesi, çimenlik alanların ve spor sahalarının yaptırılması da yine bir önceki kategoride belirtilen görüşler ile paralellik göstermektedir.

Bolu grubu 7.sınıf kız ve erkek öğrencileri arasında baskın olan görüş ise, okul bahçesinin büyütölerek çimenlik alanların yaptırılmasıdır.

Ankara ve Bolu gruplarında bu kategoriye ait görüşler incelendiğinde her ikigrup öğrencilerinin ortak isteğinin okul bahçesinin büyütölmesi ve oyun alanlarının artırılması yönünde olduğudur. Aynı zamanda yine her iki ilde yapılan görüşmelerde ortaya çıkan sonuç, öğrencilere okullarda sunulan fiziksel ve sosyal olanakların çok sınırlı ve yetersiz olmasıdır.

5. İlgi Duyulan Meslekler

Ankara grubu 5. sınıf öğrencileri, matematik, ingilizce ve anasınıfı öğretmenliği, doktorluk, bilgisayar mühendisliği ve avukatlığı gelecekte çalışmak istedikleri meslekler arasında sı-

ralamışlardır. 7. sınıf öğrencileri ise ingilizce, tarih ve anasınıfı öğretmenini, polis, eczacı, doktor, sanatçı ve astronot olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çalışmak istedikleri meslekleri belirleme kaynağı olarak, 5. sınıf öğrencileri o mesleğe karşı duydukları ilgi ve sevgiyi belirtirken, 7.sınıf öğrencileri ise o meslekte çalışan bir büyüğünü (öğretmeni, tanıdığı kişiler) model aldıklarını belirtmişlerdir. Ankara grubunda yapılan görüşmelerde meslek belirlemeye ilişkin olarak televizyonun herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin gelecekte seçmek istedikleri ya da ilgi duydukları mesleklere ilişkin düşünceleri sorulduğunda, Bolu grubu 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin genellikle aynı meslekleri seçmek istedikleri ortaya çıkmıştır. 5. sınıf öğrencileri tarafından fenbilgisi, sınıf ve anasınıfı öğretmenini, doktor, hemşire, polis, mimar ve resim ya da müzik sanatçısı olma istekleri belirtilmiştir. 7. sınıf öğrencilerinde ise öğretmenlik branşlarında farklılık olmakla birlikte (sosyal bilgiler, matematik ve ingilizce öğretmenliği) diğer meslek alanlarının aynı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin ilgi duydukları mesleklere Ankara ve Bolu grubu birlikte ele alınarak bakıldığında, her iki grupta da öğretmenlik mesleği en çok istenen meslek olma durumundadır. Doktor, resim, müzik vb. türü bir sanatçı olma ve polislik meslekleri de yine her iki grup tarafından tercih edilmektedir. Her iki ilde de öğretmenliğin en çok tercih edilen meslek olmasının en önemli nedeni olarak öğrencilerin daha önce de belirttiği gibi, öğretmenlerini çok sevmeleri ve onları model alarak bu mesleğe karşı sempati ve ilgi duymaları gösterilebilir.

Bolu grubu öğrencilerinin gelecekte çalışmak istedikleri ya da şu an için ilgi duydukları meslekleri belirleme kaynakları olarak, 5 ve 7. sınıfların her ikisinde de tanıdıkları bir kişiyi model alma (öğretmeni, bir yakını vb.) ve televizyonda izledikleri dizi ya da programlar ile karakterlerinden etkilenme olduğu ortaya çıkmıştır. Ankara grubunda ise TV'den bu yönde bir etkilenme

olmadığı belirlenmiştir. Bolu 5. sınıf öğrencilerinde o mesleğe karşı sempati ve ilgi duyma da belirtilen nedenler arasında yer almaktadır.

Ankara ve Bolu gruplarında yapılan görüşmelerde, öğrencilerin şu an için meslek seçiminde etkilenme kaynakları olarak model alma ve o mesleğe ilgi duyma ortak görüş olarak çıkmış ancak TV’de izlenen programlar ya da karakterlerden etkilenme sadece Bolu grubunda (5 ve 7. sınıf) ortaya çıkmış Ankara grubunda böyle bir sonuca rastlanmamıştır.

“İleride mimar olmak istiyorum, TV’de yabancı filmlerde gördüğüm evler çok güzel, o evlerden yapmak için”. (7.sınıf, E)

“Polis olmak istiyorum, aksiyon filmlerinden etkilendiğim için”. (7.sınıf, E)

“Polis olmak istiyorum, yurdumuzda çok suç işleyen var, bunları TV’deki haberlerden öğreniyorum”. (5.sınıf, E)

“Gelecekte doktor olmak istiyorum, Aliye dizisindeki doktordan çok etkilendim”. (7.sınıf, E)

SONUÇ

Televizyon, günümüzde çocuk ve yetişkinlerin genelde günlük hayatlarında oldukça fazla zaman ayırdıkları bir kitle iletişim aracı olma özelliğini korumaktadır. Televizyonun sunduğu görsellik içerisinde insanların duygu, düşünce ve belki de yaşam biçimlerini etkileyen bir çok unsur bulunmaktadır. Son yıllarda üzerinde en çok tartışılan bir konu olan popüler kültür, insanlara en kolay televizyon aracılığı ile ulaşmaktadır. Televizyon ve sunduğu popüler kültür öğelerinin çocukların okul hayatını ve okula bakış açılarını nasıl etkilediğini belirlemeyi hedefli eyen bu çalışma, ilköğretim 5 ve 7. sınıf öğrencileri ile odak grup tartışmaları yapılarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada sunulan görüşlerin yaşanan yere göre değişip değişmediği de belirlenmek istendiği için odak grup görüşmeleri büyüklük olarak farklı iki il olan Ankara ve Bolu’daki birer

ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir.

Ankara ve Bolu grubu 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin tamamı günlük yaşamlarında televizyon izlemeyi sevdiklerini ve televizyonu rahatlatmak için, heyecanlı ve zevk aldıkları için izlediklerini belirtmişlerdir. Bolu grubunda her iki sınıfta da (5 ve 7.sınıf) bilgi edinme ikinci bir televizyon izleme nedeni olarak gösterilmiş, ancak Ankara grubunda yine her iki sınıfta da böyle bir neden belirtilmemiştir. Bu durum öğrencilerin izledikleri programlarla da doğrudan ilişkilidir. Ankara grubunda 5. sınıf öğrencilerinin genelde diziler, 7. sınıf öğrencilerinin ise çoğunlukla dizi ve müzik kanallarını izlediği, belgesel, bilgi yarışmaları ve haberler gibi bilgi edinebilecekleri programları ise az izledikleri belirlenmiştir. Bu tür programlar, Bolu grubu (5 ve 7.sınıf) öğrencileri tarafından daha çok izlenmektedir.

Televizyonun okul hayatına etkisinin olup olmadığına ilişkin öğrenci görüşlerinde genelde birliktelik bulunmaktadır. Sadece bir grup dışında (Ankara 5.sınıf) her iki ildeki öğrencilerin tamamı televizyonda izledikleri bilgiye dayalı programların okul hayatına olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ankara grubu 5. sınıf öğrencileri ise televizyonun okul hayatına zararı olduğu, olumsuz etkilendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Televizyonun öğrencilerin okul hayatına olumlu katkıları; okulda derslere katılımı artırma, bilgileri pekiştirme/daha iyi kavrama, yeni bilgiler kazanıp okulda paylaşma, televizyonda duydukları bir bilgiyi derinlemesine araştırma şeklinde özetlenebilir. Ankara ve Bolu grupları ile yapılan görüşmelerde televizyonda izlenen bazı diziler ve filmlerden olumsuz yönde etkilenmenin olabildiği yönünde de görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler; geç saatlere kadar dizi ya da film izleme nedeniyle uykusuz kalma ve okulda derslere ilgili olamama, yaşa uygun olmayan programlar izleme nedeniyle korkuların oluşması, okulda saldırganlaşma, kavga etmeye yönelimli olma, arkadaşlara özentisi isimler takma şeklinde sıralanabilir.

Okulda oynanan oyunlar ve bu oyunlarda popüler kültürden

etkilenmenin olup olmadığına ilişkin öğrenci görüşleri incelen-
diğinde, her iki ildeki 7. sınıf öğrencilerinde oyun oynamanın
olmadığı, yerine dinlenme ve sohbetlerin yapıldığı saptanmıştır.
Sohbetlerin genelde ders aralarında yapıldığı ve sohbet konula-
rının dersler, dizi ve filmler olduğu belirtilmiştir. En çok konu-
şulan dizinin “Kurtlar Vadisi” ve baş karakteri “Polat Alemdar”
olduğu söylenebilir. Burada gözlemlenen önemli bir konu, öğ-
rencilerin bu tür dizileri izlememeleri gerektiğinin bilincinde
oldukları ancak yine de vazgeçemedikleridir. Aynı zamanda bu
tür dizilerin yukarıda belirtilen olumsuz etkilerini yaşamaları
da onları rahatsız etmektedir. 5. sınıflarda ise, her iki ilde de
öğrenciler tarafından okulda oyun oynama tercih edilmekte ve
bu oyunların genelde geleneksel oyunlar olduğu (don-ateş, ya-
kalanbaş, simit vb.) doğal olarak da yakın çevreden öğrenildi-
ği gör÷lmektedir. Okulda oynanan oyunlar geleneksel oyunlar
olduğu için bu oyunlarda popüler kùltürün etkisi ya da izleri
bulunmamaktadır. Bu sonuç öğrenci görüşlerine göre belirlen-
miştir ve araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşün÷lmektedir.
Okulda oynanan oyunlarla ilgili gözlem yapılması daha farklı
sonuçların elde edilmesine olanak sağlayabilirdi.

Öğrencilerin düşledikleri okul yapısına ilişkin görüşlerin-
de her iki ilde benzer düşünceler ortaya çıkmıştır. Ankara ve
Bolu’da 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin ortak isteğı, okullarının fizik-
sel ve sosyal olanaklarının yeterli ve çeşitli hale getirilmesidir.
Odak grup tartışmalarında öğrencilerin tamamı, sosyal ve spor
olanaklarının çeşitli olduğu, ilgi alanlarına göre etkinliklerin
yapıldığı, var olandan daha büyük, canlı renklerle ve resimler-
le boyanmış bir okul istemektedirler. Öğrencilerin düşledikleri
okul yapısına ilişkin görüşlerinde televizyonun etkisinin olup
olmadığına ilişkin verilen yanıtlarda illere göre farklılık vardır.
Ankara grubunda 5 ve 7. sınıf öğrencileri, bu görüşlerinin belirlenmesinde televizyonun hiçbir etkisinin olmadığını tamamen
kendi hayal güçlerine dayalı olarak konuştuklarını belirtmişler-
dir. Bolu grubunda ise yine her iki sınıf öğrencileri, okul düş-
lemine ilişkin görüşlerinde televizyonun etkili olduğunu, izle-

dikleri yabancı diziler ve filmlerdeki okullardan etkilendiklerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin kendi geleceklerine ilişkin düşüncelerini belirleyebilmek için, ileride seçmek istedikleri ya da şu anda ilgi duydukları mesleklere ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Ankara ve Bolu gruplarında 5 ve 7. sınıflar tarafından ileride en çok tercih edileceği belirtilen meslek öğretmenlik mesleği olmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerini çok sevdiklerini belirtmeleri ve onları model almaları bu mesleğe olan ilginin artmasının en güçlü nedeni olabilir. Öğrenciler tarafından belirtilen diğer mesleklere (doktor, polis, sanatçı vb) ilişkin olarak da en önemli etkilenme kaynağının yine tanıdığı bir kişiyi model almanın olduğu ancak Bolu grubu 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin belirttikleri mesleklere ilgi duymalarında televizyonda izledikleri filmler ve dizilerdeki doktor, polis, avukat gibi karakterlerden etkilenmenin de olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak yapılan bu araştırmada, televizyonla insanlara sunulan popüler kültürün ilköğretim öğrencilerinin okul hayatını hem olumlu hem de olumsuz etkilediği, öğrencilerin genelde popüler olan bilgi yarışmalarından yararlandıkları, yine popüler olan yerli dizileri çok fazla izledikleri için derslerini ve okul arkadaşlıklarını zedelediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuldaki oyunlarında popüler kültürün yer almadığı ancak düşledikleri okul ve meslek seçimine ilişkin düşüncelerinde sadece Bolu grubu öğrencilerinde televizyondan etkilenmenin olduğu saptanmıştır.

Popüler kültürün okul hayatındaki etkilerini belirlemeye yönelik olarak yapılmış bu çalışmayı destekleyecek nitelikte okullarda gözlem yapılarak araştırmalar yapılabilir ve bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir. Ayrıca, nitel bir çalışma olan bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında anket ya da görüşme gibi nicel araştırma yöntemleri kullanılarak, öğretmenlerin de görüşlerinin alındığı daha büyük örnekleme ve sonuçları daha genellenebilir özelliğe sahip çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- ASA, (1998). *What Are Focus Groups? Pamphlet of American Statistical Association Series*. <http://www.amstat.org/sections/srms/brochures/focusgroups.pdf>
- Bağlı, M. (1999). *Televizyon ilintili çocuk oyunları üzerine bir araştırma*.
- B.Onur (Ed.). *Cumhuriyet ve Çocuk: 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri içinde* (s. 133-138). Ankara: ÇOKAUM Yayınları.
- Çalışkan, K. (2003). *Sosyal ihtiyaçlar, sosyal beğenilirlik ve popüler kültür*. "İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 5(1), http://www.isguc.org/sosyal_ihtiyac.php
- Çok, F., Artar, M., Şener, T. ve Bağlı, M.T. (1997). *Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara Örneği*. B.Onur (Ed.). *Çocuk Kültürü: 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri içinde* (s. 475-496). Ankara: ÇOKAUM Yayınları.
- Dollot, L. (1994). *Kitle kültürü ve bireysel kültür*. İletişim Cep Üniversitesi (Çev: Yok) İstanbul: İletişim Yayınları
- Erdoğan, İ. (2004). *Popüler kültürün ne olduğu üzerine*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 57, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi57/erdogan.htm>
- Fain, T.A. (2004). *American popular culture: should we integrate it into American education?* Education, 124(4), 590-594.
- Kevern, J & Webb, C.(2001). *Focus groups as a tool for critical social research in nurse education*. Nurse Education Today, 21, 323-333.
- Kongar, E. (2005). *Popüler kültürün egemenliği ve pop star yarışması*. http://www.kongar.org/medyanotu/300_Pop_Kultur_ve_Pop_Star_Yarismasi.php
- Lambirth, A. (2003). *"They get enough of that at home": understanding aversion to popular culture in schools*. Reading UKRA, 37(1), 9-13.
- Oktay, A. (2002). *Türkiye'de popüler kültür*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Smidt, S. (2004). *Sinister storytellers, magic flutes and spinning tops: the links between play and 'popular' culture*. Early Years, 24 (1), 75-85.

POPÜLER ANABABALIK: AİLE DERGİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Melike Türkân Bağlı
Seher A. Sevim

GİRİŞ

Aile, insan yaşamını şekillendiren temel unsurlardan biridir. Aile bireyleri ile kurulan ilişki, genel olarak, bireyin yaşamında en erken başlayan ve en uzun süren ilişkidir. Üstelik bu ilişki benlik algısından ve sorunlarla başa çıkma biçimine kadar pek çok konuda etkilidir.

Bireyleri yaşama hazırlamakta çok önemli bir yeri olan aile, şiddet ve istismar gibi olumsuz yaşantılara da sahne olabilmektedir (Hoghughi, 1997). Son yıllarda çocuk istismarı, şiddet, uyuşturucu kullanımı ve çocuk suçları gibi toplumsal sorunlarda meydana gelen artışa paralel olarak anababaların rolü daha çok tartışılır olmuştur. Farklı anababa tutumlarının çocukların davranışlarını ve geleceğini nasıl etkilediğini ortaya koyan araştırmalardan çıkarılacak ipuçlarıyla zahmetli bir görev icra eden anababaları desteklemek mümkün olabilir (Kraemer, 1997).

Ebeveynlik sürecinin temel öğelerinin özen ve bakım, denetim ve gelişim olduğu belirlenmiştir. Özen ve bakım, çocuğu hastalık, kaza, istismar ve benzeri olumsuzluklardan olabildiğince koruma anlamına gelir. Bu, çocuğun sadece hayatta kalabilmesini değil, aynı zamanda bedensel, duygusal ve sosyal olarak daha iyi yaşamasını sağlamaya da yöneliktir. Denetim, gelişim sürecinde çocuğa sınır ve kural koyma ile ilgilidir. Disiplin olarak da adlandırabilen bu olgu, olumlu (konuşma, kuralları birlikte koyma gibi) veya olumsuz (dövme, azarlama gibi) şekilde ortaya çıkabilir. Diğer bir öğe ise gelişimdir. İyi anababalık yapmak, çocukların zihinsel, fiziksel, estetik ve diğer yeteneklerini ortaya koyup geliştirebilecekleri ortamı sağlamayı gerektirir. İlk yıllarında çocuğunun bakımına odaklanan anababa, zaman geçtikçe dikkatini sınır koyma, kurallara uyma gibi konulara yönlendirir. Bu konularda ölçütler oluşturulduktan ve çocuk, kabul edilebilir bir biçimde davranmayı alışkanlık edindikten sonra odak gelişime kaydırılır (Hoghugh, 1997).

Biyolojik bir perspektiften bakarsak anababayı anababa yapan, doğumuna vesile oldukları birey, yani çocuktur. Bu bakımdan anababanın da çocuğun doğumuyla birlikte doğduğunu söyleyebiliriz. Ancak başlangıcı biyolojik bir nitelik taşıyan çocukluk ve anababalık olguları, kendilerini çevreleyen yoğun bir kültürel, tarihsel ve toplumsal bağlamın içinde değerlendirilir ve anlamlandırılırlar. Hem çocuk hem de anababa böyle bir bağlamın içinde toplumsallaşırlar.

Anababalık toplumsallaşması adını verebileceğimiz mekanizmanın işlemeye başlaması için aslında bireylerin anne ya da baba olmalarını beklemeye gerek yoktur. Her birimiz geleceğin potansiyel anne ya da babaları olarak, anababalık ile ilgili birçok şey duyup öğrenmeye hayatımızın ilk dönemlerinde başlarız. “Anababa kimdir? Anne ve babanın rolleri ve sorumluluk alanları nelerdir? Bir anne çocuğuna nasıl davranmalıdır? Bir baba çocuğuyla nasıl ilişki kurmalıdır?” gibi soruların cevapları, aile, okul, gelenek ve görenekler, bilimsel kaynaklar ve medya gibi küçük ve büyük ölçekli çok çeşitli toplumsallaşma ajanları ara-

cılığıyla bireylere aktarılır.

Günümüzde medya, toplumsallaşma ajanları arasında önemli bir yere sahiptir ve anababalık konusunda da önemli bir işlev gördüğü gözlemlenmektedir. Yukarıdaki soruların cevaplanmasında medyanın ne tür bir kaynak oluşturduğu, anababalıkla ilgilene gibi mesajlar verdiği, anababa kimliğine dair neler söylediğı, anababalık rollerine ilişkin neleri vurguladığı ve hangi anababayı örnek olarak sunduğı bu araştırmada üzerinde durduğumuz temel konulardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada medya aracılığıyla aktarılan kùltürün anababalığa nasıl yaklaştığını belirlemek üzere, medyada anababalıkla ilgili ne gibi mesajların verildiğini, anababa kimliğinin nasıl değerlendirildiğini, anababalık rollerine ve çocuk yetiştirmeye ilişkin nelerin vurgulandığını saptamak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Topluma sunulan anababalıkla ilgili mesajların en sıklıkla ve yoğun bir biçimde yansıdığı yayıncılık alanının, konuları “anababa ve çocuk”, “aile ve çocuk”, “anne ve çocuk” olan dergiler olabileceğı varsayımıyla, bir grup derginin incelenmesine karar verilmiştir. Bu çerçevede Ailem ve Ben, Anneyiz biz, Aile ve Çocuk, Parents, Bebeğim ve Biz, Çocuğum ve Ben, Anne & Trends dergilerinin 2005 yılında yayınlanmış olan sayılarından toplam 14 tanesi incelenmiştir. Tablo-1’de incelenen dergiler ve sayılarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1-Araştırma Kapsamında İncelenen Dergiler ve Sayıları

İncelenen Derginin Adı	Tarih ve Sayı	İncelenen Dergi Sayısı
<i>Aile ve Çocuk</i>	Ocak 2005 Şubat 2005 Temmuz 2005	3
<i>Anne&Trends</i>	Eylül 2005	1
<i>Ailem ve Ben</i>	Eylül 2005	1
<i>Anneyiz.biz</i>	Şubat 2005 Eylül 2005	2
<i>Bebğim ve Biz</i>	Ocak 2005 Mayıs 2005 Temmuz 2005 Eylül 2005 Ekim 2005	5
<i>Çocuğum ve Ben</i>	Eylül 2005	1
<i>Parents</i>	Eylül 2005	1
TOPLAM		14

Dergilere bakıldığında, bebek ve çocuk sağlığı, anne sağlığı, kadın sağlığı, hamilelik ve doğum, çocuk gelişimi ve eğitimi, beslenme ve diyet, kadın ve kariyer, güzellik ve bakım, kültür ve sanat, hukuk, mimari ve dekorasyon, hayvan bakımı, kitap ve film tanıtımları, yemek tarifleri, astroloji, teknoloji ve moda gibi konulara yer verildiği dikkati çekmektedir. Bazı konular (bebek ve çocuk sağlığı, anne sağlığı, kadın sağlığı, hamilelik ve doğum, çocuk gelişimi ve eğitimi) incelenen dergilerin genel olarak tümünde yer alırken, bazı konular da dergilerin ancak bir kısmında yer bulabilmektedir (Örneğin, medeni hukukla ilgili bilgilere yalnızca Anneyiz biz dergisinde rastlanmıştır). Dergilerin büyük bölümü, reklamların yanı sıra bebek, çocuk, anne ve hamilelere dönük olarak tasarlanmış ürünlerin, sigorta kuruluşlarının, eğitim kurumlarının, kozmetik malzemelerin ve çeşitli gıda maddelerinin tanıtımına da yer vermektedir.

Bu araştırmada dergiler bağlamında yapılan inceleme, bir içerik analizi olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda ilk olarak, dergilerde çocuk eğitimi ve yetiştirme konusunda anababala-

ra yönelik olarak yazılmış yazılardan bir kısmı okunarak incelenmiştir. Bu yazılarda özellikle çocukla ilişkiler ve çocuk yetiştirme bağlamında anababalık rolleriyle ilgili olarak sunulan mesajlar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede yazının konusu, sayfa sayısı, hangi ebeveyne yönelik olarak yazıldığı, yazarın belirtilip belirtilmediği, yazar belirtilmiş ise uzmanlık alanı, yazıda kaynak gösterilip gösterilmediği, yazının ele aldığı yaş grubu, teknik kavramlar kullanılıp kullanılmadığı ve kullanılan kavramların açıklanıp açıklanmadığı, bilgi yanlışlığı olup olmadığı ve verilen önerilerin somutluğu ve uygulanabilirliği değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında ikinci olarak, seçilen dergiler baştan sona okunarak annelik ve babalık kimliği, rolleri, anababalığa yüklenen anlam ve değer çerçevesinde ilişkili ifade, cümle ve anlatımlar saptanmıştır. Daha sonra bunlar temalar halinde kendi aralarında gruplandırılarak, dergilerde nasıl bir anababalık modeli sunulduğu anlaşılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmanın birinci aşamasında ana babalara yönelik olarak yazılan toplam 81 adet yazı, daha önce de belirtildiği gibi, yazının konusu, hangi ebeveyne yönelik olarak yazıldığı, yazar adı belirtilmiş ise uzmanlığı, yazıda kaynak gösterilip gösterilmediği, bilgi yanlışlığı içerip içermediği ve önerilerin somutluğu ve uygulanabilirliği vb. ölçütler açısından incelenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

İncelenen yazılar genellikle iki ya da üç sayfadır. Nadiren birer sayfalık yazılara da rastlanmıştır. Örneğin "okul rehberi" gibi özel bir bölümün var olduğu durumlarda, sayfa sayısı artmakta ve yazı 7-8 sayfayı bulmaktadır. Yazılara genellikle resimler eşlik de etmektedir. İncelenen 81 yazının 64'ü hem anne hem de babalara yöneliktir. Sadece annelere yönelik olarak yazılan yazıların sayısı 15, hedef kitlesi yalnızca babalar olan yazıların sayısı ise 2'dir. Yazıların büyük bir çoğunluğunda yazar

adı belirtilmiştir (n=64). Bu yazıların 25'i uzmanlar tarafından yazılmıştır. Uzmanların büyük bir çoğunluğunu ise psikologlar oluşturmaktadır (psikolog=11, psikiyatr=3, çocuk doktoru=3, psikolojik danışman=6, akademisyen=1, çocuk gelişimcisi=1). Dergilerde ele alınan yazıların 24'ü uzman olmayan kişiler tarafından, 15'i ise uzman kişilerden görüş alınarak hazırlanmıştır.

İster uzmanlar ister uzman olmayan kişiler tarafından yazılsın, incelenen yazılarda kaynak belirtilmemiş ve konuyla ilgili araştırma sonuçlarına değinilmemiştir. Hangi yaş grubunu konu aldığı açısından bakıldığında, yazıların 19'unun bebeklik dönemi, 11'inin okul öncesi dönem, 9'unun okul dönemi, 2'sinin ise ergenlik dönemine değindiği görülmüştür. Yazıların 16'sı ise aynı anda farklı dönem çocukları dikkate alınarak yazılmış ve farklı yaş gruplarına yönelik değişik öneriler getirilmiştir. Hangi gelişim döneminin göz önüne alınarak yazıldığı saptanamayan yazı sayısı ise 24'tür.

Yazılarda çoğunlukla teknik kavram kullanılmamıştır (n= 69). Teknik kavram kullanılan 6 yazıda bu kavramlar ya hiç açıklanmamış ya da verilen açıklamalar yetersiz kalmıştır. "Stres", "sadizm", "otokontrol" ve "benmerkezcilik", açıklanmayan kavramlar arasındadır. Bilgi yanlışları açısından yapılan değerlendirmede, 16 yazının içeriğinde bazı yanlışlar tespit edilmiştir. Özellikle içgüdü kavramı, soyut düşüncenin gelişimi, okul fobisi gibi konularda yanlış bilgilere rastlanmıştır. Örneğin yazılardan birinde çocuğun soyut kavramları 8 yaşına kadar düşünmekte zorlanacağı ifade edilirken, Piaget'nin kuramına göre 8 yaşın somut işlemler dönemine denk düştüğü gözardı edilmektedir (Anneyiz biz, Şubat 2005, s.94) Yine "ben dili"nin açıklandığı bir yazıda verilen örnek ("Seni anlıyorum, ama bu davranışın beni çok üzdü") "ben dili"ne değil, ancak "yalancı ben dili"ne örnek olabilecek özellikler taşımaktadır (Aile ve Çocuk, Temmuz 2005, s.25) Benzer bir şekilde "Benimle Oynar mısın?" adlı yazıda ise 3-5 yaş çocuklarına "kızma birader" oyunu önerilirken (Anne & Trends, Eylül 2005, s.65), bu oyunun 3-5 yaşındaki çocukların gelişim özelliklerine hiç de uygun olmadığı gözden kaçırılmaktadır.

Yazıların büyük bir çoğunluğunda verilen öneriler somut ve uygulanabilirken (n=56), bazı yazılarda soyut, kùltüre uygun olmayan ve uygulanamaz öneriler de(n=12) karşımıza çıkmaktadır. (13 yazıda ise öneri verilmemiştir). Yazıların bir kısmında da hatalı ifadelendirmeler, tartışmalı öneriler ve kavramlar bulunmaktadır. Örneğın, çocuğın aşk, sevgi, saygı, güven gibi değerleri bilmesini konu alan, “Çocuk cinselliğini keşfediyor” başlıklı yazıda geçen, “Bu tip değerleri öğrenmek, anlamlarını ve bu değerlerin varlığının nasıl tanımlanabileceğini bilmek, çocuğın gelecekte düzgün cinsel kimlik ve davranışlar geliştirmesi için çok önemli” ifadesi hem soyuttur hem de bu yazıda “düzgün cinsel kimlik” gibi ne literatüre ne de gündelik hayata uygun olan bir kavram kullanılmaktadır (Anneyiz biz, Eylül 2005, s.44).

Yine aynı makalede “ne zaman ne konuşmalı” alt başlığı altında yer verilen şu açıklama ciddi sorunlar taşımaktadır:

“4, 5, 6 yaşlarındaki çocuklarda sıkça karşılaşılan bir durum olan cinsel organla oynama karşısında eğer bunun doğal olduğunu düşünen bir ebeveynseniz, ‘Bu yaptığını görüyorum. Biliyorum bu hoşuna gidiyor. Ben bunu yapmandan rahatsız olmuyorum, ama bu, insanların sadece yalnızken yapabilecekleri özel bir şey. Başkalarının yanında böyle yapmamalısın’ gibi bir tepki yerinde olacaktır. Ancak gerek dini gerekse geleneksel inancınıza göre buna tamamen karşıysanız, böyle bir davranışta bulunduğunda çocuğunuza aşırı bir tepki vermek yerine bunu yanlış bulduğunuzu uygun bir dille anlatmanız gerekir. ‘Bunu yaptığında rahatsız oluyorum. İnancımız gereği bu tip davranışlarda bulunmamız doğru değil, hoşlansan da yapmamaya çalışmanı isterim’ gibi bir cümle kurmanız çocuğunuzun kendisini suçlu hissetmemesini sağlayacaktır.” (Anneyiz biz, Eylül 2005, s.45)

Bu ifadede çocuklarda mastürbasyon davranışı tamamen doğal bir durum gibi gösterilmiş, sıklığına bağılı olarak farklı şekillerde değerlendirilmesi gerektiğı ve bu davranışın nedenleri üzerinde durulmamıştır. Aileye önerilen tepkiler, değer yargılarına bağılı olarak örneklendirilmiş ve uzman görüşüne başvuru-

manın gereğinden hiç söz edilmemiştir.

Hangi yaş grubuna yönelik olduğu belirlenemeyen “Her istediğini yapmak ya da yapmamak. İşte bütün mesele” başlıklı yazıdan seçilen bir başka “sorunlu” paragraf aşağıdadır:

“Yere düşen bir çocuğu elinden tutup yerden kaldırmak, sorumluluğu kendi üzerimize almak, yani bir anlamda çocuğu şımartmaktır. Buna karşılık birkaç sözle yada biraz okşayarak acısına ortak olmak, hatanın kendisinde olduğunu, bir dahaki sefere dikkat etmesi gerektiğini anlatmak teselli etmek olur.” (Aile ve Çocuk, Ocak 2005, s.76).

Bu yazıda konu ile doğrudan ilgili olmayan “yoksunluk, şımartma, teselli etme” gibi bazı kavramların, tanımları verilmeksizin metin içerisine rastgele serpiştirildiklerinden, kolaylıkla yanlış anlamalara neden olmaları olasıdır. İlkokul çağında çocuğu olan bir ebeveyn için bu önerinin nispeten uygun olabileceği düşünülse de, 2-3 yaşlarında çocuğu olan bir ebeveyn için uygun olmadığı açıktır. Üstelik, verilen örnek, çocuğun davranışlarının sonuçlarını yaşayarak sorumluluğunu farketmesini sağlamanın yolunu göstermek için hiç de uygun bir örnek değildir.

Okula uyum sürecinde sıkça rastlanan çeşitli problem davranışlar, yerinde müdahale ve önerilerle kolaylıkla ortadan kaldırılabilmektedir. Ancak dergilerde rastlanan bir başka yazıda, sanki her okula gitmek istemeyen çocuğun okul fobisi varmış gibi bir mesaj verilmekte; yazıda söz konusu sorunları yaşayan ailelere uzmanlara danışmalarının önerilmesi bir yana, “Çocuk on beş gün geçtiği halde aşırı ağlama, gece alt ıslatma, içe dönüklük, saldırganlık, arkadaş ilişkilerinde kopukluk gösteriyorsa bu onun okula henüz hazır olmadığını gösterir. Bu durumda, 3-4 aylık bir süre okula ara vermek ve çocuğun biraz daha olgunlaşmasını beklemek çok daha yararlı olacaktır” (Anne & Trends, Eylül 2005, s.42) denilerek aileler kendi kendilerine teşhis koymaya teşvik edilmektedir.

Önerilerin somutluğu açısından yapılan değerlendirmede ise

somut önerilerin yanı sıra zaman zaman ne anlama geldiği pek açık olmayan soyut önerilere de rastlanmıştır. Örneğin, “Çocuğunuz ‘anne-baba bana bakar mısınız?’ derse çocuğunuzun gözle-
rinin içine bakın ve cümle-
nin altındaki gerçek sorunları çözmeye çalışın. Unutmayın ki bakmak anlamak için, anlamak da çözüm için en önemli adımdır” (Aile ve Çocuk, Şubat 2005, s.12) ifade-
sinde olduğu gibi., Başarılı bir çocuk için kendinize sormanız gerekli 6 soru“ başlıklı yazıdan aktarılan bu örnekteki gibi genel ve belirsiz ifadeler, başka konular hakkında yazılmış yazılarda da sıklıkla görölmektedir. Sözelimi iletişimle ilgili “Dinleyin! Cesaretlendirin! Sınırlar koyun” başlıklı yazıda 3 yaş çocuğu ile doğru iletişim kurmak üzerine şunlar ifade edilmektedir:

“Öncelikli olarak ana babalar çocuklarının duygularını onlara yansıtır (örneğin: Arkadaşına kızgın olduğunu biliyorum, ama... gibi) dinleyerek ve güçlü yanlarının farkına varmalarını sağlayıp cesaretlendirerek kurdukları iletişimi güçlendirebilirler. Ayrıca bu dönemde uygun sınırlar koymak da önemlidir. Çocukta herhangi bir sosyal beceri eksikliği gözlemleyen aileler gerekli psikolojik yardımla sorunlar daha da büyümeden önlem alabilirler.” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.63)

Göröldüğu gibi, söylenenlerin bir kısmı epeyce soyuttur ve bu önerilerin anababalarca kavranarak uygulamaya konması neredeyse olanaksız görönmektedir.

Çocuğu anlama konusunu ele alan, “Dediğini mutlaka anlarsınız” başlıklı başka bir yazıda ise, “Yeni anne-baba olmuş ebeveynler için bebeğin vücut dilini anlamak zor olabilir. Ancak bebeklerini takip ederek, sabırla ve zamanla onun ne demek istediğini anlayabilirler. Zaten bu beceri hepimizde vardır, çünkü hepimiz bir zamanlar bebektik. Yeni anne olan ebeveyn de, çocuğuyla ilgilenirken kısa sürede empati kurarak, kendini onun yerine koyarak ve içgüdülerine güvenerek bebeğinin ne hissettiğini anlayacaktır” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.52) denmektedir. “İçgüdü” kavramının taşıdığı sorunları bir yana koyduğumuzda, bu yazıda insan ilişkilerinde özel ve önemli bir

yeri olan empati olgusunun çok da işlenmemiş bir şekilde ele alındığını ve nasıl empati kurulabileceğine dair pek de ipucu verilmediğini görmekteyiz.

Uyarlanmadan tercüme edildiği izlenimi edinilen bazı yazılarda yer alan önerilerin toplumumuzdaki koşullara uygunluğu ve anlamlılığı tartışmalıdır. Sözgelimi, bakıcı bulma gibi önemli bir sorunla ilgili yazıda “(bakıcı adaylarıyla) görüşmede sorulacak sorular” başlığı altında sorulması önerilen sorular şunlardır: “Bebeğimin yaşındaki bir bebeğin sizce ne gibi ihtiyaçları olabilir?, Bebeğimin yaşamınızdaki yerini nasıl görüyorsunuz?, Bebeğim aktifleşip, yaramazlaşınca nasıl başa çıkacaksınız?, Ehliyetiniz var mı?” (Anneyiz biz, Şubat 2005, s.65). Ülkemizde bakıcıların eğitim düzeylerinin genellikle düşük olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede yukarıdaki sorular anlamlı olmaktan uzaktır ve herhangi bir görüşmede genel olarak işe yaramayacakları aşikârdır.

Anababalara yönelik bu yazılar anababalık tarzları açısından incelendiğinde daha ziyade “empatik anababa”, “demokratik anababa”, “model olan anababa” kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. “Empatik anababalık” bağlamında “Çocuğunuzu dinleyin, anlamaya çalışın ve onun yerine kendinizi koyun” türünde mesajlar verilmektedir. Bu yazılarda bazen empati ile sempatinin karıştırıldığı gözlemlenmektedir. Örneğin “Çocukluk yıllarınızı, okula başladığınız yılları hatırlayın. Ona hata yapma fırsatını tanıyın” mesajında empati yerine sempatinin hakim olduğu dikkat çekmektedir. “Model olan anababa” tarzı çerçevesinde “Çocuk sizin davranışlarınızı gözlemler ve öğrenir. Siz de davranışlarınıza dikkat edin” gibi mesajlar iletilmektedir. “Demokratik anababalık” ile ilgili olarak ise, “Çocukla sıcak ve yakın bir ilişki kurun. Ayrıca kurallar koyun, kuralların nedenlerini açıklayın ve tartışın. Çocuğa sorumluluk verin ve zaman zaman ödüllendirin” ifadesiyle özetlenebilecek öneriler sunulmaktadır.

Anababalık tutumu olarak yazılarda genel olarak önerilen

yaklaşımın demokratik tutum olduğu söylenebilir. Demokratik anababalık tarzının yazılarda ağırlıklı olarak vurgulanması olumlu olarak değerdendirilebilir. Yapılan araştırmalar, demokratik anababa tutumu sergilenen evlerde büyüyen gençlerin sorumluluk sahibi, kendine güvenen, uyumlu, meraklı ve okulda başarılı olduklarını göstermektedir (Steinberg, 2005). Demokratik tutum, literatürde anababa duyarlılığı ve talepkârlığı olmak üzere iki kavramla bağlantılı olarak açıklanmaktadır. Anababa duyarlılığı, anababanın çocuğun ihtiyaçlarına kabul edici ve destekleyici bir şekilde cevap verme derecesidir. Anababa talepkârlığı ise anababanın çocuktan olgun ve sorumlu davranışlar bekleme derecesidir (Baumrind, 1996). Bu çerçevede incelenen yazılarda demokratik anababalığın sevgi gösteren, anlayışlı, hoşgörölü yanı öne çıkarılırken, kural koyan ve disipline önem veren yönünün ihmal edilmekte olduğu izlenimi edinilmiştir. Oysa kabul edici ve hoşgörölü olup, kural koyma ve sınırlandırma konularında vurdumduymaz olunursa, bu tip anababalık, demokratik değil “izin verici anababalık” olur. İzin verici anababalık tarzına sahip anababalar kabul edici ve yumuşak bir tutum sergilerler. Çocuğa davranış özgürlüğü tanırlar. Bu anababalara göre kontrol, çocuğun özgürlüğüne müdahaledir. Ancak izin vericilik, çocuğun sağlıklı gelişimini engelleyebilir, problemli davranışların ortaya çıkmasına yol açabilir. Örneğin, izin verici anababa tutumu ile yetişmiş gençlerin akran baskısına boyun eğen, liderlik pozisyonunu daha az deneyen ve daha az sorumluluk alan bireyler oldukları saptanmıştır (Steinberg, 2005). Demokratik anababalık ile izin verici anababalık arasındaki farkın dergilere açık bir şekilde yansıtılması, okuyucuların doğru bilgiye ve yaklaşıma erişmeleri açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, dergilerde anababalık rol ve kimliğine yüklenen anlam, değerdere ve özellikler incelenmiştir. Dergiler incelendiğinde görölmektedir ki, anne ve baba olmak, çeşitli duygusal ve davranışsal özellikler, sorumluluk alanları, rol ve kimlik unsurlarıyla ilişkilendirilerek değerdendirilmektedir. Bunlar, aşağıda ayrı ayrı ele alınarak yorumlanmıştır.

Annelik

Annelik, anneliğin getirdiği duygular, annelikle birlikte gelen sorumluluklar ve annelik rolü dergilerin çok sık üzerinde durduğu konular arasındadır. Aşağıda dergilerde bu kapsamda vurgulanan temalar açıklanmaktadır.

Annelik Sorumluluktur: Tıpkı genel olarak anababalık için geçerli olduğu gibi, 'sorumluluk' olgusu yalnızca anneler için de vurgulanmaktadır (Örneğin, "... büyüteceğiniz ve koruduğunuz bir 'hayat'tan sorumlusunuz." [Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.116]). Hamilelikle birlikte başlayan sorumluluk, daha sonraki aşamalar boyunca da varlığını sürdürmekte ve gayet sık bir biçimde dile getirilmektedir.

Annelik Bir İçgüdü ve İhtiyaçtır: Annelik, kadınların öğrendiği, beceriler edindiği bir tür 'uzmanlık alanı'dır. Bununla birlikte, içgüdüler annelikte çok önemli bir rol oynamaktadır. Hatta anneliğin kendisi bir bakıma içgüdüselidir ve annelik içgüdü, bebekle iletişim kurmak ve onun duygularını anlamak gibi birçok alanda işlev gören özel bir yetidir. Aşağıdaki alıntılar, dergilerde bu konuda yer alan birçok ifadeden ancak birkaçıdır.

"... doğuma kadar bebek bakımıyla ilgili ne öğrendinizse öğrendiniz. Sonrasında kendi yöntemlerinizle bebeğinize bakıyorsunuz. ... Ne demek istediğini zamanla anlıyorsunuz. Annelik zaten içgüdüsel bir olgu..." (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.46-50).

"Yeni anne olan ebeveyn de, çocuğuyla ilgilenirken kısa sürede empati kurarak, kendini onun yerine koyarak ve içgüdülerine güvenerek bebeğinin ne hissettiğini anlayacaktır." (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.52).

Annelik ve annelikle ilgili roller (örneğin, çocuk bakımı vb.), bir ihtiyaç olarak da değerlendirilebilmektedir:

"Kadınlar için çocuğunu beslemek doğal bir ihtiyaçtır. Çocuğun yemeği reddetmesi kendilerini anne olarak yetersiz hissetmelerine sebep olur." (Bebeğim ve Biz, Temmuz 2005, s.32).

"Hepimizin en önemli amaçlarından biri de bir gün ço-

cuk sahibi olmak.

Bu, hayatımızın en doğal ihtiyaç ve isteklerinden biri.” (Bebeğim ve Biz, Temmuz 2005, s.52)

Bu özellik, astroloji sayfalarına da yansımış durumdadır. Bebeğim ve Biz dergisinde örneğin yengeç burcundan olan anababalar hakkında şunlar belirtilmektedir:

“... çocuk sahibi olmak için sabırsızlanan bu birey, anne ya da baba olduğu zaman yaşamının gerçek anlamına kavuşmuş ve hayatının macerasına başlamış olacaktır.” (Bebeğim ve Biz, Temmuz 2005).

Anneliğin bir içgüdü olup olmadığı hayli tartışmalı bir konudur. Hal böyleyken, dergilerde anneliği kesin bir biçimde bir içgüdüünün icrası olarak ele alan yaklaşım, en hafifinden kadınlığın annelikle özdeşleştirilmesini kapsayan klasik cinsiyetçi bakış açısının bir ürünüdür denebilir. Bu bakış açısı, annelik rolünün öğrenilen boyutunu geri plana itmekte ve bu tür dergilerin varlık nedeniyle bir anlamda çelişmektedir. Anneliğin ihtiyaç olduğuna ilişkin görüş ise, en az içgüdü görüşü kadar sorun taşımaktadır. Çünkü hem içgüdüler hem de ihtiyaçlar, varlığımıza birebir bağlı ve varoluşumuzdan ayıramayacağımız özelliklerdir. Bu nedenle, anneliğin bir ihtiyaç olduğu düşüncesi, az önce sözü edilen cinsiyetçi yaklaşımın bir başka örneğini oluşturmaktadır.

Öte yandan, anneliğin bir ihtiyaç olduğu görüşünün bir yönüyle doğru olduğu da gözden kaçırılmamalıdır. Kadın, evlenmek yoluyla olduğu gibi çocuk doğurmak suretiyle de toplumsal bir statü kazanmakta ve itibarını artırmaktadır. Anne olmayı toplumsal statü ve kazanımlarla ilişkilendiren bu kodlamanın ışığında, kadının gerçekten de anneliğe bir bakıma “ihtiyaç duyduğu” açıktır.

Annelik Bir Meslektir: Dergilerde yer alan ifadeler değerlendirildiğinde, dergilerde anılan annelik sorumluluğunun ‘iş’le ilişkilendirildiği görölmektedir. Bir meslek olarak değerlendirilmesi, anneliğin yoğun, kapsamlı ve uzmanlık gerektiren bir

dizi eylemi içerdığını ve hayatla içiçe geçtiğini imâ etmektedir. Annelik mesleğine ‘acemice’ başlanır (“Anne olmak o kadar acemi başlanan bir meslek ki...” [Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.46-50]). Kutsal sayılan bu meslekte (“...‘ Annelik’ denen kutsal mesleğe adım attınız.” [Bebeğim ve Biz, Mayıs 2005, s.102]) zamanla ilerlenir.

Anneliğin bir meslek olduğuna dair görüşün de, cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel bir kalıplaştırmanın ürünü olduğunu söylemek mümkündür. Bir metafor olarak kullanılan “meslek” kelimesi kullanıldığı bağlam içerisinde, çocuk bakımı ve yetiştirmenin tam zamanlı bir iş olduğunu ve bu sorumluluğun kadına ait olduğunu güçlü bir biçimde çağrıştırırken, cinsiyetçiliği yeniden üretmektedir.

Anneler Güçlüdür!: Dergilere bakıldığında, anneliğin kadına özel bir güç verdiği ve bu gücün annelik yükümlülüklerinin getirdiği birçok zorluğu aşmakta bireye yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (“... Ebru Şahin, 20 günlük bebeği Derin ile olan sevgisinin lohusalık döneminin zorluklarından daha güçlü olduğunu söylüyor.” [Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.72]). Bu gücün, engelli çocuk sahibi olanlar için ayrıca dile getirilmekte olması ilgi çekicidir. Spastik çocuklardan söz edilen bir yazıda şöyle denmektedir: “Sizin annelik ve babalık gücünüze karşı direnecek bir sorun henüz yok!” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.106).

“Anneler güçlüdür!” ya da “Anneler güçlü olmalıdır” mesajının, dergiler içindeki işlevi, annelere motivasyon sağlamak, hatta bir tür “amigoluk” yapmak gibi görünmektedir. Çocuk bakımı ve yetiştirmede yaşanabilecek zorluklar için somut önerilerin yanısıra yalnızca anababa olmanın sağlayabileceği özsel bir güce atıfta bulunmak dergilerin bilgi açısından olduğu gibi, duygusal bakımdan da bir işlevi olabileceğini düşündürmektedir. Doğal olarak bu sorunun kesin cevabı dergilerin okuyucular tarafından nasıl alımlandığına ilişkin araştırmalar aracılığıyla bulunabilir.

Anneler Yoğun Duygular Yaşarlar: Dergilerdeki yazılarda,

anne olmak ve hatta bebek bekliyor olmak, yoğun duygularla ilişkilendirilmektedir. Anne olmanın yarattığı duygular o kadar yoğun ve farklıdır ki, gerek söyleşi yapılan kadınların ağzından gerekse metinleri oluşturan yazarlar tarafından sıklıkla “anlatıl(a)maz” veya “tarif edilemez” olarak nitelendirilmektedir:

“Yaşamadan bilinmez, yaşayınca vazgeçilmez.” (Bebeğim ve Biz, Mayıs 2005, s.98).

“...Beni çocuk sahibi olduktan sonra anlayacaksınız. An-nem bana ‘çocuğun olduğunda anlarsın’ demişti. ... Bunu tarif edecek kelime bulamıyorum.” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.42-44, Emine Ün’le yapılan röportaj)

Bu ifadeden de anlaşılabileceği gibi, anne olmak “anlatılmaz, yaşanır!” Yolaçtığı duyguların anlatılabildiği durumlarda ise, anne olmak genellikle olumlu duygularla bağlantılıdır:

“Anne olmak ayaklarınızı yerden kesen, içinizi karıncalandıran, içinizde sıcaklık suların aktığını ve kelebeklerin uçuştüğünü hissettiren bir duygu...” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.42-44, Emine Ün’le yapılan röportaj).

Öte yandan annelikle ilgili karmaşık duygulardan ve kaygılardan da söz edilmektedir:

“Bir yandan olumsuz şeyleri düşünüp tedirgin oluyorum ama bir yandan da (kızımın) genç kızlığını merak ediyorum. ... Acaba başarılı olacak mı? Ben görececek miyim?” (Çocuğum ve Ben, Eylül 2005, s.30).

“Acaba yeterince iyi bir anne miyim?” genel yaşam ile ilgili ‘Başına gelebilecek kötü şeylerde çocuğumu koruyabilecek miyim?’ gibi yoğun kaygılar yaşayan annelerin...” (Çocuk ve Aile, Şubat 2005, s.24).

Anneliğin yoğun ve karmaşık duygular yarattığı, bu duyguların değişken olduğu ve duygulardaki karmaşıklığın annelik yaşantısının paradoksal doğasından kaynaklandığı çeşitli yazarlar tarafından ifade edilmektedir (örneğin, Arendell, 2000) 1.Dergilerdeki eğilim ise, anneliğin yaşattığı ikili duyguların vurgulanmasından çok, anneliğin yaşattığı şiddetli olumlu duy-

guların altını çizmeye dönüktür. Bu da, anneliği “aşırı romantik” ve bazen de “kutsal/ruhani” bir kisveye büründürmekte ve zaman zaman gerçekdışılaştırılmaktadır.

Annelik Hayata Anlam Katar, Keşfettiricidir, Dönüştürücüdür: Dergilere göre, annelik hayata anlam katmaktadır:

“Anne olmak, bir kadını tamamlayan, anlam katan, duygu dünyasını inanılmaz derecede zenginleştiren bir süreç.

Bebeğim ve Biz dergisinin editörü, anneler günü dolayısıyla şunları yazmaktadır:

ANNE OLMAK

Yaşamın ta kendisidir...

Ölüme meydan okumak ve sonsuza dek var olmaktır...

Yaşama tutunmaktır...

Bulutların üstünden evrene hükmetmektir...

Yumuşacık bir dokunuştur...

Yaşamı yeniden keşfetmektir...

Salıncakta uçmanın heyecanını kalbinizde hissetmektir...

Hayata anlam katmaktır...

Rengarenk balonlardan keyif almaktır...

Avaz avaz şarkı söylemektir...

Hayata karşı bir duruştur...

Kelebeğin ipek kanatlarıdır...

Denizin derinliklerinde dans etmektir...”

(Bebeğim ve Biz, Mayıs 2005, s.8, Editör Sevil Taner’in yazısından)

Görüldüğü gibi, anne olmak keşfettirici ve değıştirici bir işleve sahip olarak gösterilmektedir. Örneğin, kadınlar anne olduktan sonra artık hayata farklı bir açıdan bakmaktadırlar:

“Anne olmadan önce yüreğimin ne kadar büyük bir sevgi taşıyabileceğini bilmiyordum. Ne kadar sabırlı olabileceğimi, ne kadar yorulmak bilmez bir tip olduğumu ve ne kadar büyük

bir sorumluluk taşıyacağımı bilmiyormuşum. ... 32 aydır ben yeni biriyim. Çünkü 32 ay yaşında bir anneyim. ..." (Anneyiz. biz, Şubat 2005, s.3, genel yayın yönetmeninin yazısı).

"... Anne olduktan sonra bütün duygularım farklılaştı. Olur olmaz şeylere kafamı takmıyorum artık. Dünyaya daha geniş bir vizyondan bakıyorum." (Esra Öztürk'le röportaj, Bebeğim ve Biz, Temmuz 2005, s.72-74).

"Hamileyken elime alamam, besleyemem zannedip panik yapıyordum. Ama çok cesur olduğumu gördüm; hem de ummadığım kadar..." (Çocuğum ve Ben, Eylül 2005, s.29, Umut Akyürek'le yapılan söyleşi).

"... Katı ve disiplinli bir anne olacağım sanıyordum ama pek öyle olamıyorum sanırım. ... Daha evhamlı olacağımı sanıyordum ama olmadım..." (Anne & Trends, Eylül 2005, s.34-35, Şebnem Dinçgör Dereli ile yapılan söyleşi).

Alıntıların genel havasından anlaşılabileceği gibi, anneliğin dönüştürücülüğü o mertebededir ki, kadının varoluşunu adeta annelik tamamlanmaktadır. Annelik basit bir biçimde kişiyi olgunlaştırmamaktadır; annelik, kişiyi başka bir boyuta taşımaktadır. (Burada en tartışmalı nokta, bu varoluşsal anlamın, biyolojik bir temele dayandırılıyor olmasıdır). Bu "fantastik" ve realiteden kopuk toplumsal kodlama, bu dergilerde "bilim" ve popüler kişilikler aracılığıyla geçirilmektedir.

Öte yandan, anneliğin yarattığı bedensel, toplumsal ve psikolojik değişiklik o kadar âni ve güçlüdür ki, bunlarla psikolojik olarak mücadele edebilmek için, bu büyük değişikliği aynı derecede büyük anlamlarla anlamlandırmak icap etmektedir. Bu anlamlandırma süreci, anneliğin yaşattığı ağır yükün yol açtığı "bilişsel çelişki"nin ortadan kaldırılmasını sağlayarak önemli bir işlev görmektedir.

Anneler Kendilerini, Güzelliklerini ve Sosyal Yaşamı İhmal Etmemelidirler: Dergilere göre annelik, kişinin kendisini annelik sorumluluklarına kendini, bakımını, sosyal ve mesleki yaşamını ihmal edecek derecede "kaptırmaması gereken" bir olgudur.

“... hamilesiniz diye ‘bakımsız’ dolaşacağınıza dair bir kural mı var?” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.36).

“Çocuk sahibi olmanız elbette büyük bir sorumluluktur. Ancak bir çocuğunuz var diye her şeyden elinizi ayağınızı çekmeniz gerekmiyor..” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.36)

Bu bağlamda, annelik, kadının güzelliğine güzellik katan bir unsur olarak da vurgulanmaktadır. Bebeğim ve Biz dergisinde, kendine bakma, güzelliğine önem verme öğütlendikten sonra şu ifadeye yer verilmektedir:

“İşte bu dünyanın en güzel kadınının bile yarışamayacağı annelik güzelliğiniz...” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.36).

Annelere sosyal yaşamdan uzak kalmamaları yönünde çeşitli öğüt ve öneriler sunulmaktadır:

“Şebnem Dinçgör Dereli, yeni bir anne olmasına rağmen hayatla bağlarını koparmamaya çalışıyor. Seyahat etmeyi ve gezmeyi, ev muhabbetlerini seviyor. Kendine de zaman ayırmaya dikkat ediyor.” (Anne & Trends, Eylül 2005, s.35, Şebnem Dinçgör Dereli ile yapılan söyleşi).

“Kendinizi dış dünyadan tamamen soyutlamayın. Birkaç saat bile olsa kendinize zaman ayırın.” (Anne & Trends, Eylül 2005, s.53)

“Evlendiniz, çoluk çocuğa karıştınız diye diskoya, bara gitmeye hakkınız yok mu? Tam tersine! Asıl şimdi bunun keyfini çıkarabilirsiniz. Haydi hazırlanın ve eşinizin koluna girin! Ayrıca unutmayın, diskolarda hareketli müziklerin yanında, slow müziği zamanları da vardır..” (Bebeğim ve Biz, Temmuz 2005, s.22).

“Anne & Trends’i okurken hayatın sadece çocukların bakımından ibaret olmadığını fark ediyorsunuz. Önemli olan, onları sağlıklı bir şekilde büyütürken yaşadığınız her anın değerini bilerek bunun keyfini çıkarmak. Aynı zamanda sadece çocukların değil, sizin de ihtiyaçlarınızı gözönünde bulundurmak.” (Anne & Trends, Eylül 2005, s.8, “Yaşadığınız Anın Değerini Bilmek” başlıklı yazı).

Yine aynı çerçevede, eşle ilişkiye de özen gösterilmelidir. Kadınlara dönük “romantik” önerilerden bazıları dikkat çekicidir:

“Sahilden birkaç tane beyaz midye kabuğu toplayın. Biraz büyük olmalarına dikkat edin. Üzerlerine yine sahilden topladığınız minik taşlarla eşinizin ve kendi adınızın baş harflerini bir uhu yardımıyla yapıştırın. Bu midye kabuklarını ona hediye ettiğinizde (eşiniz) sizin bu çocuksu buluşunuza bayılacaktır! (Bebeğim ve Biz, Temmuz 2005, s.22).

“Saçlarınıza etrafta bulunan taze çiçeklerden birini iliştirebilirsiniz.

Saçınızdaki bu doğal aksesuar, zaten güneşten yanmış olan teninizle size egzotik bir hava verecek, eşiniz de bu çekici ve alımlı görüntünüze bayılacaktır!” (Bebeğim ve Biz, Temmuz 2005, s.22).

Bu anlamda “fedakâr anne” söylemi, çok seyrek olarak ortaya çıkmaktadır:

“Anne sevgisinde esir etme olmaz. Onlar evlatları gelişsin, öğrensın diye kendi duygularını bile yeri geldiğinde bastırırlar. Evlatları gelişsin, kendilerini yükseltsin, gelecekte sıkıntıdan uzak yaşasın diye eğitimlerinde, askerliklerinde, evliliklerinde onlardan uzak kalmaya hep katlanırlar.” (Anneyiz biz, Şubat 2005, s.53, Rıza Tanaltay’ın yazısı).

Öte yandan klasik anlamdaki “fedakâr anne” yerine, yine “fedakâr”, ancak bu sefer “yeni anne imajı” doğrultusunda “fedakâr” bir anne tipinin önerildiği görülmektedir. Klasik olarak “fedakâr anne”, “saçlarını süpürge ederken”, yeni anne, güzelliği için bir dizi fedakârlık yapmaktadır. Gerçekten de kadınlara verilen güzellik, bakım ve “hayattan kopmama” ile ilgili önerilerin gereğini yerine getirmenin epeyce fedakârlık istediği bir gerçektir. Bu yeni fedakârlık biçimi, çağın gereklerini yerine getirmekle ve tüketim kültürü ile doğrudan ilgilidir.

Anne Ev Dışında da Çalışır: Dergilerde ilgi çekici olan bir nokta da, annelerin çoğunlukla ev dışında çalıştıklarının kabul

edilmesidir. Bu durum, dergilerin hedef kitlesi olan annelerin özelliğinden kaynaklanıyor olabilir; yani dergiler, temelde, bir mesleği olan, ev dışında çalışan ve orta-üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen kadınlara hitap eder göründüklerinden dergilere yansıyan kadın profili de bu özelliklerle paralellik göstermektedir. Bu anlamda dergiler, farklı alandaki rollerini başarıyla gerçekleştiren kadınları adeta model olarak göstermektedir:

“Aslı Ekşioğlu, her zaman hayalindeki iş olan reklamcılığı ve aile düzenini büyük bir başarıyla yürütüyor.” (Anne & Trends, Eylül 2005, s.22, Kariyer bölümü).

“Büyük bir ailenin annesi o. İşi, evi, çocukları ve sosyal ilişkileri arasında kurduğu dengeden memnun. Tüm rollerini başarıyla yerine getirdiğine inanıyor.”

(Anneyiz biz, Şubat 2005, s.12, Ümit Boyner’le yapılan söyleşi).

“Hem anne hem çalışan kadın olmak... Ve bir de hobiler edinmek... Bunları başarıyla yürüten bir ‘anne’ var.” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.104, Nuray Esener [otomobil yarışçısı] ile yapılan söyleşi).

Dergilerdeki anneler, gündelik yaşamda çeşitli alanlara dağılmış yoğun sorumlulukları dolayısıyla, aynı anda birçok rolün gereğini gerçekleştirmektedirler. Bu durum, olağan olarak değerlendirilmekle birlikte “süper anne”lik adıyla kurumsallaştırılmaktadır.

“Moda deyimle hem çalışan hem aile hayatını sürdüren, düzeni aksatmadan yürüten kadınlara ‘süper anne’ diyorlar.” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.34, Zeynep Kasımlıoğlu’nun yazısı).

Ancak “süper anneler”in üstesinden gelemedikleri konu, çocuk doğurup ona bir müddet baktıktan sonra işe döndüklerinde yaşadıkları suçluluk duygusu ve vicdan azabıdır. Bu duygulara ilişkin değinme, annelerin bir işte çalışmasının ana ya da yan bir konu olarak yer aldığı hemen her yazıda vurgulanmaktadır:

“Çalışan anneler diğer annelere göre kendilerini suçlu hissediler. Bunun önüne geçmeye imkân yok. ... Oğlumun okuldaki

bir gösterisini iş seyahatim dolayısıyla kaçırsam kendimi suçlu hissetmememe imkân yok.” (Anneyiz biz, Şubat 2005, s.14, Ümit Boyner’le yapılan söyleşi).

“Çalışan annelerde genel olarak bu suçluluk duygusu var. Buna ‘çalışan anne sendromu’ diyebiliriz. Ben kendimi çok sık sorguluyorum. Ama biliyorum ki Dafne, benim yaptığım işten mutlu olduğumu görüyor. Onunla işimin sonuçlarını paylaşıyorum. Mesela televizyonda bir reklamımız çıktığında ya da bir organizasyonumuza tanık olduğunda onun için bir gurur kaynağı olduğumu düşünüyorum.” (Anne & Trends, Eylül 2005, s.25).

Çalışmaya devam etme ve çocuğa bakma istekleri çelişkili duygular yaratabilmektedir:

“Ben biraz mükemmeliyetçiyimdir; bunları duyunca Dafne için en doğrusu bu ise, evde kalmalıyım diye düşünmeye başladım. Ama bir yandan da, saatlerimi nasıl ayarlasam da işe dönssem diye kıpırdanmalara başlamıştım.” (Anne & Trends, Eylül 2005, s. 24, Ayşe Ekşioğlu ile yapılan söyleşi).

Farklı rollerin gereğini aynı anda gerçekleştirmeye çalışan kadınlara yol göstermeyi amaçlayan yazılarda çeşitli önerilerde bulunmaktadır:

“Bu şapkaları birarada giymek mümkün değildir... Annelik şapkasına, eş şapkasına, çalışan kadın şapkasına ayrı zaman ayırıp ayrı özenleri gösterdiğimiz takdirde her şapkanın gerçek hakkını vermiş oluruz.” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.69).

Bazen kadının çalışmaya devam etmesi şiddetle önerilirken, bunu çocuğa yararı açısından haklılaştırma girişiminde bulunmaktadır:

“... şimdi ise çocuğunuzdan ayrılmak zorunda kalmanın hissettirdiği garip bir vicdan azabı içerisinde olabilirsiniz. Sakın üzölmeyin ve hayallerinizi ertelemeyin! Kariyerinize devam etmenin çocuğunuzun geleceği için bir sürü avantajı olduğunu unutmayın. Üstelik onu güvenle teslim edebileceğiniz deneyimli bakıcılar da bulmanız mümkün. Sadece biraz gayret!” (Bebe-

ğim ve Biz, Eylül 2005, s.36).

“Anneler kendilerini nasıl daha iyi hissediyorlarsa öyle davransınlar. ... Niyetleri çalışmak ise önce bir denesinler. ... Biz mutlu olursak, çocuklarımız da bu mutluluğu paylaşıyorlar. Uzun vadede bunun getirisinin, birlikte olunamayan zamanlardan ya da duyulan pişmanlıklardan daha fazla olacağına inanıyorum.” (Anne & Trends, Eylül 2005, s.25, Ayşe Ekşioğlu ile yapılan söyleşi).

Bazı yazılarda da, “çalışmak değil, çocuk esastır” anlayışının izleri açıkça görülmektedir.

“Çalışan annelerin çocuklara program yapma zorunluluğu bitiyor. Çalışan anne zaten ezeli vicdan azabı çeker... Hele hele yazın.” (Yaz okulunda bu satırların yazarının kızının parmağı kapıya sıkışır. Telefon üzerine koşar gelir). ... “Başımdan aşağı kaynar sular akıyor, olayda kimsenin kabahati yok. Tek kabahatli benim, onu getirip kampa bıraktığım için...” (daha sonra yazar şu sonuca varır): “İşi gücü boşverin, çünkü asıl öncelik onların. Bunu anlamayacak insanlarla da zaten asla birlikte çalışmamak gerekir.” (Anne & Trends, Eylül 2005, s.48).

Biraz daha gerçekçi bir bakış açısından bir uzman, annelere şöyle seslenmektedir:

“... her şeyi mükemmel yapan anne diye bir şey yoktur. Kendinizi bu fıkirden kurtarın. Hayatımızda birbirinden farklı birçok rol vardır. Bir kadının tek rolü annelik değildir. İş hayatında veya eş olarak da farklı rollere sahiptir. Mümkün olduğunca bu rolleri birbirinden ayırmak önemlidir. Suçluluk duygusu ve günlük hayat stresini iş yerinde bırakabilen, rollerini birbirinden ayırabilen anne adayları, bu rollerin her birinin ayrı ayrı üstesinden gelmesini öğrenebileceklerdir.” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.70)

“Kadının çalışması”, zorlu bir kavramdır. Ev içindeki emeği genellikle görünmez olduğundan, ev dışında çalışmayan kadın “çalışmıyordur.” Ev dışında ücret karşılığı çalışma ise, kadının sürekli olarak bir adım geride başladığı (başla-

tıldığı) bir etkinlik alanıdır. Çalışma koşullarının ve ev içindeki işbölümünün adaletsizliği, kadının çalışma hayatında etkili şekilde yer almasını önleyen koşulları körüklemektedir (Ecevit, 2000). Durum böyleyken, dergilerde çalıştığı için devamlı olarak suçluluk duygusu ve vicdan azabı çeken annelerden söz edilmesi ve çalışmanın kadın için gerçek anlamda bir hak olarak görülmemesi dikkat çekicidir.

Bir yandan da, dergilerde ev dışında çalışmayan neredeyse hiçbir annenin bulunmaması dikkat çekicidir. Gerçekten de dergilerde yer alan annelerin, hepsi çalışmaktadır ve büyük bölümü iş kadınıdır. Bu kadınlar, popüler söyleyişle “hem çocuk hem kariyer yapan” kadınlardır. Bu anlamda yansıtılan anne imgesi, popüler kültürün doğrudan etkisi altındadır.

Annelik İşlevseldir: Dergilerde annelik rolü kapsamına giren davranışlar ve yapılması zorunlu görülenler, kadın için başka açılardan da işlevsel olarak sunulmaktadır. Annelik, annelik dışındaki alanlar için bu şekilde “meşrulaştırılmaya” ve adeta “bir taşla iki kuş vurma”nın bir yolu olarak gösterilmeye çalışılmaktadır:

“Bebeğin anne sütü alması, hem anne hem bebek için çok önemli. Anne için neden önemli; süt verirken vücudundaki yağ oranı düşüyor.” (Bebeğim ve Biz, Mayıs 2005, s.30, Ebru Şallı ile yapılan söyleşi).

“Amaç, sadece bebeğin normal büyüme ve gelişmesini sağlamak değil, aynı zamanda anne adayının kendi sağlığını koruması olmalıdır.” (Bebeğim ve Biz, Mayıs 2005, s.73).

Bazan da annenin “kendisi için” yaptıkları ve kariyeriyle ilgili etkinlikleri, çocuğa olan dolaylı yararı dolayısıyla meşrulaştırılmaktadır:

“Gerçekten de hayatı yakalamak, ondan zevk almak çocukla olan ilişkilerimize de olumlu yansıyor.” (Anne & Trends, Eylül 2005, s.35).

‘Girişimci’ bir anneye “Anneliğinizin bu ilginç ve keyifli girişimcilik hikâyesine katkısı ne oldu?” diye sorulurken (An-

neyiz biz, Şubat 2005, s.84, “Ev-ofis hayalimdi” başlıklı yazı), bu kez anneliğin araçsallaştırıldığı dikkati çekmektedir.

Kadını annelik rolünün ötesine taşıyan işlevselleştirme yaklaşımı, belki de dergilerin hitap ettiği orta-üst sosyoekonomik düzeyden gelen kariyer sahibi kadınların bu yöndeki motivasyonlarını destekleme ve haklılaştırma hedefi yle dergilerde yer almaktadır. Ancak dergilerdeki işlevselleştirme çift yönlüdür: Genellikle annelik, kariyer, güzellik ya da sağlık için işlevselleştirilirken, bazen de bunun tersi gerçekleşmekte ve kariyer, güzellik ya da sağlık ile ilgili etkinlikler annelik rolüne ve dolayısıyla çocuğa olan katkıları dolayısıyla araçsallaştırılmaktadır. Bu durum, daha sonra göreceğimiz gibi tek yönlü olarak işlevselleştirilen babalıktan farklıdır. Zira babalık rolü, sadece, erkeğin özel ve kamusal yaşamına yaptığı katkıyla işlevseldir.

Babalık

Annelik ile karşılaştırıldığında baba olmanın ve babalıkla ilişkili konuların dergilerde daha az kapsamlı bir biçimde yer aldığını görmekteyiz. Yani baba olmak, babalık rolü ve sorumluluğu konusunda dergilerde daha az sayıda yazı ve bölüm yer almaktadır; mevcut yazı ve bölümlerin kapsamı da dardır. Örneğin, incelenen dergilerden yalnızca Bebeğim ve Biz’de babalar için özel bir bölüm bulunmaktadır. Bu durum, dergilerin “ana-baba dergisi” olarak anılmakla birlikte, aslında genel olarak annelere hitap edecek şekilde tasarlanıyor olmasıyla ilgili olabilir.

Dergilerin babalar ve babalıkla ilgili içeriği gözönüne alındığında aşağıdaki mesajlar dikkati çekmektedir.

Babalar da Hamilelik Belirtileri Gösterirler: Baba olmanın muhtemelen biyolojik boyutunu vurgulamak için, erkeklerin eşlerinin hamileliği sırasında birtakım fizyolojik problemler yaşadıkları sıklıkla vurgulanmaktadır:

“Hamile anne ile özdeşleşme isteği, kıskançlık, dünyaya yeni gelecek bebeğin korkusu, hamile eşin duygularının değişmesinden endişe edilmesi, baba adaylarının da hamilelik belirtileri

göstermesine yol açar.” (Çocuğum ve Ben, Eylül 2005, s.16).

Baba adaylarının, çocuğun doğumuyla birlikte ortadan kalkan bir dizi fiziksel belirti (mide bulantısı, baş ağrısı, sırt ağrısı, yorgunluk vb.) göstermeleri, “couvade sendromu” olarak anılmakta ve bu durumun baba adaylarının yüzde 10’u ile 15’i arasındaki bir bölümü tarafından yaşandığı belirtilmektedir (Parke, 1996). İncelenen dergilerin dörtte birinde bu sendroma ilişkin açıklamalara yer verildiği gözlemlenmektedir. “Couvade sendromu”na ayrılmış olan yazıların yüksek olduğu rahatlıkla söylenebilecek bu oranı, dergilerin babalık ile ilgili konu sıkıntısı çekmekte olduklarını düşündürmektedir.

Babalar Anneye Yardımcı Olurlar: Gerek babalara gerek annelere hitap eden yazılarda baba, hamilelik boyunca ve sonrasında anneye yardım edecek ve annenin yardım isteyebileceği kişi olarak gösterilmektedir:

“Baba adayları hamileliğin her safhasında, özellikle de psikolojik açıdan eşlerine sonuna kadar destek olmalıdır.” (Bebeğim ve Biz, Mayıs 2005, s.89).

“Annelik, ev işleri ve çalışma hayatı kadını daha çok yıpratmaktadır. ...

Eşinizden gerektiğinde yardım istemekten çekinmeyin ve bütün yükü tek başınıza taşımaktan vazgeçin.” (Çocuk ve Aile, Şubat 2005, s.48).

“Ama yine de Dafne’nin doğumundan beri çok yardımcı ve destek oluyor. İkimiz de birbirimizin işine saygı duyuyoruz ve kızımızın sorumluluğunu paylaşıyoruz.” (Anne & Trends, Eylül 2005, s.25).

Bazı yazılarda da, babanın anneye yardımcı olabileceği konularla ilgili spesifik bilgiler sunulmaktadır.

“Eşiniz sabah çok erken işe gitmek durumunda değilse bir gece o, bir gece siz bakın bebeğe. ... Alt değiştirmede size yardımcı olabilir. ...” (Anne & Trends, Eylül 2005, s.32).

Erkeğin eşine “yardımcı” olması, her ne kadar aile için

deki işbölümü açısından ilk bakışta eşitlikçi bir durumu çağrıştırıyor olsa da, “yardım” kelimesi, işlerin sorumluluğunun esasen kadında olduğunu ve erkeğin rolünün aslında sorumlusu olmadığı bu işlerin yapılmasında kadına destek olmak olduğunu imâ etmektedir. Bu da, toplumsal cinsiyete dayalı geleneksel işbölümünün halen önerilmekte olduğunu göstermektedir.

Baba Olmak Korkutucudur: Dergilere göre erkekler, baba olduktan sonra kendilerini bekleyen sorumluluklar ve bebeğin doğumunun ardından eşle ilişkilerin yeniden düzenlenmesi zorunluluğu dolayısıyla çeşitli korkular ve sıkıntılar yaşamaktadırlar:

“Erkekler de bir depresyon geçiriyorlar. ... Bebek onların da düzenin alt üst ediyor. Üstelik bir anda eşi başka biri oluyor. ... Ona sürekli annelerin yaşadığı olaylarla ilgili yazılar okutuyorum ki beni daha iyi anlasın. ... Şimdi daha uysal, daha yapıcı ve daha anlayışlı oldu.” (Çocuğum ve Ben, Eylül 2005, s.29, Umut Akyürek’le yapılan söyleşi).

Bu sıkıntıları atlatmanın yolu, anneyi anlamaya çalışmak ve annenin mutluluğunu paylaşmaktır:

“Eşi sadece dışarıdan seyretmek yerine, eşi ile birlikte hamileliği yaşayarak ve bu mutluluğu paylaşarak (couvade) sendromundan kurtulabilir.” (Bebeğim ve Biz, Temmuz 2005, s.20) (Bu önerinin ardından “Baba olmak ve ebeveyn olmak ile ilgili kitaplar okuyun” önerisi gelmektedir.)

Baba olmanın bireylere gerçekten de bir tür “kriz” yaşattığı Erikson ve Havinghurst gibi bazı gelişim psikologları tarafından ifade edilmektedir. Ancak bu kriz, bir yandan da olgunlaşma ve gelişme fırsatı sunmaktadır (Parke, 1996). Bu çerçevede babalığa geçiş, başkalarını ve kendini daha iyi anlama becerisiyle ve duyguların bütünleşmesiyle ilişkilidir (Heath, 1976). Bu bakımdan dergilerde baba olmanın getirdiği sorunların ve gelişimsel fırsatların ele alınması gerçekçi bir yaklaşım gibi görünmektedir. Ancak dergilere bakıldığında babalıkla ilişkili başka konularda olduğu gibi,

bu konunun ele alınışında da bir yetersizlik olduğu dikkat çekmektedir.

Baba (Kötü bir) Oyun Arkadaşıdır: Babaların çocuklarıyla ilişkisine önem vermesi gerektiği, bu ilişkinin geliştirilmesinde oyunun özel bir yeri olduğu az sayıda yazıda vurgulanmaktadır. Bunların birinde (Bebeğim ve Biz, Ocak 2005), babaların çocuklarıyla birlikte televizyon izlerken aralarındaki iletişimi geliştirebilecekleri anlatılırken, bir başkasında “...çocukların en iyi oyun arkadaşları listesinde babalar son sıralarda. Çünkü baba yenilmeyi hazmedemeyince çocuk oyundan zevk alamıyor. Çocuğuyla oynayan baba hep kazanmak için oynuyor ki; bu da çocuğun oyundan sıkılmasına ve moralinin bozulmasına sebep oluyor” (Anneyiz biz, Şubat 2005, s.10) denmektedir.

Babaların, annelerden farklı olarak çocuklarıyla kurdukları iletişimde, onlara bakmaktan çok onlarla oynamayı tercih ettikleri bilinmektedir. Yine, itiş-kakış oyununun annelerden çok babalarla oynandığı, araştırmaların bize sağladığı bilgiler arasındadır (Roopmarine ve Mounts, 1985, aktaran Popenoe, 1999). Bu bakımdan, dergilerde babanın oyun arkadaşı rolünün vurgulanması, literatürle uyumluluk gösteren bir gerçekliktir. Öte yandan babanın oyun arkadaşı rolü, çocuğun bakımı ve yetiştirilmesi sürecinde gayet önemli olmakla birlikte, asıl yükü oluşturan sorumlulukların anneye devredilmesini bir şekilde haklılaştırarak anne ile baba arasındaki iş bölümünde söz konusu olması gereken adaleti zedeleyen bir durum oluşturmaktadır.

Babalık İşlevseldir: Dergilere bakıldığında tıpkı annelik için olduğu gibi, babalık için de bir işlevselleştirme çabasına tanık olmaktadır. Bebek bakımına ve bebekle ilgili işlerdeki iş bölümüne ilişkin açıklamalarda, işleri paylaşmanın babalar için bebeğin ihtiyaçlarının giderilmesinin ötesinde işlevleri olabileceğine dair imâlara rastlanmaktadır. Bu işlev alanlarından biri, aile ve eşler arasındaki ilişkidir:

“Bebeğin bakımında anne-babanın birlikte, ortaklaşa hareket ediyor olmaları, ‘aile’ olmayı da destekleyecektir. Aksi halde

bebek sadece anneye aitmiş gibi, her türlü ihtiyacının anne tarafından karşılanmasını beklemek, hem anne için yorucu olacak hem de baba ile ilişkilerin kalitesini azaltacaktır.” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.80)

Bebek bakımını paylaşmanın işlevi, bazen yan işlevleri o kadar fazla öne çıkarılarak sunulmaktadır ki, asıl önceliği olan bebeğin ihtiyaçlarının giderilmesi ikinci plana düşmektedir:

“...Üstelik eşlerin bebek bakımını paylaşmaları, hem evliliği olumlu yönde etkiliyor, hem de bebeğin fizyolojik ve psikolojik her türlü ihtiyacının zamanında karşılanmasını sağlıyor.” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.79).³

Babalığın işlevselleştirilmesi, anneliğin işlevselleştirilmesinden farklı bir özellik göstermektedir. Babalık, cinsiyetler arasındaki geleneksel işbölümüne göre erkek cinsiyet rolünün kapsamına girmeyen etkinliklerin bir kısmını üstlenmenin erkeklere getirebileceği yararların vurgulanmasıyla işlevselleştirilmektedir. Dergilerde kadın ve erkek arasındaki işbölümünün adil olması gerektiği, hiçbir şekilde tartışmanın odak noktasına oturtulmamakta, işlerin paylaşılmasının getireceği “yan/ek yarar” arayışı ve bunun vurgulanışı dikkat çekmektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, anababa dergilerinde verilen anababalık ve çocuk yetiştirmeye ilişkin mesajlara ilişkin genel bir görünüm ortaya koymaktadır. Buna göre dergiler, temelde demokratik anababalığı savunan bir yaklaşım içindedir. Ancak bu yaklaşımı somut ve bütüncül bir biçimde yansıtmaktan uzak oldukları da bir gerçektir. Demokratik anababalık, çoğu zaman izin verici anababalık ile karıştırılabilecek biçimde sunulmaktadır. Anababalara verilen önerilerin bir kısmı uygulanabilir ve somut öneriler olduğu halde, bazı önerilerin de soyut ve uygulanamaz olduğu görülmektedir. Ayrıca dergilerde bazı bilgi yanlışları

vardır ve ne anlama geldiği belirgin olmayan bazı kavramlar kullanılmaktadır.

Dergilerde anneliğin yer alışıyla ilgili genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, anneliğe ilişkin geleneksel bazı anlayışlarla bazı modern düşüncelerin bir karışımının varlığından söz etmek mümkündür. Anneliğin bir içgüdü olduğu, kadını değiştirip dönüştürerek tamamladığı, yoğun ve genellikle olumlu duygular yaşattığı ve annelerin bazı 'annelik' bilgilerini sezgisel olarak edindikleri gibi, bir anlamda 'romantik' sayılabilecek geleneksel görüşler içinde annelik, biyolojik yönü toplumsal alana yansıtılarak özcü ve 'hikmeti kendinden menkul' bir olgu olarak değerlendirilmektedirler. Bu bağlamda anneliğin bir meslek olarak görölmesi, bu değerlendirmeleri tamamlayıcı bir nitelik göstermektedir.

Öte yandan, dergilerde hayatın annelikten ibaret olmadığı ve kadının annelik rolü dışındaki varlık alanlarını da önemsemesi gerektiği gibi düşünceler de mevcuttur. Kadını tekil bir rolden uzaklaştıran bu görüşlerin, dergilerin hitap ettiği kesimin özellikleriyle paralellik gösterdiklerini söylemek mümkündür. Anneliği işlevselleştiren görüşler de bu çerçevede önem taşımaktadır.

Dergilere bakıldığında hâlen gerilimli olan bir konu, kadının ev dışında çalışmasıdır. Annenin çalışması konusu, kadının çalışması doğal olarak kabul edilmekle birlikte, çocuk bakımından sorumlu olan kişinin anne olduğuna dair varsayımları güçlü bir biçimde içinde barındıran görüşlerden arınmış şekilde tartışılmamaktadır. Annenin çalışma hayatı dolayısıyla çocuğunu ihmal etme korkusu ile birlikte suçluluk duygusu sık sık dile getirilmektedir. Bu çerçevede kimi yazılarda bu suçluluk duygusundan kurtulmanın önemi üzerinde durulurken, kimi yazılarda bu suçluluk duygusu haklı görölmekte, bazı yazılarda ise gündelik yaşamı kolaylaştıracak pratik taktikler verilmektedir. Genel olarak, kadının çalışması konusu bir anafikre bağlanmış değildir ve çalışan anne olgusu dergilerde bundan sonra da de-

ğerlendirilmeye devam edilecek gibi görünmektedir.

Dergilerde babalıkla ilgili olarak verilen mesajlar annelikle ilgili olanlarla karşılaştırıldığında ortaya çıkan durum, dergilerde babalık temsiliinin gayet “cılız” olduğu yönündedir. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılabilceğı gibi, babalık kimliğı ve babalıkla ilişkilendirilen rol ve sorumluluklara çok daha az yer verilmekte ve bununla ilgili içerik birkaç konu başlığı altında kolayca özetlenivermektedir. Buna göre baba,

- Çift, bebek beklemeye başladıkları zaman heyecanlanır ama bir yandan da korkar.
- Hamilelik belirtileri gösterir.
- Bebek doğunca, eşinin ilgisi tamamen bebeğe adandığı için depresyon yaşayabilir.
- Bebek bakımına “yardımcı” olur.
- Çocuklarıyla oynar; bir tür oyun arkadaşıdır.
- Baba olmanın bazı yan işlevlerinden yararlanır.

İncelenen dergilerde bu özette yer alanların ötesinde bir mesaja rastlanmamaktadır. Bu anlamda babalıkla ilişkili konulardaki açıklamaların genel olarak “olgunlaşmamış” olduklarını söyleyebiliriz. Daha önce de belirtildiğı gibi, incelenen toplam 12 derginin 4’ünde babaların da başarabileceklerini anlatan yazılar bunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sanki dergiciler, babalarla ilgili konulara yer vermek istemekte ancak hangi konuyu ele alacaklarını bilememekte ve aslen çok da önemli olmayan konuları fazlasıyla vurgulamaktadırlar.

Bu durum, modern babalık kimliğinin bir tür krizi olarak da değerlendirilebilir. Baba kimdir? Ne yapar? Rolü ve sorumlulukları nedir? Babanın işlevini anneninkinden ayıran unsurlar nelerdir? Bütün bu sorular, bugün yalnızca bu araştırma kapsamında incelenen dergiler kapsamında değil, dergilerin dışında süregiden gerçek yaşam içinde de doyurucu bir şekilde cevaplanamamaktadır. Tüm dünyada ve ülkemizde evlenme oranla-

rının düşmesi, boşanmaların, tek ebeveynli yaşam düzenlemelerinin ve evlilik dışı doğumların artması, babalık kurumunu toplumsal olarak zayıflatan güncel gelişmelerdir. Aynı şekilde, yeni üreme teknolojilerinin gelişmesiyle babalığın biyolojik bir olgu olarak da zayıfladığını söylemek mümkündür. Bütün bunlar, babalık kurumunun toplumsal bir kriz yaşamakta olduğunu göstermektedir (Popenoe, 1999).

Toplumsal olmaktan çok yapay-biyolojik göndermelerin (babaların da hamilelik belirtileri göstermeleri) sık yapılması da, hem babalığın toplumsal olarak yeterince kurgulan(a)madığını göstermektedir hem de belki toplumsal kurgunun yetersizliğinden dolayıdır. Modern toplumsal kurgusunda zâfiyetler yaşanan babalık kurumu, dergilerde genel olarak aşırı-biyolojik vurguyla, yani mevcut tek reel dayanak üzerinden anlatılmaktadır.

Ayrıca, dergilere bakıldığında babaların görüşlerinin fazla yer almaması da dikkat çekicidir. Örneğin, söyleşi yapılan anneler, eşlerinden ve onların çocuklara ilişkin tutumlarından söz etmektedirler, ancak babaların kendi ağzından çok az şey aktarılmaktadır. Yine, anababalara seslenilen yazılarda babalar adına ve babalara yönelik bazı ifadeler yer almaktadır; ancak bu konuda çoğunluk anneler lehinedir. Sonuç olarak dergilerde aslında “babaların sesi” pek de duyulmamaktadır.

NOTLAR

1. Annelikle ilgili ikili duyguların varlığından söz edilmesine karşın, olumlu duygular üzerinde yapılmış araştırmalar mevcutken olumsuz duygular fazlaca araştırılmamıştır (Arendell, 2000).
2. Tümüyle çocuk merkezli, duyguların çok yoğun ve güçlü olduğu, tüm zamanı alan ve annenin kendini başkaları için feda ettiği annelik, “yoğun annelik” (intensive mothering) olarak adlandırılmaktadır (Hays, 1996; Bassin, Honey ve Kaplan, 1994). Öte yandan aynı yazının sonlarına doğru, dünyaya birlikte getirilmiş bir canlının sorumluluğunu da birlikte paylaşmanın öneminin her şeyin üzerinde olması gerektiği vurgulanmaktadır: “... (bakımın) işbölümü olarak değil, dünyaya birlikte getirilmiş bir canlının var olmasına yine birlikte katkıda bulunmak olarak görülmesi (gerektiği)...” (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.80).

3. Öte yandan aynı yazının sonlarına doğru, dünyaya birlikte getirilmiş bir canlının sorumluluğunu da birlikte paylaşmanın öneminin her şeyin üzerinde olması gerektiği vurgulanmaktadır: "... (bakımın) işbölümü olarak değil, dünyaya birlikte getirilmiş bir canlının var olmasına yine birlikte katkıda bulunmak olarak görülmesi (gerektiği)..." (Bebeğim ve Biz, Eylül 2005, s.80).

KAYNAKLAR

- Arendell, T. (2000). *Conceiving and investigating motherhood: The decade's scholarship*. Journal of Marriage and the Family, 62, 1192-1207.
- Bassin, D., Honey, M. ve Kaplan, M. M. (1994). Introduction. D. Bassin, M. Honey ve M. M. Kaplan (Eds.), *Representations of motherhood içinde*. (s.1-25). New Haven, CT: Yale University Press.
- Baumrind, D. (1996). *The discipline controversy revisited*. Family Relations. 45 (4). 0197664. Academic Search Premier. EBSCO Host.
- Ecevit, Y. (2000). *Çalışma yaşamında kadın emeğinin kullanımı ve kadın-erkek eşitliği*. Kadın-erkek eşitliğine doğru: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset içinde. (s.117-191). İstanbul: TÜSIAD.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Heath, D. H. (1976). *Competent fathers: Their personalities and marriages*. Human Development, 19, 26-39.
- Hoghughi, M.(1997). *Parenting at the margins: Some consequences of inequality*. Kedar Nath Dwivedi (Ed.), *Enhancing parenting skills: A guide for professionals working with parents içinde*. (s. 21-37). England: John Wiley&Sons Ltd.
- Kraemer, S.(1997). *Parenting yesterday, today and tomorrow*. Kedar Nath Dwivedi (Ed.), *Enhancing parenting skills: A guide for professionals working with parents içinde*. (s. 5-20). England: John Wiley&Sons Ltd.
- Parke, R. D. (1996). *Fatherhood*. Cambridge, Mass.: Harvard Press.
- Popenoe, D. (1999). *Life without father: Compelling new evidence that fatherhood and marriage are indispensable for the good of children and society*. Cambridge, Mass.: Harvard Press.
- Steinberg, L. (2005). *Adolescence*. New York: Mc Graw Hill.

ERGENLERİN DİL KULLANIMLARINDAKİ POPÜLER KÜLTÜR ÖĞELERİNİN İNCELENMESİ: YAZILI CEP TELEFONU İLETİLERİ

Dilek Peçenek

1. Giriş

Türkiye’de GSM (Global System for Mobile Communications - Mobil İletişim Global Sistemi) temelli mobil iletişim 1994 yılında başlamıştır. Başka bir deyişle Türkiye’de 1994 yılından bu yana cep telefonu kullanılmaktadır. Başlangıçta merakla karışık bir çekinceyle karşılanan ve ivedilikle edinilmeyen bu iletişim aracının kullanıcıları yıllarla birlikte çoğalmıştır. T.C. Ulaştırma Bakanlığı’nın bildirdiğine göre, bugün on dokuz milyon aboneli sabit telefon olmasına karşın, GSM cep telefonu abone sayısı otuz altı milyonu aşmış durumdadır (T.C. Başbakanlık Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü, 2005). Bu yönüyle cep telefonu günümüzün “popüler” iletişim araçlarından biri olarak günlük yaşamda yer edinmiş görünmektedir. Kitleleşme yaygınlık özelliği açısından değerlendirildiğinde, cep telefonu iletişiminin “popüler kültür”ün bir ögesi olduğunu söylemek olasıdır.

Cep telefonunun sunduğu teknolojik olanaklar, bu araçla

sözlü iletişimin yanı sıra yazılı iletişim kurulmasını da sağlamaktadır. SMS (Short Message Service) kısaltmasıyla bilinen “Kısa Mesaj Servisi” özelliği, düz metinden oluşan kısa iletilerin gönderilip alınabilmesini olanaklı kılar. Bu özelliğe göre, Latin abecesi kullanarak yazılan iletiler en çok yüz altmış yazıbirim (harf) uzunluğunda olabilir. Başka bir deyişle, üzerinde yazıbirimlerin yer aldığı tuşlara dokunma yoluyla yazılan ve ardıl olarak gönderilebilen kısa metinler cep telefonu iletişiminin yazılı boyutunu oluşturmaktadır. Cep telefonları aracılığıyla düz metinden oluşan kısa iletiler göndermek, telefon tuşlarının kullanımının çok rahat olmamasına ve ileti metninin sınırlı olmasına karşın son derece yaygın bir haberleşme uygulamasıdır (Ericsson Mobility World, www1.ericsson.com.tr/mobilityworld). Cep telefonu iletişimini irdeleyen pek çok çalışmada (Katz ve Aakhus, 2002; Kasesniemi ve Rautianinen, 2002; Haddon, 2002; Lorente, 2002; Pistolesi, 2004; Ursini, 2005), yazılı ileti göndermenin yaygın bir iletişim biçimi olduğu, özellikle ergenler ve gençler tarafından benimsendiği ortaya konmuştur.

Bu çalışmada popüler kültür öğelerinden, biri olarak değerlendirilen cep telefonları ile gönderilen yazılı iletilerdeki dil dizgesini, kimi yönleriyle ergenler açısından inceleme amacı güdülmüştür. Bu doğrultuda, ergenlerin cep telefonuyla gerçekleştirdikleri sözel ve yazılı iletişim davranışlarının boyutlarına ilişkin bir takım belirlemelerin ardından, yazılı iletilerdeki dil dizgesi, iletişim ve dilbilim yönleriyle ele alınarak kimi betimlemeler yapılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, iletilerde dilin hangi işlevleri gerçekleştirdiği, nasıl bir dil dizgesinin kullanıldığı betimlenerek bunlara ilişkin değerlendirilmeler yapılmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma modeli temel alınmıştır (Silverman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmanın çalışma grubunda özel bir orta öğretim kurumunda eğitim alan on beş yaşındaki yirmi ergen (on kız ve on erkek ergen) yer almıştır.

Araştırma verilerini “veri toplayıcı” olarak görevlendirilen bir ergen toplamıştır. Çalışma grubunda yer alan ergenlerle, cep telefonunun yaşamlarındaki yerini ve iletişim değerini belirleyebilmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeleri veri toplayıcı rolünü üstlenen ergen, görüşme çizelgeleri aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Bunun yanı sıra, çalışma grubunda yer alan ergenlerden, gönderdikleri ve cep telefonlarının ileti kutularında sakladıkları ya da gönderecekleri iletilerden beş tanesini veri toplayıcı rolünü üstlenen ergene ulaştırmaları istenmiştir. Yirmi ergenin yazılı biçimde ulaştırdığı toplam yüz ileti, araştırmanın temel veri bütüncesini oluşturmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Ergenlerin Cep Telefonuyla Gerçekleştirdikleri İletişime İlişkin Belirlemeler

Ergenlerle yapılan görüşmelerden, genel olarak cep telefonlarının ergen yaşamındaki yerine ve iletişim yönüne ilişkin bir takım belirlemelere ulaşılmıştır. Bu belirlemelere göre;

- Ergenler, çoğunluk olarak, ilköğretim birinci kademenin son yıllarından bu yana cep telefonu kullanmaktadırlar.
- Ergenlerin çoğu kullandıkları cep telefonlarının en son teknolojik özelliklere sahip olduğunu bildirmiştir.
- Ergenlerin çoğunluğu cep telefonlarında kontrollü hat kullanmaktadır.
- Ergenlerin bir ayda kullandıkları kontör sayısı elli ile bin aralığında değişmektedir.
- Sabit hat kullanan ergenlerin aylık fatura tutarları otuz YTL ile elli beş

YTL arasında değişmektedir.

- Ergenlerin cep telefonu giderlerini çoğunlukla anne-babaları karşılamaktadır, bunun yanı sıra büyükanne ve büyükbabalar

da bu konuda yardımcı olmaktadırlar.

- Ergenler, evde oldukları sırada arkadaşlarıyla en çok cep telefonu kullanarak (arama yaparak ya da ileti göndererek) iletişim kurmaktadırlar; bunu INTERNET iletişimi, ardından sabit telefonla kurulan iletişim izlemektedir.

- Ergenlerin bir okul gününde gönderdikleri iletilerin sayısı, bir ile yetmiş beş aralığında değişebilmektedir. Hafta sonlarında ileti sayısı, bir ile üç yüz aralığıyla yer değiştirmektedir.

- Ergenler daha çok arkadaşlarına ileti gönderdiklerini belirtmişlerdir.

- Ergenler, çevrelerindeki arkadaşlarının büyük bir çoğunluğunun cep telefonuna sahip olduğunu bildirmişlerdir.

Ergenlerin cep telefonu iletişimini benimsedikleri, yeğledikleri ve birbirlerine sıklıkla yazılı ileti gönderdikleri görüşmelerden edinilen odak bilgilerdir.

3.2. Yazılı İletilerin İletişim Yönünden Değerlendirilmesi

Bütüncede yer alan yazılı iletiler, iletişim sürecinde dilin gerçekleştirdiği işlevlere açısından görelî olarak değerlendirilmiştir.

İletişim, verici ve alıcı arasında anlamlı göstergeler yardımıyla gerçekleşen bilgi iletme sürecidir. Perez'e (1993:49) göre iletişim, belirli bir bağlam içinde, alıcı ya da gönderici, ya da her ikisi tarafından kullanılan, sözel ve sözel olmayan simgeler aracılığıyla iki ya da daha çok kişi arasında oluşan bilgi değişim ve etkileşim sürecidir. Bu süreçte kullanılan en gelişmiş, en etkin iletişim aracı dildir. İletişim eylemi sırasında dil bir takım işlevler üstlenir. Jacobson'un (1983) geliştirdiği iletişim modeline göre, yazılı ya da sözlü bir dilsel iletişimin gerçekleşebilmesi için bir verici, bir alıcı, bir oluk (ilişki aracı), bir kod (ortak bir dil), bilgiyi aktaracak bir ileti ve bir gönderge (bağlam) gerekir. Verici, alıcıya sözlü ya da yazılı bir ileti gönderir. Alıcı, vericinin var olan ilişki aracını kullanarak gönderdiği bu iletiyi, ortak kod

yardımla süreçte oluşan bağlam içinde çözer. İletişim sürecinde yer alan bu öğeler farklı işlevler üstlenir, bu anlamda dilin altı işlevi ortaya çıkar:

1. Vericiye (konuşucu) ilişkin duygu işlevi: Vericinin iletişim konusuna yönelik öznel tutumunu sergilediği, duygu ve düşüncelerini dile getirdiği; ruhsal ve fiziksel durumunu betimlediği işlevdir.

2. Alıcıya yönelik çağrı işlevi: Bu işlev iletinin alıcı üzerinde odaklaştığı durumlarda seslenme, soru sorma, buyurma, öğüt verme, öneride bulunma, yönerge verme vb. biçimleriyle gerçekleşir.

3. Oluğa (ilişki aracına) yönelik ilişki işlevi: Dil ile ilişki kurmada, bu ilişkinin sürdürüğünü doğrulamada, bu ilişkiyi sürdürmede ve bitirmede gerçekleşir. Selamlaşma, vedalaşma, teşekkür etme, özür dileme gibi iletişim eylemleri bu işlev çerçevesinde gerçekleşir.

4. Bağlama yönelik gönderge işlevi: Bu işlev, iletişim sırasında oluşan bağlama ya da gerçekliğe ilişkin bilgi vermeyi içerir. Anlatma, betimleme, bilgi verme, açıklama gibi eylemlerle gerçekleşir.

5. Koda ilişkin üstdil işlevi: İletişim sırasında kullanılan ortak dile ilişkin bilgi vermeyi içerir. Dili dille anlatmayı sağlayan işlevdir.

6. İleti doğrudan kendisini amaçladığında dilin sanat işlevi gerçekleşir (Ergenç, 2002; Robinson, 2003; Toklu, 2003).

İletişim eylemi sırasında bir iletide birden çok işlev birbiriyle kesişebilir. Bu durumda sınıflandırma, egemen işlev üzerine kurulur. Bu bağlamda, bütüncede yer alan yazılı iletiler, egemen dil işlevlerine ve bu işlevlerin gerçekleşme sıklığına göre sınıflandırılmıştır. Buna göre;

• Yazılı iletlerde, dilin en çok işlevini gerçekleştirdiği görülmüştür. Başka bir deyişle, ergenler, iletlerinde duygusal yaşantılarını, durumsal özelliklerini, sorunlarını ve iletişim konusuyla ilgili görüşlerini ve duygularını aktarmaktadırlar. İletişim konu-

ları arasında dersler, sınavlar, spor etkinlikleri ya da arkadaşlık sorunları gibi konular yer almaktadır.

Örnekler:

İ 49 -A mutewazi insn:p e insn her sporda basrli olunca! [A mütevazı insan:p e insan her sporda başarılı olunca!]

İ 82 -li tamam öle olsun bakalım! Böylece konuşacak arkadaşım kalmadı! Byss... [İyi tamam öyle olsun bakalım! Böylece konuşacak arkadaşım kalmadı! Byss...]

• Çağrı işlevi, iletilerde rastlanan ikinci baskın işlevdir. Ergenlerin iletilerinde, iletilerin alıcılarına çeşitli sorular yönelttikleri, öğüt verdikleri, önerilerde bulundukları ve yardım etme çağrısı yaptıkları görülmektedir.

Örnekler:

İ 1 -A bsy sorcam ama nolur cvp ver ya!! ya bn snn yanında dgsiyo mym! ltfn bi sole [A bir şey soracağım ama ne olur cevap ver ya !! ya ben senin yanında değişiyor muyum! lütfen bir söyle]

İ 92 -Olum knusun anlasn. Ortk bi karar aln. Bak yinede sarılın da hocaların ortasında yapmayn mesela. Ama baska bi konu varsa onu bilmem. [Oğlum konuşun anlaşın. Ortak bir karar alın. Bak yine de sarılın da hocaların ortasında yapmayın mesela. Ama başka bir konu varsa onu bilmem.]

• Yazılı iletilerde sık rastlanan diğer bir dil işlevi de ilişki işlevidir. Ergenlerin, iletiler aracılığıyla iletişim kurma ve sürdürme girişimleri dikkat çekici bir yöndür. Öte yandan toplumsal dil kullanımı (teşekkür etme, selamlama, iyi dileklerde bulunma vb.) dilin ilişki işlevini tanıtlamaktadır.

Örnekler:

İ 7 -Yaw acaip sıkıldım da bi konuşıim dedim senle?!!! [Ya acayip sıkıldım da bir konuşayım dedim seninle?!!!]

İ 15 -Heşy içn çk tşkkür zhmet oldu ya sana hic grk yoktu. En kısa zmnda grşmk üzere! [Her şey için çok teşekkür zahmet oldu ya sana hiç gerek yoktu. En kısa zamanda görüşmek üzere!]

• İletişim sırasında oluşan bağlamın belirgin olduğu iletilerde dilin gönderge işlevini gerçekleştirdiği görülmüştür. İletilerde iletişim bağlamına (olaylar, insanlar, nesneler vb.) yönelik açıklamalar ve betimlemeler yer almaktadır.

Örnekler:

İ 33 -Yok cnm ne kari bn posetle ble kayamam. Hrbi bnm bnm fl n dehst kayr ama bnd nerdee o ytnk... Okl ckslrnda bhcd fl n boardi alp kayioz ama "egtm sart" ki ist bnd o yok [Yok canım ne karı ben poşetle bile kayamam. Harbi benim babam falan dehşet kayar ama bende nerede o yetenek... Okul çıkışlarında bahçede falan boardı alıp kayıyoruz ama "eğitim şart" ki işte bende o yok]

İ 71 -Ya tam adini blmiom ama avi uzntili wideolari acmk icn bi prog olması lzim. [Ya tam adını bilmiyorum ama avi uzantılı videoları açmak için bir program olması lazım.]

Bütüncedeki iletiler yukarıda sözü edilen iletişim modeli çerçevesinde incelendiğinde, iletilerin alıcılarının da çoğunlukla ergen olduğuna yönelik bir yordamada bulunmak olasıdır. Bunun yanı sıra yetişkinlere gönderilen iletilere de rastlanmıştır. Bu iletilerin çoğunlukla bilgilendirme ve haber verme amaçlarına yönelik olduğu görülmüştür.

3.3. İleti Diline İlişkin Dilbilimsel Değerlendirmeler

Yazılı iletiler dilbilim açısından incelendiğinde, konuşma dilindeki kimi özelliklerin yazı diline aktarıldığı görülmüştür. Wendt'e (1977) göre, konuşma dili ve yazı dili birbirinden ayrı iki göstergeler dizgesidir ve yazının varlık nedeni konuşmanın en küçük birimi olan sesleri göstermektir (Ergenç, 2002:38). Ne var ki konuşma dilinde kullanılan biçimlerle yazı dilindeki biçimler birbirleriyle her zaman örtüşmemektedir. Dilin her düzleminde görülen tutumluluk ilkesi konuşma dilinde daha belirgin bir duruma gelir. En kısa biçimde çok şey aktarabilme çabası ve kolay söyleyiş eğilimi nedeniyle özellikle konuşma dilinde bir takım ses değişimleri ve ses eksilteleri biçiminde orta-

ya çıkan bir tutumluluk söz konusudur (Ergenç, 2002:38; İmer, 1990:69).

Bütüncede yer alan yazılı iletilerde, konuşma dilindeki kimi özelliklerin yazı diline aktarılmasıyla, ses düşmesi, seslem yitimi ve ses benzeşmesi biçiminde ortaya çıkan sesbilimsel değişimlere ya da eksiltilere sıklıkla rastlanmıştır. Sesbilim alanındaki bu değişimlerin dilde tutumluluk, başka bir deyişle en az çaba ilkesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, iletişim oluşunun (iletişim aracı) özelliklerinin kullanıcıları tutumlu dil kullanmaya yönelttiğini de belirtmek gerekir. İleti alanının sınırlılığı (yüz altmış yazıbirimlik alan) dil kullanımındaki tutumluluğu koşullamaktadır.

Bu bağlamda, yazılı iletiler kimi sesbilim ve yazım özellikleri açılarından, ileti oluşunun özellikleri ve en az çaba ilkesi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

3.3.1. Sesbilimsel Özelliklerin Yazıya Aktarılması

3.3.1.1. Ses Düşmesi

İletilerde, sözcük içinde yer alan seslerden birinin ya da birkaçının kolay söyleyiş amacıyla yitirilmesi sonucu ortaya çıkan ses düşmelerine sıklıkla rastlanmaktadır.

Örnekler:

İ 4 -Evet bu yzdn ddm bs yere kntrn gtmesn die [Evet bu yüzden dedim boş yere kontörün gitmesin diye]1

İ 31 -ii sn? [iyi sen?]

İ 56 -Gersen caldr gelrm [Girersen çaldır gelirim]

İ 69 -Nrdsn krds? Glmio msn? [Neredesin kardeş? Gelmiyor musun?]

3.3.1.2. Seslem Yitimi

Birbirine benzer ya da eş seslerden oluşmuş iki seslemden birinin düşmesi olarak tanımlanan seslem yitimi, iletilerde sık-

lıkla görülmektedir.

Örnekler:

İ 6 -Nbr napiosun cnm? [Ne haber ne yapıyorsun canım?]

İ 11 -Ablacim günaydın ins. iisindir. Akşm ara bnide knşlm. [Ablacığım günaydın inşallah iyisindir. Akşam ara beni de konuşalım.]

İ 61 -Abi o işi yarn halltcem. [Ağabey o işi yarın halledeceğim.]

İ 74 -Abi bni bbam brakio bgn [Ağabey beni babam bırakıyor bugün]

İletilerde, [-yor] ve [-AcAk] biçim birimleriyle çekilen eylemlerin yazımında seslem düşmesine sıklıkla rastlanmaktadır.

Örnekler:

İ 3 -nbr teddycim napiosun hc msj fl n atmiyn insan bi cldırır bari wala olsek hc umrunuzda olmick yani!! [ne haber teddyciğim ne yapıyorsun hiç mesaj falan atmıyorsun insan bir çaldırır bari vallahi ölsek hiç umurunuzda olmayacak yani!!]

İ 14 -5 dk'ya çkiorm evden mi2 alıp glcm. [5 dk'ya {dakika-ya} çıkıyorum evden mi alıp geleceğim]

İ 51 -Bnm oyn oynucak waktim yok istemiosan görüşmeyiz! [Benim oyun oynayacak waktim yok istemiyorsan görüşmeyiz!]

İ 67 -Hrnse bswr ya! Bn yrn kmya snwna grmicm sora telafi ye grcm! Hç çlsmdm! Hdi grsrz! [Her neyse boş ver ya! Ben yarın kimya sınavına girmeyeceğim sonra telafiye gireceğim! Hiç çalışmadım! Haydi görüşürüz!]

3.3.1.3. Ses Benzeşmesi

Yazılı iletilerde, değişik nitelikleri olan seslerin benzer ya da eş seslere dönüşmesi biçiminde ortaya çıkan ses benzeşmesi olayına az da olsa rastlanmıştır.

Örnekler:

İ 16 -Nie ii diilsin bakym? Moraln bozuksa yardım edlm. Bnm fena diil ya derslr dışnd ii sayılır. [Niye iyi değilsin bakayım? Moralin bozuksa yardım edelim. Benim fena değil ya dersler dışında iyi sayılırım.]

İ 57 -Wala ayp oldu unttm ama ossn aksm mesaj atar gonlnu alırım yarın da glrm affedr :D [Vallahi ayıp oldu unuttum ama olsun akşam mesaj atar gönlünü alırım yarın da gelirim affeder:D]

İ 58 -Ya calsr yaparsn olmasa bn clstirrm sni :D bk n kadr dusunceliim bu arada bgn gtcktm unttm glba [Ya çalışır yaparsın olmazsa ben çalıştırırım seni:D bak ne kadar düşünceliyim bu arada bugün getirecektim unuttum galiba]

İ 84 -Ben de iim ha annamadım tabi haklisin güzellik kawrami görecelidir ama sen ne kavram bırakiosun ne de görece... [Ben de iyiyim ha anlamadım tabi haklısın güzellik kavramı görecelidir ama sen ne kavram bırakıyorsun ne de görece...]

3.3.2. Yazım Özellikleri

3.3.2.1. Yazıbirim Kullanımı

Eksilteli yazıbirim kullanımı, iletilerin en belirgin özelliklerinden biri olarak göze çarpmaktadır. İletilerde yer alan sözcüklerde ünlüleri gösteren yazıbirimlerin yazılmaması oldukça sık rastlanan bir durumdur. İleti göndermede ve almada ortak bir bağlamın oluşmasının kimi sözcükleri tanınabilir kıldığı, bu nedenle sözcüklerdeki ünlülerin yazılmadığı düşünülmektedir: Sözelimi iletişim bağlamında sıklıkla yer alan kontör, mesaj, iyi, ben sözcüklerinin kontr, msj, ii, bn biçiminde yazılması bu anlamda dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra, sözcüğün tanınmasını sağlayan bir ya da birden fazla ünlünün yazılması, diğerlerinin yazılmaması diğer bir dikkat çekici yöndür: Sözelimi snfa, hftaya, esylri, unttm, şmdi biçimleri gibi.

3.3.2.1.a. Ünlülerin Yazılmaması

Örnekler:

İ 21 -Kntrm çk az sdce cvp wr mf mi şçksn tm mi? [Kontörüm çok az sadece cevap ver mf {Matematik-Fen} mi seçeceksin tm {Türkçe-Matematik} mi?

İ 33 -Yok cnm ne kari bn posetle ble kayamam. Hrbi bnm bnm fl n dehst kayr ama bnd nerdee o ytnk... Okl ckslrnda bhcd fl n boardi alp kayioz ama “egtm sart” ki ist bnd o yok [Yok canım ne kari ben poşetle bile kayamam. Harbi benim babam falan dehşet kayar ama bende nerede o yetenek... Okul çıkışlarında bahçede falan boardı alıp kayıyoruz ama “eğitim şart” ki işte bende o yok]

İ 56 -Gersen caldr gelrm [Girersen çaldır gelirim]

İ 64 -Hmn bze gl konuşmmz lazı. [Hemen bize gel konuşmamız lazım.]

3.3.2.1.b. Ünsüzlerin Yazılmaması

Sözcüklerde ünsüzlerin yazılmaması ünlülere göre daha az rastlanan bir durumdur.

Örnekler:

İ 86 -B, bugün gitmeyelim odtüye ama direk antramana tmm? [B, bugün gitmeyelim odtüye {ODTÜ} ama direkt antrenmana tamam?]

İ 96 -Baba daa yeni actim. Illik senden? [Baba daha yeni açtım. İyilik senden?]

Bununla birlikte yazılı iletilerde sözcüklerdeki <y> ve <ğ>ünsüzlerini yazmama eğilimi görülmektedir.

Örnekler:

İ 27 -Aaa goruomsn hergun soluorum o solemiodur sende msn warmi? [Aaa görüyor musun her gün söylüyorum o söylemiyordur sende msn {MSN MessengerMicrosoft Network} var mı?]

İ 46 -Hehe;) saol cnm ya wlla tskkı edrm;p nassn ya ne zmndır msjısmiorz snle.. [Hehe;) sağ ol canım ya vallahi teşekkür ederim;) nasılsın ya ne zamandır mesajlaşıyoruz seninle..]

İ 78 -G abi bn okulda deilim hastaim cksta gelemiyecm [G ağabey ben okulda değilim hastayım çıkışta gelemeyeceğim]

İ 82 -li tamam öle olsun bakalım! Böylece konuşacak arkadaşım kalmadı! Byss... [İyi tamam öyle olsun bakalım! Böylece konuşacak arkadaşım kalmadı! Byss...]

3.3.2.1.c. Yazıbirim Değişimleri

İncelenen yazılı iletilerde, sözcüklerde yazıbirim değişimleri sık görülen bir durumdur. Kimi sözcüklerin, <ç>, <ğ>, <ş> ünsüzlerinin yazılmasını gerektirmesine karşın, <c>><g>, <s> ünsüzlerini gösteren yazıbirimlerle yazıldığı görülmektedir.

<ç>

Örnekler:

İ 8 -benim çok uykum geldi. Haydin ii gçler!! [benim çok uykum geldi. Haydin iyi geceler!!]

İ 36 -Puff coook kotuydu!!!! Nese en azndan gecti gtti! [Puf çok kötüydü!!!! Neyse en azından geçti gitti!]

İ 42 -Cknca bn msj atarm öptmm! [Çıkınca ben mesaj atarım öptüm!]

İ 47 -Yk yapıldı ole bsi antlbuckta ya daa ck war... ya bsi yk ole yani [Yok yapılmadı öyle bir şey antrenman 1 buçukta ya daha çok var... ya bir şey yok öyle yani]

İ 56 -Gersen caldr gelrm [Girersen çaldır gelirim]

<ğ>

Örnekler:

İ 24 -mf sna gre dgl sn kgdi grnce anca imzni atrsn (bu cümle bana ait dgl bu arda bu grçktñ sn kntrm) [mf sana göre değil sen kağıdı görünce anca imzanı atarsın (bu cümle bana ait değil bu arada gerçekten son kontörüm)]

İ 33 -Yok cnm ne kari bn posetle ble kayamam. Hrbi bnm bbm fl n dehst kayr ama bnd nerdee o ytnk... Okl ckslrnda bhcd fl n boardi alp kayioz ama"egtm sart" ki ist bnd o yok [Yok canım

ne karı ben poşetle bile kayamam. Harbi benim babam dehşet kayar ama bende nerede o yetenek... Okul çıkışlarında bahçe-
de falan boardı alıp kayıyoruz ama “eğitim şart” ki işte bende o yok]

İ 37 -Okke askm bnm onemli diil sana kolay glsn o zmn bnd
cogrly calisio optim seni! [Okey {okay} aşkım benim önemli
değil sana kolay gelsin o zaman ben de coğrafya çalışıyorum
öptüm seni!]

İ 39 -Tostuuuum bnm cnm iiki dogdun iiki seni ck sewiorm
DOĞUM GUNUN KUTLU OLSUN! [Dostum benim canım
iyi ki doğdun seni çok seviyorum DOĞUM GÜNÜN KUTLU
OLSUN!]

İ 91 -Yani aranız ısındı mı? Birz snr caldrsana? Bi knsun an-
lasn. Is tatliya baglansın. [Yani aranız ısındı mı? Biraz sonra çal-
dırsana? Bir konuşun anlaşın. İş tatliya bağlansın.]

<ş>

Örnekler:

İ 29 -Ehh brs deistm tabe sende bi deisiklik warmı fta olduu
kdr mesela [Eh biraz değiştim tabi sende bir değişiklik var mı
fta olduğu kadar mesela]

İ 35 -Tuh bea bnd sans olsa esekt sans olmazdı...Cla yaklšk
1saat once ayrldk=]] [Tüh be bende şans olsa eşekte şans olmaz-
dı...Cla yaklaşık 1 saat önce ayrıldık=]]]

İ 40 -Heey snawm ii gcti umarm beni sasrtmazda ii bisi alırm
) hbr werym ddm [Hey sınavım iyi geçti umarım beni şaşırt-
maz da iyi bir şey alırım :) haber vereyim dedim]

İ 48 -O zmn yuzyze knsrz wlla smdi konusamm o knyu yni
ne bliim ya! [O zaman yüz yüze konuşuruz vallahi şimdi konu-
şamam o konuyu yani ne bileyim ya!]

İ 68 -Bnm esylri tplsna bi d tnfsırd bn snfa glmk istmiorm
ya ktklırd blsaln mı? [Benim eşyaları toplasanıza bir de tenef-
füslerde ben sınıfa gelmek istemiyorum ya koltuklarda buluşa-
lım mı?]

İletilerde çok sık rastlanan diğer bir durum da <v> ünsüzü yerine Türk Abecesinde yer almayan <w> yazıbiriminin kullanılmasıdır.

Örnekler:

İ 20 -Waaayy peki öly olsn saol anm ama bn öle yzdn sna gercktn güzel brlrn bullm. [Vay peki öyle olsun sağ ol anam ama bana öyle yazdın sana gerçekten güzel birini bulalım.]

İ 28 -En sosyetemiz sensin! :) walla derslerim dışında hersey perfect sende sorun warmi? <yıllıkta super çıkmışsın> [En sosyetemiz sensin! :) vallahi derslerim dışında her şey perfect sende sorun var mı? <yıllıkta süper çıkmışsın>]

İ 66 -Ya hftaya hngi drslrđn ne snwlari wr? Kç tne? Ne zmn? Mebn ing. snwni biliorum! [Ya haftaya hangi derslerden ne sınavları var? Kaç tane? Ne zaman? Mecburen ing. {İngilizce} sınavını biliyorum!]

İ 76 -Nbr F msnin war mi warsa wersene [Ne haber F msnin {MSN Messenger} var mı varsa versene]

Ünsüz değişimlerine benzer biçimde, ünlülerde de değişimler gözlenmiştir: <ı>, <ö> ve <ü> ünlülerinin yazılmasını gerektiren sözcüklerde bunların yerine sırasıyla <i>, <o> ve <u> ünlülerinin yazıldığı görülmektedir.

<ı> ~ <i>

Örnekler:

İ 3 -nbr teddycim napiosun hc msj fl n atmiyn insan bi cldır bari wala olsek hc umrunuzda olmick yani!! [ne haber teddycim ne yapıyorsun hiç mesaj falan atmıyorsun insan bir çaldırır bari vallahi ölsek hiç umurunuzda olmayacak yani!!]

İ 44 -Nasi dawranmazdm ya unutmssn:)iim ya nasi oliim [Nasıl davranmazdım ya unutmuşsun:) iyiyim ya nasıl olayım]

İ 84 -Ben de iim ha annamadım tabi haklisin güzellik kawrami görecelidir ama sen ne kawram bırakiosun ne de görece... [Ben de iyiyim ha anlamadım tabi haklısın güzellik kavramı görecelidir ama sen ne kavram bırakıyorsun ne de görece...]

İ 99 -Almanla araniz nsl? adi ne?:) [Almanla aranız nasıl? Adı ne?:)]

<ö> ~ <o>, <ü> ~ <u>

Örnekler:

İ 31 -ii sn? Brz brz yuruoz iste :).. kaykay klubne uye oldm hni hrks l sye ktlmk zrondymms ya...=p mllt dowcek bni ama bn sokcm bu isi banane... [iyi sen? Biraz biraz yürüyoruz işte :) .. kaykay kulübüne üye oldum hani herkes 1 şeye katılmak zorundaymış ya...=p millet dövecek beni ama ben sökeceğim bu işi bana ne...]

İ 34 -Walla arklrn yaksklysa soleyblrsn aslında =p nolckki? (tbki sakada) ztn istesm bbn ogrtckti bna ama skateboardi diil nrml kymai htta denedi ama sora bnm yeteneksiz olduumu soyliyerek pes etti =/ [Vallahi arkadaşların yakışıklıysa söyleyebilirsin aslında =p ne olacak ki? (tabi ki şaka da) zaten istesem babam öğretecekti bana ama skateboardi değil normal kaymayı hatta denedi ama sonra benim yeteneksiz olduğumu söyleyerek pes etti =/]

İ 45 -Cnm ck prdn dun cwp atamadm smdide hrzmnki gbi kntrm yok sakn kzma bna sni ck sewiorm!Kib gorusuruz [Canım çok pardon dün cevap atamadım şimdi de her zamanki gibi kontörüm yok sakın kızma bana seni çok seviyorum! Kib {kendine iyi bak} görüşürüz

İ 58 -Ya calsr yaparsn olmasa bn clstirrm sni :D bk n kadr dusunceliim bu arada bgn gtcktm unttm glba [Ya çalışır yaparsın olmazsa ben çalıştırırım seni:D bak ne kadar düşünceliyim bu arada bugün getirecektim unuttum galiba]

Kimi cep telefonlarının teknik özellikleri gereği, ileti metinleri Türkçe Abece ile yazılamamaktadır; yazılabildiği durumlarda da yazıbirimlerin abecedeki dizilişinden dolayı benzer yazıbirimler kullanılabilmektedir. Başka bir deyişle, noktalı ve çengelli yazıbirimler, en kısa ve hızlı biçimde yazma çabasıyla gözardı edilebilmektedir. İletilerin Türkçe abeceyle yazılmama-

sı, cep telefonu tuşlarının üzerinde yer alan yazıbirim grupları arasındaki geçişler ya da benzer yazıbirimler kullanılması, iletinin sesbilimsel değişimlerle ya da eksiltilelerle yazıya yansımalarına neden olmaktadır.

3.3.2.1.ç. “de” ve “ki” bağlaçlarının yazılması

Yazılı iletilerde “de” ve “ki” bağlaçlarının yazılması gerektiği biçimde, kendinden önce gelen sözcükten ayrı yazıldığı kimi örneklere rastlanmıştır. Bununla birlikte bu bağlaçların kendinden önce gelen sözcüğe bitişik olarak yazıldığı iletiler çoğunluktadır.

Ayrı kullanım örnekleri:

“de”

İ 50 -E bu sefr de bi sampiynlk beklirs sndn cnm;) ya bnm kntbtti sora yne knsrz optmm cnm kib! [E bu sefer de bir şampiyonluk bekliyoruz senden canım;) ya benim kontörüm bitti sonra yine konuşuruz öptüm canım kib! {kendine iyi bak}]

İ 84 -Ben de iim ha annamadım tabi haklisin güzellik kawrami görecelidir ama sen ne kavram bırakiosun ne de görece... [Ben de iyiyim ha anlamadım tabi haklısın güzellik kavramı görecelidir ama sen ne kavram bırakıyorsun ne de görece...]

“ki”

İ 33 -Yok cnm ne kari bn posetle ble kayamam. Hrbi bnm bbm fl n dehst kayr ama bnd nerdee o ytnk... Okl ckslrnda bhcd fl n boardi alp kayioz ama”egtm sart” ki ist bnd o yok [Yok canım ne karı ben poşetle bile kayamam. Harbi benim babam dehşet kayar ama bende nerede o yetenek... Okul çıkışlarında bahçe-de falan boardı alıp kayıyoruz ama “eğitim şart” ki işte bende o yok]

İ 60 -evet hatta 2.drs olck snrm... Szde mi aynı snwa griosnz ki? [evet hatta

2. ders olacak sanırım... Siz de mi aynı sınava giriyorsunuz ki?]

Bitişik kullanım örnekleri:

“de”

İ 22 -Pardn ayla trtstkda nye mf şçcn [Pardon ayla tartıştık da niye mf seçeceksin]

İ 45 -Cnm ck prdn dun cwp atamadım smdide hrzmnki gbi kntrm yok sakn kzma bna sni ck sewiorm!Kib gorusuruz [Canım çok pardon dün cevap atamadım şimdi de her zamanki gibi kontörüm yok sakın kızma bana seni çok seviyorum!Kib {kendine iyi bak} görüşürüz]

“ki”

İ 34 -Walla arklrn yaksklysa soleyblrsn aslında =p nolckki? (tbki sakada) ztn istesm bbm ogrtckti bna ama skateboardi diil nrml kymai htta denedi ama sora bnm yeteneksiz olduumu soyliyerek pes etti =/ [Vallahi arkadaşların yakışıklıysa söyleyebilirsin aslında =p ne olacak ki? (tabi ki şaka da) zaten istesem babam öğretecekti bana ama skateboardı değil normal kaymayı hatta denedi ama sonra benim yeteneksiz olduğumu söyleyerek pes etti =/]

İ 59 -İlk edb notm 76 amma ing ne yazkki 55 way be ikisi de sndn yxsk :D [İlk edb {edebiyat} notum 76 ama ing {İngilizce} ne yazık ki 55 vay be ikisi de senden yüksek :D]

3.3.2.1.d. “mi” soru ekinin yazılması

Yazılı iletilerde “mi” soru ekinin doğru biçimiyle, kendinden önceki sözcükten ayrı yazıldığı örnekler çoğunluktadır. Bununla birlikte bu ekin bitişik kullanımına da görülmüştür.

Ayrı kullanım örnekleri:

İ 19 -Smd bn bnu bi iltifat olrk mi almlym yxs kötü bsi olrk mi? [Şimdi ben bunu bir iltifat olarak mı almalıyım yoksa kötü bir şey olarak mı?]

İ 100 -B sende E nin e-posta yada telefon war miii?:) [B sende E nın e-postası ya da telefonu var mı?:)]

Bitişik kullanım örnekleri:

İ 27 -Aaa goruomsn hergun soluorum o solemiodur sende msn warmi? [Aaa görüyor musun her gün söylüyorum o söylemiyordur sende msn {MSN Messenger} var mı?]

İ 43 -Caniimm cktm sinemadan napiosn iimsn [Canım çık-tım sinemadan ne yapıyorsun iyi misin]

Aynı iletilerde yer alan ayrı ve bitişik kullanım örnekleri:

İ 72 -Y abi bn 1 saate glcemde snde avril in “fall into pieces” i wr mi ya da blablrmnsn bnm bilginn ssnları wr. [Y ağabey ben 1 saate geleceğim de sende avril in “fall into pieces” i var mı ya da bulabilir misin benim bilgisayarımın sorunları var.]

İ 73 -Ya nettemsn geliim mi [Ya nette {INTERNET} misin geleyim mi]

İ 94 -Yoo d bni hç aramadı. Bu ayrılışın fazla uzun sürmesin artık dimi? Çaldırdın mı? Waya o aradı mı? [Yok d beni hiç aramadı. Bu ayrılışın fazla uzun sürmesin artık değil mi? Çaldırdın mı? Vay o aradı mı?]

3.3.2.1.e. Kısaltmalar

İletilerde kimi sözcüklerde bireysel kullanıma dayalı kısaltma yapıldığı görülmüştür.

Örnekler:

İ 11 -Ablacim günaydın ins. iisindir. Akşın ara bnide knşlm. [Ablacığım günaydın inşallah iyisindir. Akşam ara beni de ko-nuşalım.]

İ 72 -Y abi bn 1 saate glcemde snde avril in “fall into pieces” i wr mi ya da blablrmnsn bnm bilginn ssnları wr. [Y ağabey ben 1 saate geleceğim de sende avril in “fall into pieces” i var mı ya da bulabilir misin benim bilgisayarımın sorunları var.]

Kimi iletilerde rastlanan “KİB” (kendine iyi bak) kısaltması-nın uzlaşım-sal bir biçimde kullanıldığı izlenimi edinilmiştir.

Örnekler:

İ 45 -Cnm ck prdn dun cwp atamadm smdide hrzmnki gbi

kntrm yok sakn kzma bna sni ck sewiorm!Kib gorusuruz [Canım çok pardon dün cevap atamadım şimdi de her zamanki gibi kontörüm yok sakın kızma bana seni çok seviyorum!Kib {kendine iyi bak} görüşürüz]

İ 50 -E bu sefr de bi sampiynlk beklirs sndn cnm;) ya bnm knt btti sora yne knsrz optmmmm cnm kib! [E bu sefer de bir şampiyonluk bekliyoruz senden canım;) ya benim kontörüm bitti sonra yine konuşuruz öptüm canım kib! {kendine iyi bak}]

İ 96 -Baba daa yeni actim. Illik senden? Bu arada *#7370# Kib! [Baba daha yeni açtım. İyilik senden? Bu arada *#7370# Kib! {Kendine iyi bak}]

3.3.2.1.f. Noktalama İmleri

İletilerde en sık kullanılan imler, nokta, soru ve ünlem imleridir.

Örnekler:

İ 16 -Nie ii diilsin bakym? Moraln bozuksa yardım edlm. Bnm fena diil ya derslr dışnd ii sayılır. [Niye iyi değilsin bakayım? Moralin bozuksa yardım edelim. Benim fena değil ya dersler dışında iyi sayılırım.]

İ 67 -Hrnse bswr ya! Bn yrn kmıya snwna grmicm sora telafiye grcm! Hç çılsımdm! Hdi grsrz! [Her neyse boş ver ya! Ben yarın kimya sınavına girmeyeceğim sonra telafiye gireceğim! Hiç çalışmadım! Haydi görüşürüz!]

İ 91 -Yani aranız ısındı mı? Birz snr caldırsana? Bi knsun anlasn. Is tatlıya bağlansın. [Yani aranız ısındı mı? Biraz sonra çaldırsana? Bir konuşun anlaşın. İş tatlıya bağlansın.]

Kimi iletilerde noktalama imlerinin kullanılmadığı ya da eksiltili bir biçimde kullanıldığı görülmüştür.

Örnekler:

İ 27 -Aaa goruomsmn hergun soluorum o solemiodur sende msn warmi? [Aaa görüyor musun her gün söylüyorum o söylemiyor sende msn {MSN Messenger Microsoft Network} var mı?]

İ 38 -Hyr ya nrdn ckti su anda hcbisi yapmıorm bna garp glmdi msjlsmamz bu arada eet iste bole caldr [Hayır ya nereden çıktı şu anda hiçbir şey yapmıyorum bana garip gelmedi mesajlaşmamız bu arada evet böyle çaldır]

İ 41 -War brz sinemadaym daa baslamadi ama [Var biraz sinemadayım daha başlamadı ama]

3.3.3. Konuşma Dilindeki Sesüstü Özelliklerin Yazıya Aktarılması: Ünlem ve İm Kullanımı

Yazılı iletilerde ergenlerin, duygularını ünlem kullanarak aktarmaya çalıştıkları görülmektedir.

Örnekler:

İ 10 -Yaw nerdesin? Nie telin kapalı? Deli oldum yaw!? [Ya nerdesin? Niye telin {telefonun} kapalı? Deli oldum ya!]

İ 26 -Way way a essek seni nasi ozlemisim ben cok iim sen nasılsn? [Vay vay a eşek seni nasıl özlemişim ben çok iyiyim sen nasılsın?]

İ 40 -Heey snawm ii gcti umarm beni sasrtmazda ii bisi alırm :) hbr werym ddm [Hey sınavım iyi geçti umarım beni şaşırtmaz da iyi bir şey alırım :) haber vereyim dedim]

İ 49 -A mutewazi insn:p e insn her sporda basrli olunca! [A mütevazı insan:p e insan her sporda başarılı olunca!]

Kimi sözcüklerde görülen ve vurgulama amacıyla yapıldığı düşünülen yazıbirim yığılması başka bir duygu aktarma yolu olarak göze çarpmaktadır.

Örnekler:

İ 20 -Waaayy peki öly olsn saol anm ama bn öle yzdn sna gercktn güzel brlrn bullm. [Vay peki öyle olsun sağ ol anam ama bana öyle yazdın sana gerçekten güzel birini bulalım.]

İ 36 -Puff coook kotuydu!!!! Nese en azndan gecti gtti! [Puf çok kötüydü!!!! Neyse en azından geçti gitti!]

İ 39 -Tostuuuum bnm cnm iiki dogdun iiki seni ck sewiorm

DOGUM GUNUN KUTLU OLSUN! [Dostum benim canım iyi ki doğdun seni çok seviyorum DOĞUM GÜNÜN KUTLU OLSUN!]

İ 43 -Caniimm cktm sinemadan napiosn iimsn [Canım çıktım sinemadan ne yapıyorsun iyi misin]

Yazılı iletilerde, ergenlerin neşeli ya da üzgün oldukları durumları anlatmak için bir takım imler (=]], :), :D, ;), ;p, :>) kullandıkları görülmüştür.

Örnekler:

İ 35 -Tuh bea bnd sans olsa esekt sans olmazdı...Cla yaklsk 1saat once ayrldk=]] [Tüh be bende şans olsa eşekte olmazdı... Cla yaklaşık 1 saat önce ayrıldık=]]]

İ 46 -Hehe:) saol cnm ya wlla tskk edrm;p nassn ya ne zmn dr msjls miorz snle.. [Hehe:) sağ ol canım ya vallahi teşekkür ederim;p nasılsın ya ne zamandır mesajlaşmıyoruz seninle..]

İ 55 -Anne cüzdanı buldum :) ... [Anne cüzdanı buldum :) ...]

İ 57 -Wala ayp oldu unttm ama ossn aksm mesaj atar gonl nu alırım yarn da glrm affedr :D [Vallahi ayıp oldu unuttum ama olsun akşam mesaj atar gönlünü alırım yarın da gelirim affeder: D]

İ 97 -Zewkine yaw!:) ole tip kacar mi:) oluum FM oynuom fb ile5-6 szn oldu lig-kupa-sampionlar-super kupa aldım;) oge-tiim:> ! [Zevkine ya!:) öyle tip kaçır mı:) Oğlum FM {Football Manager}oynuyorum fb {Fenerbahçe} ile5-6 sezon oldu lig-kupa-şampiyonlar-süper kupa aldım;) öğretiyim:> !]

4. Sonuç

Elde edilen bulgulara dayanarak bu araştırmaya ilişkin kimi sonuçlar çıkarmak olasıdır. Buna göre;

Cep telefonuyla gerçekleştirilen iletişimin bir uzantısı olan yazılı iletişim, ergenlerin benimsedikleri, yaygın ve yoğun bir

biçimde uyguladıkları bir iletişim biçimidir.

Ergenlerin gönderdikleri yazılı iletilerde, dil, egemen görünüme göre, duygu, çağrı, ilişki ve gönderge işlevlerini gerçekleştirmektedir. Ergenler, yazılı iletilerinde, çoğunlukla birbirlerine, duygularını, düşüncelerini ve yaşantılarını aktarmakta; bilgi ve haber iletmekte; iletişim kurma çabası yapmaktadırlar.

Yazılı iletiler sesbilim ve yazım açılarından değerlendirildiğinde, en kısa biçimde çok şey iletebilme çabasının ve iletişim aracının teknik özelliklerinin eksiltili dil kullanımına neden olduğunu söylemek olasıdır. Dildeki en az çaba ilkesi ve iletişim aracının özellikleri arasındaki döngüsel ilişki, yazılı iletilerde bir alt dil oluşturmaktadır.

NOTLAR

1. İletileri daha anlaşılır kılabilme amacıyla yanlarına köşeli ayraçlar içinde açılımları yazılmıştır. Noktalama imlerini yazmada herhangi bir değişiklik yapılmamış, iletilerdeki özgün biçimleri korunmuştur.
2. İletilerde yer alan kişi adları özgün biçimleri yerine, adları simgeleyen bir yazıbirimle gösterilmiştir. Adların aldığı ekler iletilerde kullanıldığı biçimiyle aktarılmıştır

KAYNAKLAR

- Dil Derneği (2000). *Yazım Klavuzu* (4. Baskı). Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Ericsson Mobility World. SMS Nedir?. 10 Ağustos 2005 tarihinde Ericsson Mobility World Web sitesinden erişildi: <http://www1.ericsson.com.tr/mobilityworld/articles/essentials/10380-28082001.htm>.
- Fusco, F. ve Marcato, C. (ed.) (2005). *Forme della Comunicazione Giovanile*. Roma: Il Calamo.
- Haddon, G. L. (2002). "Youth and Mobiles: The British Case and Further Questions" *Revista de Estudios de Juventud*. S. 57, s. 115-124.

- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Jacobson, R. (1983). Egemen Öge, Dilbilim ve Gösterebilim Kuramları (çev. S. R. Güzelşen). İstanbul.
- Kasesniemi, E-L. ve Rautianinen, P. (2002). "Mobil Culture of Children and Teenagers in Finland", E., J. Katz ve M. Aakhus (ed.) içinde, s. 170-192.
- Katz, E. J. ve Aakhus, M. (ed.), (2002). *Perpetual Contact Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorente, S. (2002). "Youth and Mobile Telephones: More Than a Fashion" *Revista de Estudios de Juventud*. S. 57, s. 9-24.
- Perez-Sanches, A. (1993). *Hacia Un Methodo Integral En La Enseñanza De Idiomas*. Madrid: SGEL.
- Pistolesi, E. (2004). *Il Parlar Spedito L'Italiano di Chat, E-Mail e SMS*. Padova: Esedra Editrice.
- Robinson, P. (2002). *Language in Social Worlds*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage Publications.
- Yıdırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- T.C. Başbakanlık Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü Bülteni, (2005, Eylül).
- 10 Ekim 2005 tarihinde T.C. Başbakanlık Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü Web sitesinden erişildi: http://www.byegm.gov.tr/YAYINLARIMIZ/Anadoluyahaberler-yeni/2005/eylul/ah_07_09-05.htm.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ.
- Ursini, F. (2005). "La Lingua dei Giovani e I Nuovi Media" F. Fusco ve C. Marcato (ed.) içinde, s.323-336.

**SAĞLIK
VE
TOPLUM**

DÜNYADA VE ÜLKEMİZDE ÇOCUK SAĞLIĞI

Murat Yurdakök

Dünyada her dakika, beş yaşından küçük 20 çocuk ölmektedir. Bu günde 30 bin, yılda 11 milyon çocuk ölümü demektir. Bu ölümler kazalar kadar dikkat çekmemektedir. Örneğin, yılda 4 milyon, günde 36 jumbo jet kazasında ölebilecek yolcu sayısı kadar bebek doğduktan sonra bir ay içinde ölmektedir. Tüm dünyada trafik kazasından ölen her iki kişiye karşılık 20 çocuk önlenebilir ve tedavi edilebilir hastalıklardan ölmektedir.

Çocuk ölümlerinin %70'inden fazlası korunulabilen ya da tedavi edilebilen hastalıklara bağlıdır. Bunlar yenidoğan dönemi hastalıkları (prematürelilik, enfeksiyonlar, zor doğum gibi; %37), zatüre (%19), ishal (%17), sıtma (%8), kızamık (%4) ve AIDS (%3) dir. Durum böyle olduğuna göre akla gelen sorudur: “Neden milyonlarca çocuğun ölümleri karşısında sessiz ve hareketsiz kalınmaktadır?” Söylemeye dilim varmıyor ama “herhalde çocukları pek sevmiyoruz”. Çünkü onları “yeterince” sevsedik bu durumda olmazlardı.

XX. yüzyılda çocukların sağlık durumlarını düzeltmek için yapılan çalışmalarla sağlanan ilerlemeler gelişmekte olan ülkelerde oldukça yavaş olmuştur. XXI. yüzyılda bu çalışmalara

ivme kazandırmak, 2015 yılına kadar eşitsizliklere son vermek ve dünyada sağlığı düzeltmek için 2000 yılında “Bin Yıl Zirvesi” yapılmış ve sekiz amacın gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. “Bin Yıl Hedefleri”, öncelikli amacı, dünyada yoksulluğa son vermek olan ülkelerarası bir sözleşme olarak tanımlanabilir. Bu amaçları daha önceleri özellikle 1977 yılında Dünya Sağlık Assemblies’inde “Herkes İçin Sağlık” sloganı ile belirlenen hedeflerden ayıran en önemli nokta, daha çok sayıda ülusun (190 hükümet) benimsemiş olması ve daha fazla çaba göstermesidir. “Bin Yıl Hedefleri” bildirgesindeki sekiz amacın üçü, 18 hedefin sekizi, 48 göstergenin 18’i sağlıkla ilgilidir.

Ancak “Bin Yıl Hedefleri” doğrultusunda yapılan çalışmalar çok yavaş ilerlemektedir. Hedeflere ulaşma yolunun “dışında kalan” 88 ülkeden 45’i hedefin ciddi biçimde gerisindedir. Bu ülkelerin büyük bir çoğunluğu yoksulluğun ve/veya silahlı çatışmaların yaşandığı ülkelerdir. Her şeyden önce bu amaçlara erişilebilmesi için kararlı hükümet politikaları, ekonomik istikrar ve yolsuzluklarla savaşıyan yönetimler gereklidir. Yoksul ülkelerin bu engelleri tek başlarına aşmaları mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle zengin ülkelerin dünyanın, dolayısıyla “kendilerinin geleceği” için yatırım yapmaları gerekmektedir.

Yoksulluk

Günümüzde dünya nüfusunun beşte biri günde kişi başına 1 \$’dan daha az, 2.5-3 milyarı ise günde 2 \$’dan daha az gelire sahiptir. Gelişmekte olan ülkelerde 800 milyon insan açlık çekmekte ve savaşlarda ölen insanlardan daha fazlası ishal nedeniyle kaybedilmektedir.

Yoksulluk çocuk hastalık ve ölümlerinin yüksek düzeyde seyretmesinin temel nedenidir.

Günümüzde gelişmekte olan ülkelerde doğan her 10 çocuktan dördü aşırı yoksulluk içindeki bir ortamda dünyaya gelmektedir. Çoğu gelişmekte olan ülkelerde olmak üzere 1 milyar çocuğun yaşamı yoksulluk içinde geçmektedir. Gelişmekte olan

ùlkelerde her üç çocuktan biri sağlıklı barınaktan yoksundur; her beş çocuktan biri temiz içme suyu bulamamaktadır; her yedi çocuktan biri en temel sağlık hizmetlerine ulaşamamaktadır.

Halen Sierra Leona'da doğan bir kişi için beklenen yaşam süresi, Japonya'da doğan kişinin yarısı kadardır. 2002 yılındaki 57 milyon ölümün 10.5 milyonu beş yaşından küçük çocuklardır ve bu ölümlerin %98'izinden fazlası gelişmekte olan ùlkelerde olmuştur. İnsanî Gelişme Raporu 2003 verilerine göre Afganistan'da doğan bir bebeğin beş yaşına gelmeden ölme şansı, İzlanda veya Singapur'da doğan bir bebeğe göre 75 kat daha fazladır.

En az gelişmiş ùlkelerde dünyaya gelen her altı çocuktan biri, beş yaşına gelmeden ölmektedir. Buna karşılık varlıklı ùlkelerde doğan her 167 çocuktan yalnız biri bu yaşa gelmeden ölmektedir. Gelişmekte olan ùlkelerde nüfusun en yoksul %20'lik bölümünde yaşayan bir çocuğun beş yaşına gelmeden ölme riski, en varlıklı %20'lik kesimden bir çocuğa göre en az iki kat daha yüksektir.

Yoksul yörelerde sağlık hizmetleri veren kuruluşlar genellikle yoktur ya da yetersizdir; daha da kötüsü insanların buralara ulaşabilme olanakları yoktur. Yoksulluk, milyonlarca çocuğu, pahalı olmayan ilaçlar ve aşılarla kolaylıkla önlebilecek ve tedavi edilebilecek hastalıklara karşı savunmasız duruma düşürmektedir. Her yıl beş yaşından küçük 2 milyon çocuk, basit aşılar yapılamadığından ölmektedir.

Ölen bu çocukların yarısından fazlasında beslenme bozukluğu vardır. Çocuklardaki beslenme bozukluğunun önemli bir nedeni yoksulluk nedeniyle yeterli besin alamamadır. Ancak çocukların beslenmeleri konusundaki eğitim yetersizliği de beslenme bozukluklarına yol açmaktadır.

Gelişmekte olan ùlkelerde yaşayan beş yaşından küçük çocukların %16'sı ileri derecede beslenme yetersizliği içindedir. Bu çocukların çoğu kansız ve güçsüzdür. Beslenme bozuklukları vücut direncini kırarak özellikle enfeksiyon hastalıklarının

ağır seyretmesine, hatta öldürücü olmasına neden olmaktadır.

Çocuklardaki beslenme bozukluklarının etkileri yaşamın daha ileri dönemlerinde de devam etmektedir. Beslenme bozukluklarının erken çocukluk döneminde ortaya çıkması bodurluğa yol açmakta, beyin gelişimini etkilemekte, okula başladıklarında öğrenme güçlükleri görülmektedir.

Yoksulluk çocukların okula gitmelerine de engel olmaktadır. Dünyada çoğu kız olan 121 milyon çocuk ilkökul çağında olduğu halde okula gidememektedir. Gelişmekte olan ülkelerde yaşayan çocukların %13'ü hiç okula gitmemiştir.

Yoksulluk çocukların her alanda sömürülmesine neden olmaktadır. Halen 180 milyon çocuğun, çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri olarak tanımlanan işlerde çalışmaktadır. Her yıl 1.2 milyon çocuk kaçırılmakta ya da alınıp satılmaktadır.

Çoğu kız olmak üzere 2 milyon çocuk ticari seks endüstrisi içinde cinsel anlamda sömürülmektedir.

Silahlı çatışmalar

Günümüzde ülkeler arasındaki savaşların yerini büyük ölçüde daha yerel ölçekteki, ülke içindeki düşmanlıklara dayalı ya da etnik temelli çatışmalar almıştır. Soğuk savaşın sona ermesinden bu yana geçen 14 yıllık sürede dünyanın 48 ayrı yerinde 59 önemli silahlı çatışma meydana gelmiş, ancak bunların sadece ikisinde iki ülke arasında savaş olmuştur. Önceleri savaşlardaki ölümler savaş meydanlarında olurken, 1990'den beri meydana gelen silahlı çatışmalarda ölen 3.6 milyon kişiden %90'ı sivil halktandır; bunların yarısına yakını çocuklar oluşturmaktadır.

Silahlı çatışmalar arttıkça milyonlarca çocuk çatışmaların parçaladığı aileler ve toplumlarda yaşamak zorunda kalmaktadır. Yüzbinlerce çocuk, bu çatışmalarda silah altına alınmış, çatışmalarda ön saflara sürülmüş, her türlü vahşete tanık olmuş, savaş suçu işlemek zorunda kalmış, başka yerlere göçe zorlanmış; cinsel şiddet, istismar ve sömürü ile karşılaşmıştır.

Savaştan kaçan çocuklar, hastalıklarla yetersiz beslenme ve barınma ortamında yaşamak zorunda kalmakta; savaşın geriye bıraktığı mayınlar ve mermilerle sakatlanmaktadır. Yoksul ülkelerin bunları temizlemesi neredeyse mümkün değildir. Bir mayının üretilmesinin maliyeti 3 \$ iken, bu mayının etkisiz hale getirilmesinin maliyeti 1.000 \$'a kadar çıkmaktadır. Bugün 78 ülkenin elinde 200-215 milyon kara mayını vardır. Her yıl kara mayınları yüzünden 15-20 bin kişi ölmekte ya da yaralanmaktadır. Bugün dünyada mayın patlaması yüzünden yaralanmış 300 binden fazla insan vardır.

Çatışmalar sona erdikten sonra bile yoksulluk ve umutsuzluk nedeniyle çocuk ölümleri sık görölmeye devam etmekte, böylece yoksulluk bir nesilden diğerine sürüp gitmektedir. Zaten çatışmaların çoğu gelişmekte olan ülkelerde olmakta; bu ülkelerde çatışmalar, yoksulluğu daha da artırmaktadır. Dünyanın en yoksul 20 ülkesinden 16'sı son 15 yıl içinde önemli bir iç savaş yaşamıştır.

Toplumsal refah

Sağlıklı anneler ve çocuklar, toplumların gerçek zenginlikleridir. Çünkü annelerin ve bebeklerinin sağlıklı olmaları, yaşadıkları toplumun sağlık durumunu düzeltecek, eşitsizlikleri ve işsizlik gibi toplumsal sorunları da azaltacaktır.

Çoğu kez fakir ailelerden olan hasta anneler ve çocukları için yapılacak harcamalar ailelerin daha fazla fakirleşmelerine neden olmaktadır. Giderek fakirleşen ailelerin hasta anneye ve bebeklerine bakamayacakları açıktır. Anne hastalandığında veya öldüğünde, ailesine sağladığı işgücü ve ekonomik katkısı ortadan kalkmakta, çocuklarının yaşam şansları ve eğitim olanakları azalmaktadır.

Günümüzde her dakika, bir kadın, gebelik veya doğum nedeniyle ölmektedir. Bu günde 1400 kadın, yılda yarım milyondan fazla kadın demektir. Buna bağlı olarak her yıl bir milyon çocuğun, annesinin ölmesine bağlı olarak öldüğü sanılmaktadır.

Çocukların sağlıklı olmaları, toplumun ekonomik ve sosyal gelişmesinde çok önemli etkiler yapmaktadır. Çocukların sağlıkları için harcanan her 1 \$, sosyal refah ve toplumsal üretimin artmasını yoluyla 7 \$ kazanç olarak dönmektedir. Bu nedenle çocuklar hastalandıklarında veya öldüklerinde, bunun acısını aileleri ve toplum çekmektedir. Sık sık hastalanma ve yeterli beslenememe, çocukların yalnız bedensel yönden değil, zihinsel yönden de yetersiz nesillerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu da çocukların daha sonraki yaşamlarında eğitimlerini, üretkenliklerini ve iş kapasitelerini etkilemektedir.

Çözüm sadece parasızlık değildir!

Sosyo-ekonomik yönden geri kalmış toplumlarda yaşayan annelerin ve çocuklarının yaşamlarını kurtarmak sanıldığı kadar paraya dayanmamaktadır. Örneğin bebeklerin sağlıklı ortamlarda ve deneyimli kişilerin yaptırdıkları doğumlarla hayata başlamaları sağlanabilir. Bugün dünyada antibiyotik tedavisi alması gereken 10 zatürelî çocuktan sadece 4'ü bundan yararlanabilmektedir. Halbuki zatürelî bir çocuğun tedavisi için harcanması gereken para 1 \$'dan azdır. Kızamık aşısı, kızamığa bağlı ölümcül seyredabilen zatürelerin önlenmesinde çok etkilidir. Aynı durum boğmaca ve difteri gibi hastalıklar için de geçerlidir. Bu hastalıkların yanı sıra tetanoz, çocuk felci ve vereme karşı BCG aşısının tam olarak gereken para 1.4 \$ kadardır. Bu nedenle gerekli para bulunabilirse, her yıl 6 milyondan fazla çocuğun ölümünün basit koruyucu (örneğin aşılar) ve tedavi edici yöntemlerle kurtarılabileceği tahmin edilmektedir.

Tüm dünyada sağlanan (küresel) gelirin %1'i ile (yaklaşık yılda 80 milyar \$) çocukların yoksulluktan kurtulabilecekleri tahmin edilmektedir. Her yıl kişi başına 34 \$ harcanarak yoksul ülkelerdeki insanların temel sağlık gereksinimlerinin karşılanabileceği belirtilmiştir. Arzulanan, gelişmiş ülkelerin gayri safi millî hasıllarının (GSMH) %0.7'sini yoksul ülkelere vermeleridir. Bu oran günümüzde %0.25 dolaylarında kalmıştır.

Bu para nasıl bulunacaktır? Bu sorunun kanımca tek cevabı “Çocukların ve annelerin ölümleri karşısında sessiz kalmamaktır”; “Herkesin yapabileceğı bir şey mutlaka vardır”.

Yoksul ölkeler kaderleri ile başbaşa bırakılmamalıdır. Buna borç yüklerinin hafifletilmesiyle başlanabilir. Çünkü gelişmekte olan ölkeler arasında eğitim ve sağık alanında yapılan harcamalardan daha fazlası dış ödemelere ayrılmıştır. Kimi ölkeler gayri safi yurt içi hasıllarının %10’undan fazlasını gene bu amaçla kullanmaktadır.

Bir diğeri önemli konu da silahlanmaya ayrılan paranın çok küçük bir kısmının bile olsa sağık alanına kaydırılmasıdır. Dünya silahlanmaya her yıl neredeyse 1 trilyon \$ harcamaktadır. İnsanlar silahlanma için bir yılda harcadıkları paranın sadece bir dakikalık kısmını çocukların sağığı için harcasalar, milyonlarca çocuğun ölmesi önlenilecektir.

Ölkemizdeki durum

Ölkemiz nüfusunun (dolayısıyla çocukların) en az beşte biri yoksuldur. Ölkemizde üç milyon çocuk yoksulluk sınırında (günde 1.5 \$’ın altında) yaşamakta; her yıl 125.000 çocuk okula gidememekte, toplam çocuk nüfusunun üçte bir çalışmak zorunda kalmaktadır. Ölkemizde yaşayan insanların yarısından fazlası kitap okumamış, 40 milyon insan hayatında hiç sinemaya gitmemiştir. Kitaba yapılan harcama Avrupa ölkelerinde kişi başına 500 \$ iken, Türkiye’de 3 \$ kadardır. Çocuklarımızın, geleceğimizin kurtarılabilmesi için ailelerinin yoksulluktan ve cahillikten kurtarılması mutlaka gereklidir.

Ölkemizde Sağık Bakanlığı’nın toplam bütçesi ve GSMH içindeki payı, özellikle 1992 yılından sonra azalma göstermiştir. Gelişmiş ölkelerin GSMH’den sağığa ayırdıkları pay en az %10-15 iken, Türkiye %2-4 ile sonlarda gelmektedir.

2003 Türkiye Nüfus ve Sağık Araştırması verilerine göre ölkemizde her yıl canlı doğan 1000 bebekten 29’u bir yaşını tamamlamadan, 37’si beş yaşından önce ölmektedir. Bu rakam on

yıl öncesine kadar büyük bir azalma göstermişse de, gelişmiş ülkeler, hatta komşu ülkelerle karşılaştırılamayacak kadar yüksektir.

Çocuk ölümlerinin azaltılması yalnız sağlık hizmetlerinin değil, toplumun eğitim düzeyinin yükseltilmesine bağlıdır. Örneğin;

- Anne ve/veya babası okur-yazar olan çocukların ölme olasılıkları daha azdır.

- Yirmi yaşından genç anne olanların bebeklerinin ölme olasılıkları daha yüksektir. Halbuki ülkemizde yaşları 15-19 olan kadınların %6'sı çocuk sahibi, %2'si gebedir.

- Doğumlar arasındaki süre yeteri kadar uzunsa (2 yıldan fazla) bebek ölümlerinin oranı azdır. Halbuki ülkemizde doğumların dörtte birinden fazlası, bir önceki doğumdan hemen sonra, yani 2 yıl içinde olmuştur.

- Kadınlar gebelikleri sırasında yeterli bakım almışlarsa ve doğumları sağlıklı ortamda eğitilmiş kişilerce yaptırılmışsa, bebeklerinin ölme olasılığı daha düşüktür. Halbuki ülkemizde kırsal kesimdekilerin üçte biri doğum öncesi bakım alamamaktadır.

- Ülkemizdeki çocukların %12'si BCG, %36'sı karma aşı (difteri-boğmacatetanoz), %31'i çocuk felci aşısı, %21'i kızamık aşısı ile aşılanmamıştır. Çocukların neredeyse yarısı (%46) tam olarak aşılanmamıştır; %3'üne hiç aşı yapılmamıştır.

- Ailelerin yarısı gerektiğinden fazla, dörtte biri gerektiğinden daha az kalori ve protein almaktadır. Hayvansal protein (et, yumurta, süt, yoğurt gibi) tüketimi Avrupa ülkelerinin üçte biri kadardır. Sonuç olarak çocukların %12'si kısa boylu-bodur, %4'ü düşük kiloludur.

Türkiye ekonomisinin büyüklüğü bakımından dünyada ilk 20'ye girmesine karşılık çocuklarının sağlık durumu "utanç" duyulacak düzeydedir. Komşularımızla karşılaştırdığımızda, ülkemizde kişi başına gelir Yunanistan dışındaki ülkelere

oldukça fazlaysa da, çocuk ölümleri hepsinden fazladır. Kişi başına geliri bizim üçte birimizden az olan Sri-Lanka'da, bebek ölümleri bizimkinin yarısı kadardır.

Sorunun çözümü ÷lkemizdeki "eğitim" sorunun çöz÷lmesinde yatmaktadır. Burada söz konusu olan "halk eğitimi" dir. Bunun da en uygun şekli "televizyon yoluyla eğitim" dir. Çünkü ÷lkemizdeki evlerin %95'inde televizyon vardır. Bu nedenle televizyonların "şiddet-dehşet-şehvet"ten kurtarılarak, her eve uzanan birer "okul" olarak hizmet görmeleri için çalışılmalıdır.

KAYNAKLAR

- WHO. Make Every Mother and Child Count. World Health Day, 7 April 2005.
- UNICEF. Dünya Çocuklarının Durumu – 2005.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması – 2003.
- Hatun Ş ve ark. Yoksulluk ve çocuklar üzerindeki etkileri. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi 46: 252-260, 2003.
- Hızel-Bülbül S. Bin Yıl Hedefleri. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi 48: 00-00, 2005.

GENÇLİKTE RİSKLİ DAVRANIŞLAR

*Birgül Piyal
R. Selçuk Tabak
Şerife Karakoç
Ümit Çelen*

Giriş:

- “Her gece sekiz saat uyku uyumaya çalışın,
- Haftada en az üç gün 30-60 dakika kadar süreyle orta derecede fiziksel etkinlik yapın,
- Televizyon izlemeyi, bilgisayar ve video oyunlarını sınırlayın,
- Bisiklete binme, tırmanma gibi etkinlikler için zaman ayırın,
- Zamanınızı ve etkinliklerinizi yönetme yollarını öğrenin,
- Fiziksel etkinliğinizi artırmadan önce sağlık ekibine-koçunuza danışın,
- Ağırlık kazanma-kaybetme, atletik kondisyonlama konularında sağlık ekibine-koçunuza danışın.”

Yukarıda sıralanan öneriler [1] pek çok ülkede çocuk sağlığı ile ilgili bilimsel kitaplardan magazin dergilerine kadar değişik yayınlarda “sağlıklı yaşam için anahtar davranışlar” benzeri başlıklarla sık olarak yer almaktadır. Çünkü; bazı ülkeler insanın en önemli ulusal-küresel kaynak olduğunun bilincindedir, bazı ülkeler ise; ulusal hastalık yükünün azaltılmasında gençle-

rin sağlık bilincinin geliştirilmesi byylelikle sağlıklarının korunup geliştirilmesinde öz sorumluluklarının artırılması stratejisi izlemektedir.

Dünya Sağlık rgt (DSÖ), 10-19 yaşlar arasını ergenlik dönemi olarak tanımlamaktadır. ocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye göre ulusal yasalarca daha genç bir yaşta reşit sayılma dışında, 18 yaşın altındaki her insan ocuk sayıldığından [2], ergen aynı zamanda çocuktur denilebilir. Bu konum bir ölçüde gençlerin riskli davranışlar karşısındaki durumunu da açıklamaktadır. Genç, yetişkinlerin pek çok davranışını gerçekleştirerek yetişkinliğini ortaya koymaya çalışırken, çocukluğu onu korumasız bırakmaktadır. Bu nedenle ergenlik dönemi özellikli ve önemli bir dönem kabul edilmektedir. Bu dönem sağlık açısından da önemlidir: Çocukların daha sonraki yıllardaki gelişmelerini ve sağlıklarını etkileyecek davranış biçimlerini benimseyip iselleştirecekleri "kritik dönem"dir [3]. Ergenlik döneminde çekinmeden gerçekleştirilen bazı davranışlar sağlık açısından ciddi tehlikeler oluşturmaktadır. Ayrıca yetişkinlikte kronik hastalık riskinin artmasına yol açan ve kolaylıkla denetlenebilen etmenlerin başında davranışsal risk etmenleri gelmektedir. Kişinin hastalık, yaralanma ya da ölüm riskini artıran, sık olarak ya da belirli durumlarda gerçekleştirdiği davranışlar "davranışsal risk etmenleri" olarak tanımlanmaktadır. Yukarıda değinilen stratejiler doğrultu-sunda bazı lkeler "davranışsal risk etmenleri izleme sistemleri" oluşturmuşlardır. Bu ülkelerde sağlık eğitimi uygulamaları, kitle iletişimi araçlarını da kapsayacak şekilde bu izleme sisteminin göstergeleri işığında yrtlmektedir ve sağlığı geliştirme yaklaşımının yansımalarıdır. lkemizde ergenlik dönemi temel ölüm nedenleri içinde, riskli davranışlar nedeniyle gerçekleşen ölümlerin önemli bir payı vardır ve bu pay genel olarak artış göstermektedir [4]. Ancak hareketsizlik, yetersiz ve dengesiz beslenme gibi davranışların yol açtığı yetişkinlik dönemi sağlık sorunları konusu henüz iyi incelenmiş değildir.

Sağlıklı olmayı sağlayan yaşam koşullarına ve eylemlerine

çevresel ve eğitsel desteğin bileşimi olarak da tanımlanan sağlığı geliştirme yaklaşımı, sağlıklı yaşam için risk etmenlerinin önceden bilinip önlem alınmasına yönelik proaktif davranışların benimsenmesini, uygulanmasını ve yaygınlaştırılmasını öncelikli eylemler olarak değerlendirmektedir [5]. DSÖ'nce Ottawa'da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Sağlığı Geliştirme Konferansı'nın (1986) temel düşüncesini oluşturan sağlığı geliştirme kavramı, sağlığın korunması ve geliştirilmesi açısından birey sorumluluğuna vurgu yapmaktadır [6]. Buna karşılık, Jakarta 21. Yüzyılda Sağlığı Geliştirme Bildirgesi'nde [7] ise önceliğin sağlık için toplumsal sorumluluğu geliştirmek olduğu açıklanmaktadır.

Amaç:

Bu çalışmanın amacı, fiziksel hareketsizlik ve istenmeyen kazalar ve şiddete yardım eden davranışlar gibi sağlık açısından riskli davranışların çalışma grubunda görülme boyutunu ve dağılımını irdelemektir. [Çalışma bulguları başka bir kapsamda IX'uncu Ulusal Halk Sağlığı Kongresi'nde (2004) sunulmuştur.]

Yöntem

Tanımlayıcı nitelikte olan bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem:

Araştırma evrenini, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde kalan Ankara İli Merkez İlçelerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Okullarının ikinci kademesi ve ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüğü kayıtlarına göre, 2002-2003 Eğitim-öğretim yılında, Araştırma Evrenini 772 okul ve bu okullarda öğrenim gören 356.236 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubu aşamalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Birinci aşamada evrendeki okullar, okul türü ve okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre tabakalanmış ve 28 okul sistematik örnekleme yöntemiyle örnekleme katılmıştır.

İkinci aşamada, her okuldan bir sınıf basit rasgele yöntemle örnekleme seçilmiştir. Farklı özelliklerdeki bu okullardan toplam 845 öğrenciye ulaşılmış, tutarlılık kontrolünden sonra 831'inin soru formu değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada Kullanılan Bilgi Toplama Araçları:

Gençlikte Riskli Davranışlar Taraması-Ortaokul Formu 6. 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için hazırlanmıştır ve Amerika Birleşik Devletleri Hastalıklardan Korunma ve Kontrol Merkezi'nin (CDC), Gençlikte Riskli Davranışlar tarama formunun [8] uyarlanmış bir çevrimidir. İstenmeyen kazalar ve şiddete yardım eden davranışlar, tütün kullanımı, alkol ve madde kullanımı, istenmeyen gebeliklere ve cinsel yolla bulaşan hastalıklara yol açan cinsel davranışlar, sağlıksız beslenme davranışları, fiziksel hareketsizlik olmak üzere sağlık açısından riskli altı grup davranışın izlenmesine yönelik bölümlerden oluşmaktadır. Bu formlarla yürütülmüş yerel çalışmalar ışığında yeniden düzenlenerek [9, 10], ilköğretim okullarının ikinci kademesi ve ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin riskli davranışlarını saptamak ve karşılaştırmak için tek bir form yapılandırılmıştır.

Araştırmada kullanılan soru formları, öğrenciler tarafından sınıf ortamında gözlem altında yanıtlanmıştır.

Bulgular

A) Fiziksel hareketsizlik

Tablo 1'de çalışma grubunun hafta içi günlerde günlük televizyon izleme durumu dağılımı sunulmaktadır. Günlük televizyon izleme, bilgisayar ve video oyunları oynama süreleri fiziksel hareketsizliğin göstergeleri olarak da değerlendirilmektedir.

Tablo 1

Hafta İçi Günlerde Günlük Televizyon İzleme Durumunun Cinsiyet, Yaş, Okul Türü, İlçe ve Okulun Kamu ya da Özel Olması Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	1 Saatten Az		1-3 Saat		4 ve Fazla Saat		Toplam**	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet ($\chi^2=3.96$, $p>0.05$)								
Kız	64	15.0	243	56.9	120	28.1	427	100.0
Erkek	50	12.6	210	53.0	136	34.3	396	100.0
Yaş ($\chi^2=21.43$, $p<0.05$)								
10-11	29	21.6	70	52.3	35	26.1	134	100.0
12-13	40	13.6	171	58.4	82	28.0	293	100.0
14-15	13	6.4	118	58.5	71	35.1	202	100.0
16 ve Üzeri	32	16.1	97	48.7	70	35.2	199	100.0
Okul Türü ($\chi^2=15.45$, $p<0.05$)								
İlköğretim	70	15.5	255	56.4	127	28.1	452	100.0
Mes. And. M. Lis.	26	15.2	80	46.8	65	38.0	171	100.0
Fen-Anadolu Lis.	5	9.8	35	68.6	11	21.6	51	100.0
Genel Lise	13	8.4	56	55.9	55	35.7	154	100.0
İlçe ($\chi^2=15.29$, $p>0.05$)								
Altındağ	15	10.8	68	49.3	55	39.9	138	100.0
Çankaya	23	13.9	115	61.5	46	24.6	187	100.0
Etimesgut	8	21.1	22	57.8	8	21.1	38	100.0
Keçiören	23	12.8	94	52.2	63	35.0	180	100.0
Mamak	12	11.2	60	56.1	35	32.7	107	100.0
Sincan	13	16.2	44	55.0	23	28.8	80	100.0
Yenimahalle	17	17.3	53	54.1	28	28.6	98	100.0
Kamu/Özel ($\chi^2=14.12$, $p<0.05$)								
Kamu	99	13.2	402	53.7	248	33.1	749	100.0
Özel	15	19.0	54	68.4	10	12.7	79	100.0
Toplam	114	13.8	456	55.1	258	32.2	828	100.0

* Yüzdelere satır yüzdesidir.

** 3 öğrenci TV izleme durumunu, 6 öğrenci de cinsiyetini belirtmemiştir.

Çalışma grubunu oluşturanların yarısından fazlasının hafta içi günlerde ortalama olarak günde 1-3 saat arasında televizyon izlediği, yaş ilerledikçe 4 saat ve daha fazla izleme oranının artış gösterdiği belirlenmiştir. Etimesgut ilçesi öğrencilerinin görece daha az televizyon izlediği saptanmıştır (Tablo 1).

Tablo 2'de çalışma grubunun son yedi gün içinde güçlü nefes

gerektiren ve en az yirmi dakika süren bir spor etkinliğini yapma durumunun dağılımı verilmektedir.

Tablo 2

Son Yedi Gün İçinde Güçlü Nefes Gerektiren ve En Az Yirmi Dakika Süren Bir Spor Etkinliğini Yapma Durumunun Cinsiyet, Yaş, Okul Türü, İlçe ve Okulun Kamu veya Özel Olması Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Hiç Binmeyen		1-3 Kez Binen		4 ve Fazla Kez Binen		Toplam**	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet ($\chi^2=20.06$, $p<0.05$)								
Kız	405	96.0	13	3.1	4	0.9	422	100.0
Erkek	341	87.7	29	7.5	19	4.9	389	100.0
Yaş ($\chi^2=28.86$, $p<0.05$)								
10-11	123	92.5	8	6.0	2	1.5	133	100.0
12-13	275	95.2	12	4.2	2	0.7	289	100.0
14-15	185	93.0	11	5.5	3	1.5	199	100.0
16 ve Üzeri	168	85.7	12	6.1	16	8.2	196	100.0
Okul Türü ***								
İlköğretim	423	94.2	22	4.9	4	0.9	449	100.0
Mes. And. M. Lis.	148	89.2	7	4.2	11	6.6	166	100.0
Fen-Anadolu Lis.	47	94.0	1	2.0	2	4.0	50	100.0
Genel Lise	133	87.5	13	8.6	6	3.9	152	100.0
İlçe ***								
Altındağ	128	95.6	5	3.7	1	0.7	134	100.0
Çankaya	168	90.8	14	7.6	3	1.6	185	100.0
Etimesgut	37	97.4	1	2.6	-	-	38	100.0
Keçiören	155	87.6	12	6.8	10	5.6	177	100.0
Mamak	98	91.6	5	4.7	4	3.7	107	100.0
Sincan	77	97.4	1	1.3	1	1.3	79	100.0
Yenimahalle	88	90.7	5	5.2	4	4.1	97	100.0
Kamu/Özel ***								
Kamu	680	92.0	39	5.3	20	2.7	739	100.0
Özel	71	91.0	4	5.1	3	3.8	78	100.0
Toplam	751	91.9	43	5.3	23	2.8	817	100.0

* Yüzdelere satır yüzdesidir.

** 5 öğrenci spor yapma durumunu, 6 öğrenci de cinsiyetini belirtmemiştir.

Erkek öğrenciler daha yüksek boyutta spor ve egzersiz yapma davranışları bildirmiştir. Etimesgut ilçesine bağlı okullarda-

ki öğrencilerin egzersiz ve spor etkinliklerine katılmama eğilimi diğer ilçelerin öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Yaş küçüldükçe güçlü nefes gerektiren ve en az yirmi dakika süren bir spor etkinliğine ve kas germe ve esneme egzersizlerine katılma oranları artmaktadır (Tablo 2).

Okulda ya da okul dışında takım karşılaşmalarına katılım açısından 10-11 ve 12-13 yaş grubundaki öğrencilerin daha etkin oldukları, 16 ve üzeri yaş grubunun bu tür etkinliklere katılımlarının ise oldukça düşük olduğu bulunmuştur. Meslek ve Anadolu Meslek Liseleri öğrencilerinde, güçlü nefes gerektiren ve en az yirmi dakika süren bir spor etkinliğine, kas germe ve esneme egzersizlerine ve son 12 ayda okulda ve okul dışında yapılan takım karşılaşmalarına katılma oranlarının diğer okul türlerinden daha düşük olması da dikkat çekicidir. Benzer şekilde Fen ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu ve benzeri egzersiz ve spor etkinliklerine katılma oranları oldukça düşük bildirilmiştir.

B) İstenmeyen kazalar ve şiddete yardım eden davranışlar

İstenmeyen kazalar ve şiddete yardım eden davranışlar kategorisinde yer alan riskli davranışlara ilişkin bulgular; alkollü bir sürücünün kullandığı arabaya binme (Tablo 3), araba kullanmayı bilme, bıçak veya sopa benzeri bir silah taşıma, okul çevresinde bıçak veya sopa benzeri bir silah taşıma, okula ait bir alanda bıçak veya sopayla tehdit edilme, fiziksel kavgaya katılma, bir hekim ya da sağlık çalışanı tarafından tedavi edilmesi gereken yaralanma ile sonuçlanan bir fiziksel kavgaya karışma ve okula ait alanda fiziksel bir kavgaya karışma gibi kaza ve şiddete yardım eden davranışların oranının erkek öğrencilerde kızlara göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

Çalışma grubunun kendi bildirimlerine göre başkasının kullandığı arabada emniyet kemeri takma, bisiklete binildiğinde kask takma, alkollü bir sürücünün kullandığı arabaya binme (Tablo 3), araba kullanmayı bilme durumu, bıçak veya sopa benzeri bir silah taşıma, fiziksel kavgaya katılma, son 12 ayda

iki hafta veya daha uzun süre hemen her gün kendini üzgün ve ümitsiz hissetme nedeniyle bazı günlük etkinlikleri yapmaktan vazgeçme, ciddi olarak intihar girişiminde bulunmayı düşünme (Tablo 4), nasıl intihar edeceği konusunda plan yapma ve gerçekten intihara kalkışma oranlarının yaş arttıkça arttığı saptanmıştır.

Başkasının kullandığı arabada emniyet kemeri takma, bıçak veya sopa benzeri bir silah taşıma, okula ait alanda giysi veya kitap gibi eşyalarına zarar verilmesi ya da çalınması durumu, fiziksel kavgaya katılma durumu, bir hekim ya da sağlık çalışanı tarafından tedavi edilmesi gereken yaralanma ile sonuçlanan bir fiziksel kavgaya karışma, yüzmeye gidildiğinde bir yetişkin veya cankurtaran tarafından izlenme durumu, iki hafta ya da daha uzun süre hemen her gün kendini üzgün ve ümitsiz hissetme nedeniyle bazı günlük etkinlikleri yapmaktan vazgeçme, son 12 ayda ciddi olarak intihar girişiminde bulunmayı düşünme (Tablo 4), intihar biçimi konusunda plan yapma ve gerçekten intihara kalkışma oranlarının Fen ve Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilerde ve İlköğretim öğrencilerinde daha düşük, Meslek ve Anadolu Meslek Liselerinde ve Genel liselerde okuyan öğrencilerde daha yüksek olmak üzere okul türü ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Tablo 3'te son 30 günde alkollü bir sürücünün kullandığı arabaya binme davranışının değişkenlere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 3

Son 30 Günde Alkollü Bir Sürücünün Kullandığı Arabaya Binme Davranışının Cinsiyet, Yaş, Okul Türü, İlçe ve Okulun Kamu veya Özel Olması Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Hiç Binmeyen		1-3 Kez Binen		4 ve Fazla Kez Binen		Toplam**	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet ($\chi^2=20.06, p<0.05$)								
Kız	405	96.0	13	3.1	4	0.9	422	100.0
Erkek	341	87.7	29	7.5	19	4.9	389	100.0
Yaş ($\chi^2=28.86, p<0.05$)								
10-11	123	92.5	8	6.0	2	1.5	133	100.0
12-13	275	95.2	12	4.2	2	0.7	289	100.0
14-15	185	93.0	11	5.5	3	1.5	199	100.0
16 ve Üzeri	168	85.7	12	6.1	16	8.2	196	100.0
Okul Türü ***								
İlköğretim	423	94.2	22	4.9	4	0.9	449	100.0
Mez. And. M. Lis.	148	89.2	7	4.2	11	6.6	166	100.0
Fen-Araştırma Lis.	47	94.0	1	2.0	2	4.0	50	100.0
Genel Lise	133	87.5	13	8.6	6	3.9	152	100.0
İlçe **								
Altındağ	128	95.6	5	3.7	1	0.7	134	100.0
Çankaya	169	90.8	14	7.6	3	1.6	185	100.0
Etimesgut	37	97.4	1	2.6	-	-	38	100.0
Keçiören	153	87.6	12	6.8	10	5.6	177	100.0
Mamak	98	91.4	5	4.7	4	3.7	107	100.0
Sincan	77	97.4	1	1.3	1	1.3	79	100.0
Yenimahalle	88	90.7	5	5.2	4	4.1	97	100.0
Kamu/Özel ***								
Kamu	680	92.0	39	5.3	20	2.7	739	100.0
Özel	71	91.0	4	5.1	3	3.8	78	100.0
Toplam	751	91.0	43	5.3	23	2.8	817	100.0

* Yüzdelere satır yüzdesidir.

** 14 öğrenci alkollü sürücünün kullandığı arabaya binme durumunu, 6 öğrenci de cinsiyetini belirtmemiştir.

*** Hücrelerin %20'sinden fazlasında beklenen değer 5'ten küçük olduğu için test edilememiştir.

Tablo 4'te son 12 ay içerisinde ciddi olarak intihar girişiminde bulunmayı düşünme durumunun değişkenlere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 4

Son 12 Ayda Ciddi Olarak İntihar Girişiminde Bulunmayı Düşünme Durumunun Cinsiyet, Yaş, Okul Türü, İlçe ve Okulun Kamu veya Özel Olması Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Düşünen		Düşünmeyen		Toplam**	
	n	%	n	%	N	%
Cinsiyet ($\chi^2=6.64$, $p<0.05$)						
Kız	67	16.2	347	83.8	414	100.0
Erkek	39	10.0	350	90.0	389	100.0
Yaş ($\chi^2=35.00$, $p<0.05$)						
10-11	7	5.3	126	94.7	133	100.0
12-13	26	9.2	258	90.8	284	100.0
14-15	25	12.5	175	87.5	200	100.0
16 ve Üzeri	48	25.0	144	75.0	192	100.0
Okul Türü ($\chi^2=32.67$, $p<0.05$)						
İlköğretim	35	7.9	408	92.1	443	100.0
Meslek- Anadolu. M. Lis.	38	22.9	128	77.1	166	100.0
Fen-Anadolu Lisesi	3	6.1	46	93.9	49	100.0
Genel Lise	30	19.9	121	80.1	151	100.0
İlçe ($\chi^2=10.46$, $p>0.05$)						
Altındağ	10	7.3	127	92.7	137	100.0
Çankaya	27	14.8	155	85.2	182	100.0
Etimesgut	2	5.9	32	94.1	34	100.0
Keçiören	24	13.6	153	86.4	177	100.0
Mamak	13	12.5	91	87.5	104	100.0
Sincan	16	21.1	60	78.9	76	100.0
Yenimahalle	14	14.1	85	85.9	99	100.0
Kamu/Özel ($\chi^2=0.08$, $p>0.05$)						
Kamu	95	13.0	636	87.0	731	100.0
Özel	11	14.1	67	85.9	78	100.0
Toplam	106	13.1	703	86.9	809	100.0

* Yüzdelere satır yüzdesidir.

** 22 Öğrenci intiharı düşünme durumunu, 6 öğrenci de cinsiyetini belirtmemiştir.

Son 12 ay içerisinde iki hafta veya daha uzun süre ile hemen her gün kendini üzgün ve ümitsiz hissetme nedeniyle bazı günlük etkinlikleri yapmaktan vazgeçme, ciddi olarak intihar girişiminde bulunmayı düşünme (Tablo 4), intihar konusunda plan yapma ve gerçekten intihara kalkışma boyutunun kız öğrenciler tarafından erkeklere oranla anlamlı şekilde daha yüksek bildirilmesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte son 12 ayda nasıl inti-

har edeceği konusunda plan yapan öğrencilerin oranı Altındağ (%2.2) ilçesinde düşük; Sincan (%12.3) ve Yenimahalle (%11.1) ilçelerinde daha yüksek bulunmuştur.

Araba kullanmayı bilme, okula ait alanda giysi ya da kitap gibi eşyalarına zarar verilmesi ya da çalınması, fiziksel kavgaya katılma, bir hekim ya da sağlık çalışanı tarafından tedavi edilmesi gereken yaralanma ile sonuçlanan bir fiziksel kavgaya karışma, okula ait alanda fiziksel bir kavgaya karışma, nasıl intihar edeceği konusunda plan yapma ve gerçekten intihara kalkışma oranlarının Keçiören ve Çankaya ilçelerinde yüksek; Mamak ve Etimesgut ilçelerinde daha düşük olduğu saptanmıştır. Araba kullanmayı bilme, okula ait alanda giysi ya da kitap gibi eşyalarına zarar verilmesi ya da çalınması ve fiziksel kavgaya katılma oranlarının özel okullarda kamu okullarına göre daha yüksek; bıçak veya sopa benzeri bir silah taşıma oranının ise daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tartışma

Okullarda yürütölen sağlığı geliştirme programlarının ve sağlık eğitimi uygulamalarının, öğrencileri sağlığı geliştirici davranışları benimsemeye ve sağlığı tehlikeye sokan davranışlardan kaçınmaya özendirdiği bilinmektedir. “Ergenlerin sağlık davranışı üzerine yapılan araştırmalar, sigara içilmesi (risk etmenleri) gibi maladaptif davranış risklerinin artışı ile ilgili etmenleri ve bu davranış risklerini azaltan değişkenleri (koruyucu etmenler) saptamak ve ayrıca risk etmenlerinin etkisini azaltmak (tampon etkiler) açısından yararlı olabileceğini göstermektedir” [11].

Gençlikte Riskli Davranışlar Sürveyans Sistemi (YRBSS) ile Hastalıklardan Korunma ve Kontrol Merkezi (CDC) tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde, 912. sınıf öğrencilerini temsil eden örneklemden düzenli veri toplanmaktadır. İlk kez 1990 yılında yapılandırılan ve 1991 yılından itibaren iki yılda bir yenilenen bu tarama ile riskli davranışların dağılımı ve süreç

içinde değişimi incelenmektedir. Bu konuda yapılan araştırmada sağlıkta riskli davranışlar açısından orta okul öğrencilerine dikkat çekilmektedir [12]. Bu araştırmada, erken ergenlik dönemindeki (11-14 yaş arası) öğrencilerin birden fazla riskli sağlık davranışı içine girdiği örneğin; son bir yılda %24.4'ünün intihara kalkıştığı, %53.3'ünün fiziksel bir kavga içinde bulunduğu, %50.2'sinin alkollü içki içmeyi denediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı davranışların eğitim başarısı ve sağlık statüsü ile ilgili ciddi sonuçlara yol açabilme olasılığı vurgulanmakta, bu nedenle 6. ve 8. sınıfa giden öğrencilerin de tarama kapsamına alınması önerilmektedir.

Son yıllarda Türkiye nüfusunun büyük bir bölümünü oluşturan ergenler arasında sağlıksızlığa neden olan davranışları belirlemeye yönelik değişik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalar arasında en kapsamlısı Ögel'in yönlendiriciliğinde Adana, Diyarbakır, Eskişehir, Mersin, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Sivas ve Trabzon'da 6. Sınıf ve 10. Sınıf öğrencilerinden seçilen grup üzerinde yürütülmüş sigara, alkol ve madde kullanım yaygınlığının değerlendirilmesi araştırmasıdır [13]. Çalışmada, ortaöğretim öğrencileri arasında çok yüksek boyutta sigara kullanımı saptanmıştır. Gençler arasında alkol kullanımı da, sigara kullanımı kadar yaygındır (ortaöğretimde %45.0, ilköğretimde %15.4). Sigara ve alkolden sonra en sık kullanılan maddeler uçucu maddelerdir. İlköğretimde uçucu madde kullanım sıklığı %3.2, ortaöğretimde %5.1 olarak bulunmuştur.

Ankara Mamak'ta dört ayrı Lise'nin ikinci sınıf öğrencileri (n=352) arasında yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasında, son 12 ay içerisinde günlük etkinliklerden vazgeçecek kadar kötü hissetme boyutu kızlar tarafından % 73.6, erkekler tarafından % 58.1 olarak yine son 12 ay içerisinde intiharı etmeyi ciddi olarak düşünme boyutu da kızlar tarafından % 33.5, erkekler tarafından % 18.1 olarak bildirilmiştir [10].

Cebeci semtindeki bir ilköğretim okulunda 11-12 yaş grubundaki 198 öğrenci ile yapılan bir çalışmada [14] öğrencilerin

%53'ünün günde iki saatten daha fazla zamanını bilgisayar-video oyunu oynayarak geçirdiği; %44'ünün günde iki saat ve üzerinde bir süre televizyon izlediği bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuç:

Gençlerin riskli davranış türlerinin ve bu davranışların yaygınlığının ulusal ölçekte düzenli aralıklarla belirlenmesi ÷lke-miz için ertelenemez bir gerekliliktir. Bulgular doğrultusunda özellikle grupların farklı gereksinimlerini karşılayacak sağlık eğitimi uygulamaları, çevresel ve yasal destek yöntemleri geliştirmelidir.

Gençlere

- “Sağlığınız kendinizi gerçekleştirmeniz, mutlu olmanız için en önemli kaynağınızdır,
- Bu kaynağı en çok siz-sizin davranışlarınız-alışkanlıklarınız-yaşam biçiminiz etkiler,
- Bu kaynağı korumak-geliştirmek büyük ölçüde sizin elinizdedir,

Bu kaynak her yaşta -ama en çok çocukken ve gençken- korunabilir ve geliştirilebilir” gibi öneriler yapılabilmelidir. Bu önerilerin yapılabilirliği ise; sağlıkları açısından bireysel sorumluluk üstlenebilmelerinin ön koşullarının gençlere sunulması ile sıkıca ilişkilidir.

KAYNAKLAR

- Green M, Palfrey Js, Eds (2002). *Bright Futures, Guidelines for Health Supervision of Infants, Children, and Adolescents* (2nd ed., rev.). Arlington, VA; National Center for Education in Maternal and Child Health. Nelson Textbook of Pediatrics, chapter 13, middle childhood p51-53
- T.C. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü. *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Ankara, 1996.
- Dünya Sağlık Örgütü (1998). *Dünya Sağlık Raporu: 1998*. Geneva.
- T.C. Başbakanlık, Devlet İstatistik Enstitüsü (2001). *Hastalık İstatistikleri*. DİE yayınları, Ankara.
- Green, L. W., Kreuter, M. W. (1999). *Health promotion planning: An educational and ecological approaches*. Mayfield: Mountain View.
- Murard, L. L. Zylberrnan, P. (2001). Public health. *Encyclopedia of the Social and Behavioral Science*, Elsevier Science Ltd.
- Dünya Sağlık Örgütü (1997) Jakarta Deklarasyonu, http://www.un.org.tr/doc_pdf/jakarta_dec.pdf (Erişim tarihi 11.10.2005).
- United States Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention (CDC), USA, www.cdc.gov/yrbs. Çeviren, S. "Keçiören'de Üç Farklı Lisede 2. Sınıf Öğrencilerinde Gençlikte Riskli Davranışlar Araştırması" *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sağlık Eğitimi Bölümü.
- Kaptanoğlu, S. "Gençlikte Riskli Davranışlar Araştırma Formunun, Uyarılma, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması" *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sağlık Eğitimi Bölümü.
- Wills, T. A. (2001) Adolescent health and health behavior. *Encyclopedia of the Social and Behavioral Science*, Elsevier Science Ltd.
- Fetro, J.V., Coyle, K. K., Pham, P. (2001). Health risk behaviors among middle school students in a large majority-minority school districts. *Journal of School Health*. 71(1): 30-37.
- Ögel, K. (2001) Gençler arasında sigara, alkol ve madde kullanım yaygınlığı ile özelliklerinin değerlendirilmesi (Taslak Rapor).
- Kudaş S., Ulkar B. (2004). I. Ulusal Sağlık Geliştirme ve Sağlık Eğitimi Sempozyumu, Spor ve Sağlık Eğitim Paneli, Ankara.

HASTANEDE YATAN ÇOCUKLARIN OYUN VE OYUNCAK GEREKSİNİMİ

*Eda Kargı
Yeliz Akın*

Giriş

Oyun çocukluğun evrensel bir etkinliği ve çocuğun kendini ifade etme biçimidir. Yaşamın en işlevsel deneyimlerinden biri, bütünleyici bir parçasıdır. Oyun çocuğun rahatlamasını, güven duymasını sağlar, gerginliğini azaltır. Çocuklar oyuna içsel olarak güdülenmişlerdir. Oyun sırasında çocuk duygusal doyum yaşar, oyun esnektir ve çocuğun kontrolü elinde tuttuğu nadir fırsatlardan biridir.

Erikson'a göre oyun, geçmiş, şimdiki ve gelecekteki deneyimleri yapılandırmak için olanak tanır. Oyundaki etkin deneme ve yineleme becerileri çocukların özümleme yapabilmelerine olanak sağlar, yeni durumların ve yaşantıların özümlemesine yol açar (Clark, 2003).

Oyun oynamak aynı zamanda çocuğun en temel haklarından biridir. Çocuğun oyun hakkı Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesinin 31. maddesinde, „ taraf devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oyun oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma; kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar“ ifadesinde de görüldüğü gibi vurgulanmıştır.

Oyunun çocuğun yaşantısında gelişim alanlarına yönelik olumlu etkileri tartışılmaz. Özellikle akut ya da uzun süreli bir hastalık nedeniyle hastanede yatan çocuklarda oyun gereksinimi daha da artar. Çünkü çocuğun hastane yaşantısına ilişkin duyduğu korku ve kaygılarıyla baş etmesinde oyunun önemli bir yeri vardır.

Hastaneler son yıllarda giderek artan bir şekilde oyunu çocuğa yönelik psikolojik bir ilk yardım olarak kullanmaktadırlar. Hasta çocuk ister evde, ister okulda olsun oyun bir tedavi aracı olmaktadır. Hastanede çocukların oyun gereksinimlerine ve sembolik etkileşimlerine duyarlılık gösterilmezse sorunlar ortaya çıkabilir Oyun hastanedeki yaşantıyı kolaylaştırıcı işlev görür (Clark, 2003).

Hastaneye yatış, çocuklarda zorlanmaya neden olur. Küçük çocuklar hastalığın nedeni kendilerine yeterince açıklanmadığında bunu kendilerine göre araştırmaya girişirler. Diğer yandan hastaneye yatış hareketliliği engeller, hareketlilik önlenirken saldırganlığın, merakın ve gerginliğin boşalımı mümkün olmaz. Ayrıca, hastalığın tedavisine ilişkin yapılan girişimler acı vericidir. Bu da dikkatin beden üzerinde yoğunlaşması ve gerçek dışı korkulara neden olur (Baykara, Güvenir ve Miral 1999).

Hastanede yatan çocuklarda çok sık görülen tepkilerden bazıları da korkular, fobiler ve kaygılardır. Anne babası tarafından çeşitli durumlarda hastane ile ilgili işlemler ve hastane personeli ile korkutulan bir çocukta hastaneye yatırılma, bir cezalandırma kaynağına, yani hastane yaşantısına karşı duyulan korku, fobiye dönüşür ve çocuk ileride hastane ile ilgili durumları kabullenmek istemez (Bilir, Baykoç Dönmez, 1995).

Çocuk oyun sırasında günlük yaşantılarına benzer durumlar yaratarak ve bunların üstesinden gelerek denemeyi ve planlamayı öğrenir. Çocuk, oyunda olanı biteni kontrol eder ve daha az kaygı duyar.

Çocuğun yaşamında bu denli önemli işlevselliğe sahip olan oyun, özellikle çocuğun hareketliliğinin kısıtlandığı ve duygu

durum açısından da stres verici bir yaşantı olan hastaneye yatma ve tedavi sürecinde bir kat daha önem kazanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel yöntemlerden, gözleme dayalı bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İli Anadolu ve Avrupa yakasındaki SSK, üniversite, devlet ve özel hastane olmak üzere 25 hastane ile bu hastanelerde uzun süreli (kronik) hastalık tanısı ile tedavileri hastane bakımı altında gerçekleştirilen çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Çalışma grubu kapsamındaki hastanelerde oyun odalarının bulunup bulunmadığı ve oyun odası bulunan hastanelerdeki oyun odalarının koşulları incelenmiş ve hastanelerden birinde beş gün boyunca, çocukların oyunları günde 20 dk. gözlemlenmiştir.

Oyun ve oyuncak gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik geliştirilen gözlem formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1.
Hastanelerin Statülerine İlişkin Dağılım

Statü	f	%
Üniversite	5	20
SSK	4	16
Sağlık Bakanlığı	10	40
Özel	6	24
Toplam	25	100

Araştırmanın örneklemini oluşturan hastanelerin çoğunluğunu üniversite hastaneleri ve sağlık bakanlığına bağlı devlet hastaneleri oluşturmıştır.

Tablo 2.
Hastanelerde Oyun Odası Olup Olmamasına İlişkin Dağılım

Oyun odası	f	%
Evet	8	32
Hayır	14	56
Oyun odası başka amaçla kullanılıyor	3	12
Toplam	25	100

Tablo 2’de de görüldüğü gibi, hastanelerin % 56’sında oyun odası bulunmadığı saptanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen hastanelerin % 12 sinde ise, aslında oyun odasının olduğu ancak bilgisayar odası, asistan doktor odası gibi farklı işlevlerde kullandığı saptanmıştır.

Tablo 3.

Oyun Odalarının Mekan Olarak İhtiyaca Cevap Verme Durumuna İlişkin Dağılım

	f	%
Evet	3	37.5
Hayır	5	62.5
Toplam	8	100

Tablo 3 de incelenen oyun odalarının çocukların gereksinimlerini karşılamalarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Sonuç olarak, oyun odalarının % 62.5'inin çocukların gereksinimlerini karşılamadığı görülmektedir. Bu durumun nedeninin, oyun odalarının küçük olmaları nedeniyle çocuklara rahatça hareket edebilme olanağı vermemesi, fiziksel donanımlarının yeterli olmaması, oyuncak sayısının azlığı gibi etkenlere bağlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.

Oyun Odaları Oyuncak Miktarı Olarak İhtiyaca Cevap Verme Durumu

	f	%
Evet	1	12.5
Hayır	7	87.5
Toplam	8	100

Tablo 3 ile ilişkili olarak Tablo 4'de de incelenen oyun odalarında bulunan oyuncakların gerek sayı gerekse nitelik açısından %87.5 oranında çocukların gereksinimlerini karşılamadığı saptanmıştır.

Tablo 5.

Oyun Odalarında Çocukla Etkileşimde Bulunan Bir Görevli Olması Durumuna İlişkin Dağılım

	f	%
Evet	5	62.5
Hayır	3	37.5
Toplam	8	100

Tablo 5’de de görülebileceği gibi, araştırma kapsamında incelenen oyun odalarının çoğunluğunda (%62.5) çocukla etkileşimde bulunan bir görevli olduğu ve bu görevlinin de psikolog, okul öncesi eğitimcisi, sosyal hizmet uzmanı gibi meslek mensupları olduğu belirlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 6.

Çocukla Etkileşimde Bulunan Yetişkinin Uzmanlık Durumuna İlişkin Dağılım

	f	%
Psikolog, Pedagog	2	25
Sos.Hz.Uzm., Çocuk gelişimci, Okul Öncesi Öğretmeni	4	75
Toplam	6	100

Tablo 7.

Oyun Odalarına Oyuncakların Nereden Sağlandığına İlişkin Dağılım

	f	%
Oyuncak firması bağışı	3	37.5
Gönüllü kuruluşların bağışları	1	12.5
Hastanenin ayırdığı özel fon	1	12.5
Aileler	3	37.5
Toplam	8	100

Hastanelerde oyun odalarında bulunan oyuncakların nereden sağlandığına ilişkin bulgulara bakıldığında, oyuncakların

%37.5'ini ailelerin, % 37.5'ini ise oyuncak firmalarının sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, hastanelerdeki oyun odalarındaki oyuncak gereksiniminin giderilmesi için sosyal fonlar oluşturulmasına ve gönüllü kuruluşların bağış yoluyla yardımlarda bulunması gibi koşulların iyileştirilmesine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Tablo 8.
Çocukların Oyun Odasını Kullanma Süreleri

	f	%
1 saat	4	50
2 saat	3	37.5
3 saat	1	12.5
Toplam	8	100

Tablo 8 de çocukların gün içerisinde oyun odasını kullanma sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde, çocukların % 50'sinin oyun odasından 1 saat süreyle yararlandığı görülmektedir. Çocukların hastanede, tedavi planları ile ilgili uygulamaların oyun odasını kullanım süresini kısıtlayan bir etken olduğu düşünüldüğünde, servislerde çocukların yataklarında da oyun etkinliklerini sürdürebilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Tablo 10'da da görülebileceği gibi sürekli yatmakta olan ve oyun odasına gelemeyen çocuklara da % 62 oranında yataklarına oyuncak götürebilmeleri konusunda izin verildiği saptanmıştır.

Tablo 9.

Çocukların Oyun Odasını Kullanma Sıklığı

	f	%
Her gün	5	62.5
Haftada üç gün	1	12.5
Haftada 5 gün	2	25
Toplam	8	100

Tablo 9'da çocukların çoğunlukla hergün farklı sürelerle de olsa oyun odasından yararlandıkları görülmektedir. Bu bulgu, oyun odasının varlığının çocuklar için ne denli önemli bir gereksinim olduğunun da göstergesi sayılabilir. Çocukların var olan oyun odasını kullanmamaları gibi bir durumun söz konusu olmadığı görülmektedir.

Tablo 10.

Sürekli Yatmak Zorunda Olan Çocukların Oynayabilmesine İlişkin Uygulamalar

	f	%
Yatarken oynamaları	5	62.5
Gönüllülerle etkileşim	2	25
Hareket eden ve yatan çoc.		
Etk. sağlayan etkinlikler	1	12.5
Toplam	8	100

Tablo 11.

Çocukların Taburcu Olurken Hastanede Oynadıkları Oyuncakları Yanlarında Götürmek İstemelerine İlişkin Dağılım

	f	%
Evet	6	75
Hayır	2	25
Toplam	8	100

Tablo 12.

İstedikleri Taktirde Oyuncakları Götürüp Götürememelerine İlişkin Uygulamalar

	f	%
Evet	5	62.5
Hayır	3	37.5
Toplam	8	100

Tablo 11 ve 12 de görüldüğü gibi, hastanelerde tedavi gören çocukların çoğunluğu, tedavileri bittiğinde hastaneden ayrılırken, bazı oyuncakları yanlarında götürmek istemektedirler.

Tablo 13.

Oyun Odalarının Fiziksel Koşulları

	f	%
İyi	4	50
Orta	1	12.5
Kötü	3	32.5
Toplam	8	100

Tablo 14.

Oyun Odalarında Bulunan Oyuncakların Türleri

Oyuncak türleri	f	%
Bebekler, peluşlar	4	50
Manipülatif		
oyuncaklar	3	37.5
Masa Oyuncakları	1	12.5
Toplam	8	100

Tablo 15.

Oyun Odasında Bulunan Oyuncakların Sayısı

	f	%
11-20	5	62.5
31-40	3	37.5
Toplam	8	100

Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak, hastanelerin çocuk servislerinde oyun odalarının gerek fiziksel koşulları gerekse oyuncakların tür ve niteliği açısından yetersiz olduğunu söyleyebiliriz.

Çocukların oyun sırasında günlük yaşantılarına benzer durumlar yaratarak ve bunların üstesinden gelerek deneme ve planlama yapmayı öğrendiklerini, oyunda olanı biteni kontrol ederek kaygı duygusuyla baş ettiklerini düşünecek olursak, oyunun çocuk için duygusal bir laboratuvar olduğunu söyleyebiliriz. Çocuk burada çevresiyle baş etmeyi öğrenir. Oyun, gerilimi ve duyguların bastırılmasını azaltarak, örselenmelerin imgesel, düşsel olarak (imaginative) ödünlenmesine izin vererek tedavi eder.

Hastanelerde özellikle de çocuk servislerinde oyun odası ve oyuncakların bulunması ortamı çocuk için daha kolay baş edilir kılar. Örneğin, tedavi sırasında neden maske ve eldiven takıldığına açıklanması bile çocuğun korkularını azaltmaya yarar. Araştırmacılar hastaneye yatışın ve tıbbi girişimlerin çocukların duygu durumu üzerindeki olumsuz etkileriyle uzun yıllar boyunca ilgilenmişlerdir. Kaminski ve ark. (2002) Wisconsin Üniv. hastanesi çocuk sağlığı kliniğinde çocuklara duygusal destek ve eğlence sağlamak amacıyla, oyun terapi uygulamalarının yanısıra evcil hayvanlarla terapi programı geliştirmişlerdir. Hastanede yatarak tedavi görmekte olan 70 çocuk bu programa katılmıştır. Sonrasında, kan basıncı, kalp atımı, cortisol düzeyi gibi ölçümler ve ailelerin çocuklarının duygu-durumlarına ilişkin görüşleri de evcil hayvanları kullanarak oluşturulan terapi programının çocuklar üzerinde olumlu etki yarattığı sonucunu göstermiştir.

Hastane ortamında oyun odalarının gerek fiziksel olarak gerekse de işlevsel olarak çocukların gereksinimlerini karşılar nitelikte olabilmesi için, toplumsal duyarlılık projelerinin geliştirilmesi gereklidir. Bu düzenlemelerin salt hastanelerin kendi

olanakları ile gerçekleştirilmesini beklemek yerine, toplumdaki bireylerin gönüllülikle oluşturacakları yardım kampanyalarıyla da koşulların iyileştirilebileceği düşünölmektedir. Ayrıca, hastanelerde çalışan sağlık personelinin, özellikle çocuk servisinde, oyunun çocuk üzerindeki etkileri ve bunun sonucunda tedaviye de olumlu katkı sağlayabileceği bilincini geliştirmelerinin, hastanelerde tedavi gören çocuklara yönelik oyun hizmetlerinin düzenlenmesinin sağlanması açısından önemli olduğu düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Artar, M. (2004). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumları. Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar. Yay. Haz: Neslihan Güney, Bekir Onur. Ankara Üniversitesi Çocuk Kùltürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.
- Baykara, A., Güvenir, T., Miral, S. (1999). Hastalık ve hastaneye yatışın çocuklar üzerindeki etkileri. Ben Hasta Değilim (içinde). Yay.Haz. Aysel Ekşi. Nobel Tıp Yayınevi, Ankara.
- Bilir, Ş., Baykoç Dönmez, N. (1995). Çocuk ve Hastane. Sim Matbaacılık, Ankara.
- Clark Dell, C. (2003). In Sickness and in Play. Children coping with chronic illness. Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey, London.
- Kaminski, M., Pellino, T., Wish, J. (2002). Play ana pets: The physical and emotional impact of childlife and pet therapy on hospitalized children. Children’s Health Care (31), 4, p:321-335.

TELEVİZYON REKLAMLARI VE ÇOCUKLARIN BESLENME ALIŞKANLIKLARI

Derya Dikmen

GİRİŞ

Beslenme; insanın büyüme, gelişme, sağlıklı ve üretken olarak uzun süre yaşaması için gerekli olan besin öğelerinin alınıp kullanılmasıdır [1]. Vücudun büyümesi, dokularının yenilenmesi ve çalışması için gerekli olan bu besin öğelerinin her birinin yeterli miktarlarda alınması ve vücutta uygun şekilde kullanılması durumu “yeterli ve dengeli beslenme” deyimi ile açıklanır. Besin öğeleri vücudun gereksinmesi düzeyinde alınamazsa, yeterli enerji sağlanmadığı ve vücut dokuları yapılamadığından “yetersiz beslenme” durumu oluşur. İnsan gereğinden çok besin alırsa, bu öğeler vücutta yağ olarak biriktiğinden sağlık için zararlıdır. Bu durum “dengesiz beslenmedir” [15].

Sağlıklı ve dengeli beslenme herkes için, özellikle de çocuklar için çok gereklidir; çünkü bu dönemde kazanılacak beslenme alışkanlıkları yaşam boyu sürdürülmektedir [1].

Çocuklar için besin gereksinimleri yetişkinlerden farklıdır;

- Enerji harcaması, vücut ölçüsünün birimi başına yetişkinlerden oldukça yüksektir. Çünkü büyüme süreci önemli miktar-

da enerji harcaması gerektirir.

- Yeni dokuların yapımı, protein, mineral ve vitaminlere olan gereksinimi artırmaktadır [2].

Adölesan çağı, diğer bir deyimle ergenlik dönemi; fizyolojik, biyokimyasal, ruhsal ve sosyal yönden hızlı büyüme, gelişme ve olgunlaşma süreçleriyle çocukluktan, erişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır. Yaşamın belirli bir dönemine özgü olan büyüme; ergenlik döneminde ani hızlanma gösterir. Ergenlik, bireyin hayatındaki son hızlı büyüme ve gelişme dönemidir [3]. Adölesan döneminin tamamlanması bireysel farklılıklar içermekle birlikte 18-20 yaş arasındadır [4].

Değişik ülkelerde gerçekleştirilen beslenme çalışmaları, adölesanların kendi yaş grupları için önerilen besin miktarlarını tüketmediklerini ve kalsiyum, demir, tiamin, riboflavin, A ve C vitaminleri açısından yetersiz beslendiklerini göstermektedir [5].

Adölesanlarda yetersiz beslenme ile birlikte demir yetersizliği anemisi görülmekte ve yanlış beslenme alışkanlıkları sonucu ortaya çıkan sağlık sorunlarının başında anoreksiya nervozanın oluşturduğu zayıflık ve dengesiz beslenmeye bağlı şişmanlık gelmektedir [6].

Genel olarak ülkemizde çocuk ve gençlerde yetersiz ve dengesiz beslenmeye bağlı olarak görülen sağlık sorunları; zayıflık, şişmanlık, bu iki durumun oluşturduğu komplikasyonlar, yetersiz veya fazla besin öğesi alımları, basit guatr, anemi ve diş çürükleridir [3].

Adölesan döneminde sağlıksız beslenme, çok sıklıkla kronik hastalıklar riski taşıyan davranışlar oluşturduğundan ayrıca hayatın erken yıllarında gelişen yeme alışkanlıklarının sağlıklı beslenme uygulamalarının benimsenmesinde ve sürdürülmesinde çok önemli bir yeri olduğundan bu dönem beslenme açısından özelliklidir [7].

Çocuğun sosyalleşme sürecinde ailenin, okulun, arkadaşların ve diğer çevrenin yanında kitle iletişim araçlarının da büyük

etkisi vardır.

Televizyon; iletişim, eğitim, eğlence alanlarındaki en büyük devrimlerden biridir. Kitleleri eğitmek ve eğlendirmek için sınırsız olanaklar sağlar. Sesle görüntüyü bir anda mekan sınırları tanımadan istenilen her yere aktaran bu büyük kutunun, küçük-büyük her birey üzerinde egemenlik kurduğu bir gerçektir [8].

Televizyon, yaşıntımıza en son katılan kitle haberleşme araçlarından biri ancak etkileme gücü en yüksek olanı olarak tanımlanmaktadır. Özellikle çocuklar için görsel boyutu nedeniyle çok ilginç olduğu bilinmektedir. Çocuklar televizyonun en büyük tüketicileridir [9].

Yapılan çeşitli çalışmalarda ilkökul çocuklarının televizyon karşısında günde yaklaşık 2.5-4 saat gibi bir süre harcadıkları, ancak çocukların bu alışkanlıklarının ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği belirtilmektedir [13].

Kitle iletişimin bir türü olan reklam, 'herhangi bir ürün, hizmet veya görüşün bedeli ödenerek kişisel olmayan bir biçimde yapılan tanıtım faaliyetidir' [9].

Fransızca "reclame" sözcüğünden Türkçe'ye geçen reklam, 'bir ürün veya kurum mesajının, bir görüş veya düşüncenin kitlelere iletilebilmesi amacıyla çeşitli duyuların bir bedel karşılığında reklam verenin kimliği bilinerek yayımlanması' şeklinde de tanımlanabilir [10].

Reklama ait diğer bir tanım da; 'reklam, doğrudan doğruya satmaktan çok, seslendiği kitleyi satın almaya hazırlayan ve satın alma eylemine sevkeden bir araçtır.

Henüz alıcı durumunda olmayan kişileri, müşteri durumuna getirmeye yarayan bir sanat etkinliğidir' şeklindedir [11].

Reklamın genel hedefi, işletmeye kâr ve satış sağlamak değil, satışı kolaylaştırmaya yönelik iletişimi sağlamaktır. Reklamın iki temel işlevi vardır. İlk işlevi tüketiciyi bilgilendirmektir. Reklamın diğer işlevi ise tüketiciyi ikna etmektir. Reklam ikna edici bir mesaj içerir. İkna etme işlevi başka bir deyişle tüketici-

nin tercihini reklamı yapılan ürün veya hizmet için kullanırmaya çalışmak, bugün modern reklamcılığın ana amacı olarak görülmektedir [12].

‘Olmaktan’ çok ‘sahip olmak’ yönündeki değerleri körükleyen reklamlar ise, çocukları tüketim ve satın alma doğrultusunda yönlendirmektedirler. Varlığını psikolojik gelişime göre sahiplenme üzerine oturtan çocuk için reklamı yapılan ürün, onun eksikliğini tamamlayacak bir öneme sahiptir. Çocuk, o ürünü kullandıkça, tükettikçe diğer çocuklar “gibi” olacaktır [13].

Kapferer, reklamları modern çağın uykudan önce masalları olarak adlandırmaktadır. Yineleme masalın temel boyutunu oluşturur. Reklamların artık yitmeye yüz tutmuş gece masalları gibi belirli saatlerde yinelenmesi, çocuğa üç yönden hoşnutluk sağlar; bekleme zevki, katılma zevki ve ötekilerle birlikte olma zevki [14].

Amerika Birleşik Devletleri’nde çocukların bir yıl içinde izledikleri 20.000 reklamın yarısının gıda maddeleri üzerine olduğu, bunların üçte ikisini ise şekerlemeler, tatlılar, şekerli yiyecek ve içecekleri konu alan reklamların oluşturduğu bilinmektedir. Avrupa’da bu konudaki istatistiksel rakamlar daha düşük olmakla birlikte, çocuklara yönelik reklamları analiz eden araştırmalar, şeker oranı yüksek, besin değeri düşük nitelikteki gıda ürünleri reklamlarının hiç de az sayıda olmadıklarını göstermektedir [13].

Kapferer reklamların çocuğun beslenme konusundaki tavrından çok, bu tavrını uygulamaya koyması üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bilimsel deneyler, çocukların izledikleriyle, reklamların etkisiyle düşüncelerine ters düşen şu davranışlara yönelebildiklerini göstermektedir:

- Gıda seçimi sırasında, onlara anımsatılsa bile anne babalarının görüşlerini pek dikkate almamaktadırlar.

- Seçimlerinde ‘hoşlanma ölçütü’ belirleyici olmaktadır. Yani bildikleri beslenme kurallarını biraz unutmayı yeğlemektedirler.

- Düşünce biçimleri, yaratılan en son etkiyi öne çıkardığı için, diğerlerinden daha üstün bulmasalar bile, en son izledikleri reklamdaki ürünü seçmektedirler [14].

Görüldüğü üzere, çocukların gıda seçiminde reklamın etkisi önemli bir yer tutmaktadır.

Bu nedenlerle çocukların reklam izleyerek genel beslenme davranışlarında ne tür değişimler geçirdiği veya alışkanlıklar kazandığı saptanarak, sağlıklı ve bilinçli büyüme ve gelişmeleri için gerekli öneriler üretilmesi kolaylaşmaktadır.

AMAÇ

Bu araştırma Ankara ili Keçiören ilçesi'nde bulunan üç ilköğretim okulunun 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin televizyon, televizyon reklamlarını izleme durumları ve beslenme alışkanlıklarını belirlemek ve bu alışkanlıkların televizyon reklamları ile ilintisini sorgulamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Evreni

Araştırma evrenini, Ankara ili Keçiören ilçesi'nde bulunan Şehit Piyade Hakan Kabil İlköğretim Okulu, Kalaba İlköğretim Okulu ve Çizmeci ilköğretim Okulu'nun 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden her bir okul ve sınıf ayrı birer tabaka kabul edilip sınıflar küme örnekleme yöntemi ile örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmada örneklem büyüklüğünün % 96'sı olan 331 kişiye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin boy ve ağırlık ölçümleri anket formları doldurulduktan sonra araştırma ortamında, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Boy ölçümleri, duvar mezürü ile; ağırlık ölçümleri ise,

her tartıda kalibre edilen baskül ile yapılmıştır. Araştırma verileri Nisan-Mayıs 2005 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler yüzde alınarak ve 'khi-kare' testi uygulanarak, besin tüketimleri ise BeBis ile değerlendirilmiştir. [BeBiS, beslenme ve bilgisayar uzmanı Dr. Jürgen EHRHARDT tarafından Almanya'nın Stuttgart Hohenheim Üniversitesinde geliştirilmiş, diyet tedavisi, menü planlama, sporda beslenme, gıda analizi, araştırma ve eğitim hizmeti veren bir bilgisayar program paketidir. Türkiye çevrimi ulusal beslenme ve diyet uzmanların desteğiyle adapte edilmiştir.]

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 47.7'si kız, % 52.3'ü erkek, yaş ortalaması 13'tür. Annelerinin % 47.5'i ilkokul mezunu, babalarının ise %40.5'i lise mezunudur. Çalışma grubunun % 44.3'ünün 3-4 kardeşi bulunmaktadır.

Boy, vücut ağırlığı ve BKİ (Beden Kitle İndeksi) ortalamaları sırasıyla, 154, 4cm, 46, 5kg ve 19, 51m²/kg'dır. Çalışma grubunun BKİ değerleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1
Cinsiyete Göre BKİ Değerleri Dağılımı

BKİ Değerlendirmesi	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	n	%	n	%	n	%
Ağır PEM	23	14,6	15	8,7	38	11,5
Orta PEM	14	8,9	17	9,8	31	9,4
Hafif PEM	29	18,4	42	24,3	71	21,5
Normal Kabul Edilebilir	31	19,6	31	17,9	62	18,7
Normal	53	33,5	57	32,9	110	33,2
Hafif Şişman	8	5,1	11	6,4	19	5,7
Şişman	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	158	100	173	100	331	100

Tablo 1'de çalışma grubunun BKİ değerlerinin yaklaşık

%42'sinin normal değerlerin altında olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunun % 47, 4'ü düzenli olarak, üç öğün tükettiğini belirtmiştir. Tüketilen öğün sayısı açısından cinsler arasında, öğrencilerin sabahçı veya öğlenci olması açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğrencilerin % 52, 9'u her sabah, % 42, 6'sı ise bazen sabah kahvaltısı yaptıklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet ile kahvaltı yapma durumu arasında $p=0,055$ düzeyinde bir ilişki saptanmıştır. Kahvaltıda % 71, 8 ile en çok çay tüketildiği, öğrencilerin % 65, 6'sının her gün, % 34, 1'inin ise bazen öğle yemeği yedikleri, öğle yemeğini % 77'sinin evde, % 21, 2'sinin ise okul kantininde yedikleri saptanmıştır. Öğün aralarında en çok tercih edilen besinin % 28, 1 ile simit, tost, poğaça olduğu, % 41, 2 ile de en çok kolalı içecekler ve gazoz içildiği bildirilmiştir. Öğün aralarında tüketilen besin açısından cinsler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0,031$).

Çalışmaya katılan öğrencilerden ortalama 11-13 yaş grubu kızların 1615 kkal, erkeklerin 1680 kkal, 14-15 yaş grubu kızların 1280 kkal, erkeklerin 1569 kkal enerji aldıkları belirlenmiştir.

Tablo 2
Cinsiyete Göre Enerji ve Besin Öğesi Alımları

Enerji ve Besin Öğeleri	Cinsiyet																	
	Kız						Erkek						Toplam					
	Normal D. Altında		Normal		Normal D. Üstünde		Normal D. Altında		Normal		Normal D. Üstünde		Normal D. Altında		Normal		Normal D. Üstünde	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Enerji	83	52,5	73	46,2	2	1,3	110	63,6	58	33,5	5	2,9	193	58,3	131	39,6	7	2,1
Protein	46	29,1	76	48,1	36	23	49	28,3	103	59,5	21	12	95	28,7	179	54,1	57	17
Fosfor	88	55,7	69	43,7	1	0,6	68	39,3	100	57,8	5	2,9	156	47,1	169	51,1	6	1,8
Kalsiyum	140	88,6	18	11,4	-	-	140	80,9	33	19,1	-	-	280	84,6	51	15,4	-	-
Demir	82	51,9	69	43,7	7	4,4	71	41	88	50,9	14	8,1	153	46,2	157	47,4	21	6,3
Vitamin A	21	13,3	74	46,8	63	40	43	24,9	85	49,1	43	26	64	19,3	159	48	108	33
Tiamin	96	60,8	60	38	2	1,3	108	62,4	63	36,4	2	1,2	204	61,6	123	37,2	4	1,2
Riboflavin	29	18,4	88	55,7	41	26	27	15,6	99	57,2	47	27	56	16,9	187	56,5	88	27
Niasin	128	81	27	17,1	3	1,9	139	80,3	31	17,9	3	1,7	267	80,7	58	17,5	6	1,8
Vitamin C	49	31	67	42,4	42	27	88	50,9	52	30,1	33	19	137	41,4	119	36	75	23
Bakır	100	63,3	57	36,1	1	0,6	96	55,5	73	42,2	4	2,3	196	59,2	130	39,3	5	1,5
Çinko	80	50,5	75	47,5	3	1,9	77	44,5	85	49,1	11	6,4	157	47,4	160	48,3	14	4,2
Vitamin B6	49	31	94	59,5	15	9,5	47	27,2	102	59	24	14	96	29	196	59,2	39	12
Folik Asit	131	82,9	26	16,5	1	0,6	110	63,6	58	33,5	5	2,9	241	72,8	84	25,4	6	1,8

Tablo 2’de çalışmaya katılan öğrencilerin enerji, makro ve mikro besin öğeleri alımları Türkiye’ye Özgü Beslenme Rehberi’ne (18) göre değerlendirilmiştir.

Kendi bildirimlerine göre araştırma grubunun % 58, 3’ünün enerjiden, % 84, 6’sının kalsiyumdan, % 80, 7’sinin niasinden, % 72, 8’inin folik asitten, % 61, 6’sının tiaminden, % 59.2’si bakırdan ve % 46.2 ‘sinin demirden yetersiz beslendiği saptanmıştır.

Enerjinin, proteinden gelen oranının % 88, 8, karbonhidrat-tan gelen oranının % 49, 2 ile normal değerler arasında olduğu, yağdan gelen oranının ise % 51, 7 ile normal değerlerin üstünde olduğu hesaplanmıştır.

Hafta içi günlerde araştırma grubunun % 35, 2’sinin 2-3 saat, hafta sonu günlerde % 34, 2’sinin 2-3 saat, % 21, 2’nin ise 3-4 saat TV izledikleri saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, % 15, 1’i reklamları sürekli izlediklerini, % 81’i ise bazen izlediklerini belirtmişlerdir.

Grubun % 54, 4 ‘ü reklamların amacının ürün hakkında bilgi vermek, % 38’i ise piyasadaki ürünü satmak olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışma grubunun reklamlarda en çok dikkatini çeken unsur % 30, 8 ile reklamın konusu, ardından % 24, 8 ile tanıtımı yapılan ürünlerdir.

Çalışma grubunun % 32, 4’ü izlediği yiyecek, içecek reklamlarından hoşlandıklarını, % 63, 6’sı bazen izledikleri bu besinleri hemen alıp tüketmek istediklerini belirtmişlerdir.

Çalışma grubunun en sevdiği yiyecek/içecek televizyon reklamları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sevdikleri Yiyecek/İçecek Reklam Türü Dağılımı

Reklam Türü	Cinsiyet					
	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Çikolata, gofret reklamı	29	27,9	27	24,3	56	26
Cips reklamı	16	15,4	13	11,7	29	13,5
Kolalı içecek, Gazoz reklamı	19	18,3	37	33,3	56	26
Bisküvi, kek, diyet bisküvi reklamı	13	12,5	7	6,3	20	9,3
Çikolatalı meyveli puding, dondurma	15	14,4	7	6,3	22	10,2
Diğer içecek reklamı	6	5,8	5	4,5	11	5,1
Köfte, et ürünleri, ton balığı, h.burger	3	2,9	15	13,5	18	8,4
Diğer reklamlar	3	2,9	-	-	3	1,4
Toplam	104	100	111	100	215	100

Çalışmada çocuklar tarafından en sevilen yiyecek/içecek reklamları olarak; % 26 oranıyla çikolata, gofret ve aynı oranla kolalı içecek ve gazoz reklamları, % 13.5 oranıyla cips reklamları belirtilmiştir.

Çalışma grubunun % 54, 6'sı reklamlarda gördüğü besinleri canı istediği için, % 16, 9'u sağlıklı yaptığı için, % 12, 8'i denemek istediği için aldığını belirtmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin reklamlarda görüp aldıkları besinler sırasıyla; % 38, 8 çikolata, % 25.6 cips ve % 14.2 ile çikolatalı meyveli pudinglerdir. En çok alınan içecek ise % 70 oranında kola ve kolalı içeceklerdir. Bu bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'de özetlenmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Reklamlarda Görüp Aldıkları Besinler

Besin Adı	Cinsiyet					
	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Çikolata, gofret	53	37,6	56	40	109	38,8
Disküvi, kek, kraker	17	12,1	17	12,1	34	12,1
Cips	38	27	34	24,3	72	25,6
Çikolatalı meyveli puding, dondurma, yogurt, meyveli yoğurt	25	17,7	15	10,7	40	14,2
Köfte, et ürünleri, ton balığı, hamburger	5	3,5	15	10,7	20	7,1
Diğer	3	2,1	3	2,1	6	2,1
Toplam	141	100	140	100	281	100

Tablo 5

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Reklamlarda Görüp Aldıkları İçecekler

İçecek Adı	Cinsiyet					
	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kolalı içecek, gazoz, maden suyu	81	59,1	120	80	201	70
Süt, çikolatalı meyveli süt, ayran	21	15,3	9	6	30	10,5
Meyve suyu	28	20,4	12	8	40	13,9
Diğer içecekler	7	5,1	9	6	16	5,6
Toplam	137	100	150	100	287	100

Çocukların televizyon'da reklamı yapılan yiyecek ve içecekleri tüketme sıklıkları Tablo 6. 'da özetlenmiştir.

Kendi bildirimlerine göre kız öğrencilerin %17' si hiç kırmızı et tüketmemektedirler. Her gün süt içenlerin oranı % 25, hergün kola içenlerin oranı ise % 29'dur. Hergün tüketilen besinler arasında % 65 ile peynir, % 36 ile çikolata, % 30 ile cips ve kraker, % 29 ile kolalı içecekler yer almaktadır.

Tablo 6.a

Araştırma Grubunu Oluşturan Kız Öğrencilerin Besin Tüketim Sıklığı

Besin Adı	Tüketim Sıklığı															
	Her Öğün		Her Gün		Gün aşırı		Haftada 1-2		15 günde bir		Ayda bir		Hiç		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Süt	4	2,5	40	25	24	15,2	48	30,4	12	7,6	12	7,6	18	11,4	158	100
Ayran	0	0	14	8,9	24	15,2	49	31	31	20	30	19	10	6,3	158	100
Peynir	15	9,5	103	65	15	9,5	16	10,1	2	1,3	3	1,9	4	2,5	158	100
Kırmızı Et	0	0	5	3,2	13	8,2	52	32,9	41	26	20	13	27	17,1	158	100
Cips	8	5,1	47	30	35	22,2	43	27,2	11	7	11	7	3	1,9	158	100
Kraker	5	3,2	47	30	32	20,3	46	29,1	15	9,5	8	5,1	5	3,2	158	100
Bisküvi	4	2,5	46	29	42	26,6	32	20,3	16	10	8	5,1	10	6,3	158	100
Çikolata	12	7,6	56	35	38	24,1	32	20,3	9	5,7	8	5,1	3	1,9	158	100
H.MeyveS.	6	3,8	41	28	23	14,6	38	24,1	22	14	11	7	14	8,9	158	100
Kolalı l.	2	1,3	45	29	20	12,7	43	27,2	17	11	18	11	13	8,2	158	100

Tablo 6.b

Araştırma Grubunu Oluşturan Erkek Öğrencilerin Besin Tüketim Sıklığı

Besin Adı	Tüketim Sıklığı															
	Her Öğün		Her Gün		Gün aşırı		Haftada 1-2		15 günde bir		Ayda bir		Hiç		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Süt	10	5,8	54	31	32	18,5	48	27,7	4	2,3	7	4	18	10,4	173	100
Ayran	5	2,9	18	10	33	19,1	75	43,4	16	9,2	17	9,8	9	5,2	173	100
Peynir	19	10,9	120	69	20	11,6	8	4,6	2	1,2	0	0	4	2,3	173	100
Kırmızı Et	3	1,7	7	4	19	11	72	41,6	36	21	20	12	16	9,2	173	100
Cips	17	9,8	63	36	32	18,5	39	22,5	12	6,9	5	2,9	5	2,9	173	100
Kraker	10	5,8	54	31	35	20,2	43	24,9	19	11	5	2,9	7	4	173	100
Bisküvi	10	5,8	40	23	38	22	54	31,2	22	13	6	3,5	3	1,7	173	100
Çikolata	13	7,5	71	41	34	19,7	36	20,8	12	6,9	6	3,5	1	0,6	173	100
H.MeyveS.	8	4,6	48	28	33	19,1	33	19,1	30	17	6	3,5	15	8,7	173	100
Kolalı l.	7	4	62	36	40	23,1	46	26,6	10	5,8	3	1,7	5	2,9	173	100

Erkek öğrencilerden hiç süt tüketmeyenlerin oranı % 10,7 iken her gün kola içenlerin oranı % 36'dır. Kendi bildirimlerine göre, hergün tükettikleri besinler sırasıyla; % 69 ile peynir, % 41 ile çikolata, % 36 ile cips ve kola, % 31 ile kraker ve süt'tür.

TARTIŞMA

Araştırmaya katılanların günlük ortalama enerji değerleri Türkiye'ye Özgü Beslenme Rehberi'nde (18) araştırma grubunun yaş ve cinsiyet özelliklerine göre salık verilen değerler ile

karşılaştırıldığında, 11-13 yaş aralığındaki kızların almaları gereken enerjinin % 73'ünü, 14- 15 yaş grubundakilerin ise ancak % 53'ünü karşıladığı, 11-13 yaş grubundaki erkeklerin alması gereken enerjinin % 68.7'sini, 14-15 yaş grubundakilerin ise ancak % 69'unu karşıladığı görülmüştür.

Araştırma grubunun mikro besin öğeleri alımı değerlendirildiğinde ise % 84, 6'sının kalsiyumdan, % 80, 7'sinin niasinden, % 72, 8'inin folik asitten, % 61, 6' sının tiaminden, %59.2'sinin bakırdan, % 46.2 'sinin ise demirden yetersiz beslendiği saptanmıştır.

Taşçı ve ark., 12-14 yaş grubu çalışan ve okula devam eden gençlerin beslenme durumunu araştırdıkları çalışmada, ortalama günlük enerji tüketim düzeyini okula devam eden çocuklarda 2218-2280, çalışan grupta 2483-2601 kalori olarak saptamışlardır. Ayrıca, her iki gruptaki çocukların demir, B2 ve C vitaminini yetersiz düzeyde tükettiği ortaya konmuştur [3].

Çalışma grubunun BKİ ortalaması 19, 51 kg/m²'dir. BKİ değerlendirilmesinde ise yaklaşık % 42 'sinin Protein Enerji Malnutrisyonu (PEM) sınırları içerisinde olduğu görülmüştür.

Rakıcığlu N.ve ark, yaptıkları çalışmada erkeklerin BKİ ortalamalarını 18, 1kg/m², kızların ise 18, 5kg/m² olarak saptamışlardır [3].

Öğrencilerin % 52, 9'u her sabah, % 42, 6'sı ise bazen sabah kahvaltısı yaptıklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet ile kahvaltı yapma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır (p=0, 055). Kahvaltıda % 71, 8 ile en çok çay tüketildiği, öğrencilerin % 65, 6'sının her gün, % 34, 1'inin ise bazen öğle yemeği yedikleri, % 77'sinin evde, % 21, 2'sinin ise okul kantininde öğle yemeğini tükettikleri saptanmıştır.

Kayseri'de yapılan bu konuyla ilgili bir çalışmada, düzenli olarak günde 3 öğün yemek yiyen çocukların oranı % 76, 4'dür. Çocukların %16, 4'ü öğün atlamaktadır, en sık atlanan öğün kahvaltı (% 51, 5), ikinci olarak da öğle yemeğidir (% 38, 6). Çocuklar arasında düzenli kahvaltı yapma oranı % 64, 7'dir.

Çocukların öğün atlamaları ve öğün aralarında atıştırma alışkanlığı ile ağırlık durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır [18].

Araştırma grubunu, hafta içi günlerde % 35'inin, hafta sonu günlerde ise % 34'ünün 2-3 saat televizyon izlediklerini belirtmişlerdir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, 1999 yılında yapılan bir araştırmaya göre farklı yaş gruplarının bir gün içerisinde televizyon karşısında geçirdikleri süreler şöyledir: 2-7 yaş grubu 1.6 saat, 8-13 yaş grubu 3.4 saat, 14-18 yaş grubu 2.43 saat. Bu verilere göre bu ülkede bir çocuk liseyi bitirdiğinde 20, 000 saatten fazla bir zamanı televizyon karşısında geçirmiş olmaktadır, bu süre sınıfta geçirdiği 11, 000 saatin neredeyse iki katıdır [16].

Çalışmamızda çocukların televizyon izleme sürelerinin beklenenden kısa bildirildiği düşünülebilir. Ancak en çok sevdikleri televizyon programı sorusuna verdikleri yanıtlardan % 74'ünün televizyon dizilerini izledikleri anlaşılmaktadır. Bir dizi filmin yayınlanma süresinin en az iki saat olduğu düşünülürse, çalışma grubunun televizyon izleme süreleri hakkında verdikleri cevabın gerçeği yansıtmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, % 15, 1'i reklamları sürekli izlediklerini, % 81'i ise bazen izlediklerini belirtmişlerdir.

Türkiye Radyo Televizyon Kurumu'nun "Televizyon Yayınlarının Türk Toplumı Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırmasına göre okul çağındaki çocuklar ders ve ödev yapma dışındaki vakitlerinin % 73'ünü televizyon izleyerek geçirmektedirler. Timisi'nin belirttiğine göre 12 yaş altında günde ortalama 4 saat televizyon izleyen çocuklar yılda 20.000 saat üzerinde ya da kesintisiz biçimde haftada 3 saat reklam izlemektedirler. [13]

Çalışma grubunun verdiği yanıtlardan reklamın, bazen izlendiği sonucuna ulaşılabilir. Daha önce gerçekleştirilen kurumsal araştırmalar ışığında çocukların dizi izlerken televizyon karşısında geçirdiği zamanın farkında olmadıkları, bununla birlikte, bilinçli olmadan reklam izledikleri yorumu yapılabilir.

Araştırmada çocuklar tarafından en sevilen reklamlar sırasıyla; % 26 oranıyla çikolata, gofret reklamı, kolalı içecek ve gazoz reklamı, % 13.5 oranıyla cips reklamı olarak saptanmıştır.

Çalışma grubunun % 54, 6'sı reklamlarda gördükleri besinleri canı istediği için, % 16, 9'u sağlıklı yaptığı için, % 12, 8'i denemek istediği için aldıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan bir çalışmada 5-8 yaş grubu çocukların % 88 'inin her gün süt içmek gerektiğini, % 73'ü şekerlemelerden haftada bir kez yemenin yeterli olacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte % 50'si şekerlemelerden bir haftada bir çok kez yediklerini belirtmiş ve grubun üçte ikisi daha az yemeleri gerektiğini bildiklerini ifade etmişlerdir.

Bu rakamlar izlenen reklamların çocukların düşünce ve inanışları üzerinde olmasa bile davranışları üzerinde olumsuz etki yapabileceğini göstermektedir. Yani reklamların, çocuğun beslenme konusundaki tavrından çok, bu tavrını ortaya koyması üzerinde etkili olduğu görülmektedir [14].

Araştırma grubuna katılan bireylerden kızların % 11, 4'ünün, erkeklerin ise 10, 4'ünün hiç süt tüketmediği, kızların % 29'unun, erkeklerin ise % 36'sının her gün kola içtiği saptanmıştır. Reklamı en çok sevilen besinler arasında yer alan cips ve çikolata sırasıyla kızların % 30'u ve % 35'i, erkeklerin ise % 36'sı ve % 41'i tarafından her gün tüketilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Televizyon son 50 yıldır hayatımıza girmesine karşın, en etkili kitle iletişim aracıdır.

Yapılan araştırmanın sonucunda, çocukların günde 2-3 saat kadar televizyon izlemekte ve izledikleri yiyecek içecek reklamlarını beğenerek, reklamlarda gördükleri besinleri aldıkları saptanmıştır. Reklamda beğenilen ve beğeninin ardından alınan besinler ;çikolata, cips ve kola 'dır. Büyüme ve gelişmenin hızlandığı adölesan döneminde ağırlıklı olarak bu çeşit besinler ile

beslenmenin vücudun gereksinimlerini karşılamayacağı açıktır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların yetersiz ve dengesiz beslendiğı tespit edilmiştir.

Yurtdışı çalışmalar televizyon izleme ile BKİ değeriinin arttığını ve obezite riskinin yükseldiğini göstermektedir. Bu durum büyüme ve gelişme için yeterli ve gerekli besin öğelerini karşılayamayan çalışma grubu için geçerli değildir. Araştırmaya katılan çocukların BKİ değerlendirilmesinde beklenenin tersine obezite değil, protein enerji malnutrisyonu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda reklam, beslenme alışkanlıklarını etkileyen bir unsur olarak bulunmuştur. Reklamın, kötü beslenme alışkanlıkları olduğu anlaşılan araştırma grubunun karbonhidrattan fakir, yağdan zengin beslenmesi açısından etkisi olduğu görölmüştür.

Çalışma grubunun kendi bildirimlerine göre enerji yönünden yetersiz beslendikleri saptanmıştır.

Büyüme ve gelişme çağında olan adölesanlara yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıklarının kazandırılması gereklidir.

Okulda beslenme ve sağlık eğitimi, yalnızca öğrencilerin bilgilendirilmesi amacıyla değil, toplumun sağlık ve beslenme bilgi düzeyine de katkı sağlamak amacıyla yapılmalıdır.

Sorunun çözümü için öncelikle sorunun tanımlanması gerekir. Ulusal Beslenme Araştırması'nın 1974'ten bu yana yinelenmediğı düşünöldüğünde Türkiye'nin beslenme sorunlarının bilinmediğı söylenebilir.

Gençlerde beslenme durumunun ulusal ölçekte belirlenmesi için çalışmalar planlanması ve yürütölmesi gerekmektedir.

Popüler kùltür araçlarında öğrenciler ve öğrencinin sosyal ortamında bulunan kişilerin bilinçlendirilmesi için, sağlıklı beslenmeyi özendirecek yayınlar ve reklamlara yer verilmelidir.

Okullarda konu ile ilgili olarak sağlık eğitimi çalışmaları yürütölmeli, bu çalışmalar ile uyum içerisinde gerçekleştirilecek ulusal düzeyde politikalar belirlenmeli ve uygulanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ersoy, G. (2001). *Okul Çağı ve Spor Yapan Çocukların Beslenmesi*. Ankara: Ata Ofset Matbaa.
- Baysal A. (1997) *Beslenme*. 7.baskı. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Yıldız B. (1992). Diyarbakır il merkezinde yaşayan adölesanlarda şişmanlık prevalansı, beslenme alışkanlıkları ve bilgi düzeyleri, enerji tüketimi ve harcamasına ilişkin bir araştırma. *Bilim uzmanlığı tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Geyik, Ç. (1978). Ankara numune hastanesinde tedavi gören 11-19 yaş adölesan çağ çocuk sağlık ve beslenme durumu. *Bilim uzmanlığı tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara 1978.
- Mascarenhas, M.R., Zemel, S.B., Stallings, A.V. (2001). *Adolescence*. In: Present Knowledge in Nutrition. Ed.: B.A. Bowman, R.M. Russel. Washington, D.C.: International Life sciences Institute Press, p.: 426-437.
- Yıldız, B. (1992). *Adölesanda Şişmanlık*. In: Şişmanlık Çeşitli Hastalıklarla Etkileşimi ve Diyet Tedavisinde Bilimsel Uygulamalar. Ed.: P. Arslan. Ankara: Türkiye Diyetisyenler Derneği Yayını No: 4.
- Lyte, I. A., Kubik, M. Y. (2003). Nutritional issues for adolescents. *Best Practice & Research Clinical Endocrinology and Metabolism*.14:177-189.
- Güler, A.D. (1997). *Çocuk Dedğin*. Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Vakfı Yayın No: 132.
- Bolen, W. (1981). *Advertising*. John Wiley and Sons Inc., New York.
- Çetinkaya, Y., (1992). *Reklamcılık*. Ağaç Yayıncılık, İstanbul.
- Olçay, S., (1969). *Reklam Nedir, Nasıl Yapılmalıdır?*. Olçay Yayınları, Ankara.
- Cemalcılar, İ., (1977). *Pazarlama*. Akademi Basımevi, Eskişehir
- Akbulut, H., (1999). *Televizyon Reklamlarında İnanırcılığı Sağlayan Öğeler*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Yayınları, Ankara.
- Kapferer, Jean-Noel. (1991). *Çocuk ve Reklam*, Çev: Şermin Önder. Afa Yayınları, İstanbul.
- Yüksel, B. ve ark.(2002). Saha Personeli İçin Toplum Beslenmesi Programı Eğitim Materyali. Erişim: [http://www.saglik.gov.tr/extras/dokuman/saha_pers_beslenme.pdf]. Erişim Tarihi: 20.04.2005.
- Çaplı, B. (2002). *Medya ve Etik*.Ankara: İmge Kitabevi. 5. Halk Sağlığı Günleri Beslenme Sorunları ve Yasal Durum Bildiri Özet Kitabı (1992). Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı ABD Isparta Editörler Dr.Mustafa Öztürk, Erdoğan Ünser.
- T.C. Sağlık Bakanlığı, H.Ü. Beslenme ve Diyetetik Bölümü (2004). Türkiye'ye Özgü Beslenme Rehberi. Erişim:[<http://www.bdb.hacettepe.edu.tr/tob-rehberi.pdf>].Erişim Tarihi:25.04.2005.

**YOKSULLUK
VE
TOPLUM**

BİR SUÇUN İCADI: YENİ YOKSULLUK, ÇOCUK SUÇLULUĞU VE KAPKAÇ

Halil Nalçaoğlu

Son birkaç yıldır, daha net ifade edecek olursak son beş-altı yıldır kafamızı fazlasıyla meşgul eden “toplumsal” bir sorunla uğraşıyoruz. Bu sorun, büyük kentlerin giderek azalan sokak güvenliği ile ilgili. Televizyon haber bültenlerinde sokağı mafya ya da “magandaların” ele geçirdiğini, polisin sık sık hırsız kovaladığını, otomobillerin pervasızca çalındığını ya da “kapkaç terörünün” alıp başını gittiğini izliyoruz. Gazeteler de aynı şekilde. Bu haberler, işlenen suç amacını aşan bir sonuca ulaştığında, örneğin yalnızca çantası ya da mobil telefonu çalınmak için saldırıya uğrayan bir mağdurun ölümü söz konusu olduğunda, manşetlere taşınabiliyor, televizyon bültenlerinde birinci sıraya çıkabiliyor. Kısacası, özellikle bu haberler sayesinde giderek daha güvensiz bir dünyada (kentte) yaşadığımıza olan inancımız pekiyor. Kamu otoritelerinin ve kanaat önderlerinin demeç ve yazılarının bu duyguyu güçlendirdiğini eklemek lâzım. Zaman zaman açıklanan istatistikler, sokak suçundan korunmak için yapmamız gereken şeyler, “bir tanıdığın başına gelen korkunç olay,” ve saire. Köşe yazılarında da sık sık rastladığımız bu sap-

tama büyük kentlerin, özellikle İstanbul'un artık eski İstanbul olmadığını ifade ediyor.

Artık İstanbullu, azgın trafikle boğuşan, kapkaççılarla köşe kapmaca oynayan, gecekondu tarafından çepeçevre sarılan, seyyar satıcılar tarafından yolu kesilen, her türlü diyaleği konuşan bir 'megakentli.' (Türker Alkan, Radikal, 30 Kasım 2003)

Acaba bu tablo ne kadar "gerçek" ya da ne kadar inandırıcı? Gerçeklik ya da inandırıcılık bir yana bu şekilde kurgulanan bir dünya/kent tasavvuru önemli addettiğimiz toplumsal konular bakımından ne gibi sonuçlar doğuruyor, nasıl bir işlev üstleniyor? Söz gelimi bir parçası olduğumuz mega kentlerin etnik yapısı, sınıfsal bölünmeler, mekan algılamaları bu tasavvurdan nasıl etkileniyor? Bugün konumuz olan "çocuklar ve çocuk kültürü," kapkaç masalları sayesinde nasıl bir noktaya taşınıyor?

Geçtiğimiz Ağustos ayının son haftası içinde Emniyet Genel Müdürlüğü verilerine dayanarak yapılan bir açıklamada Türkiye'de işlenen suçlarda büyük artışlar olduğu ifade edilmişti. ATO tarafından yapılan ve suçun %35 oranında arttığına ifade edildiği bu açıklama tüm gazetelerin birinci sayfalarında yer bulmuş ve "Nereye Gidiyoruz?" sorusu tekrarlanmıştı. Yararlanılan verilerin doğru dürüst anlaşılmadan kullanıldığını ve fena halde saptırıldığını anlamamız çok sürmedi. Bu rakamsal skandalı Radikal gazetesi "Yalandan Kim Ölmüş?" manşeti ile duyurmuştu (04 Eylül 2005). İstatistiklerin çarpıtılarak yansıtıldığı rapor, örneğin kapkaç suçunda %55, 6'lık bir artışa işaret ediyordu. Radikal'in haberinde bu artışın nedeninin bazı suçların ilk kez olarak kayıt altına alınmış olması ve diğer bazı demografik değişkenlerin dikkate alınmaması olduğu açıklanıyor—ancak bildiğim kadarıyla bu düşük tirajlı gazete dışında başka hiçbir ulusal yayın organında yapılan hataya dikkat çekilmedi. Özetle ifade etmek gerekirse, dehşet verici bir ortamda yaşadığımıza olan inanç gittikçe güçleniyor.

Bu ortam içinde özellikle bir suç inanılması güç istatistiklerin ve gerçekten dehşet uyandırıcı anekdotal bilgilerin desteğiyle ön plana çıkıyor: kapkaç. Bu çalışmada yapmak istediğim şey, kriminoloji veya ceza hukuku alanlarının sınırlarına teğet geçse de tam olarak buralardan beslenmiyor. Zira bu suçun benim özellikle ilgimi çeken yönü, fizikî bir realite olarak kendisi, işlenme veya korunma biçimleri değil; benim ilgimi çeken, bu suç aracılığı ile bilinçli veya bilinçsiz bir biçimde söylemsel olarak kurulan, bozulan, ve yeniden kurulan toplumsal algılar, tahayyüller, bilgiler, imgeler ve söylemler. Örneğin bu suç etrafında örülen kapkaççı çocuk tasavvuru kanımca araştırılmaya ve üzerinde düşünölmeye değer bir konu. Bu suçun bağlantılı olduğu söylemleri çözmeye kalkıştığımızda bu suçun kendisi başta olmak üzere pek çok unsurunun kriminoloji veya ceza hukukunun ya da asayiş kaygılarının ötesine giden işlevler üstlendiğini görüyoruz. Zaten kapkaçı bu çalışmanın merkezine yerleştirmeme yol açan boyut da suçun kendisinin söylemsel kuruluşu ve başka söylemlerin kuruluşunda üstlendiği işlev oldu.

Fazla zaman kaybetmemek için kapkaçın söylemsel bağlamının analitik bir haritasını çıkartmak istiyorum. Bu haritanın unsurları aynı zamanda bugün sizlerle ilk kez paylaştığım araştırmamın da temel hipotezlerini ve argümanlarını oluşturacak. Kolay izlenmesini sağlamak amacıyla saptama ve argümanlarımı maddeler halinde aktarmak istiyorum.

1. Araştırmalarım bana kapkaç isminin izini en çok beş yıl öncesine kadar takip etme imkanı verdi. Bu yanlış olabilir. Ancak bu ismin gündelik dilimize yerleşmesi çok da eski tarihlere dayanmıyor. Kanımca bu yeni icat edilmiş bir isim. Kapkaç ve benzeri fiiller (yankesicilik, kaldırımcılık, tırnakcılık, vs.) yıllardan beri büyük kentlerin emniyet unsurlarını uğraştıran cürümler olmasına karşın, artık her ne olursa bir şey olmuş ve bu suça kapkaç ismi uygun görölmüş, bu isim dolaşıma sokulmuş, hızla yaygın kabul görmüş ve Türk Ceza Kanunu'nda bu adla anılmasa bile hukuk sistemimizde, Yargıtay içtihatlarına kadar

yerini bulmuştur. İsimlendirme çok önemli bir sosyo-linguistik edimdir—hiçbir isim boş yere toplumda kabul görmez; bu kabulün mutlaka açıklanmaya muhtaç maddî ve/veya muhayyel bir arka planı vardır. Benim bu bağlamda sormak istediğim soru şu: kapkaç göstereni nasıl bir toplumsal gösterilenle eşleşmiştir ki bu hızla yaygınlaşmış ve hiç sorgulanmadan kabul edilen bir dizi hakikatin göstergesi konumuna yükselmiştir?

2. Ankara, İstanbul, İzmir gibi büyük kentlerin ve Denizli, Balıkesir gibi çok da büyük olmayan kentlerin tümünde kapkaçın inanılması güç istatistikî verilere göre giderek tırmandığını ilan etmek, buna yürekten inanmak neredeyse moda halini aldı. İşte bir gazete haberinde yerini bulan birkaç rakam: “Kapkaç olayları, Balıkesir’de yüzde 186, Denizli’de yüzde 482, Kayseri’de yüzde 312 oranında dikkat çekici şekilde yükseldi” (Radikal 13.11.2003). Elbette bu artış rakamlarını doğru değerlendirebilmek için reel frekans rakamlarına ihtiyacımız var. Ancak bunu bir kenara bırakıp soralım: yaşadığımız kentleri korku verici yerler olarak tanımlama arzusunun arkasında yatan nedir?

3. Diğer tüm suçlar gibi kapkaç da tek başına, onu çevreleyen olgusal ve söylemsel bağlam değerlendirmeye alınmadan, salt bir emniyet sorunu olarak algılandığında sosyolojik bir hata yapılmış olur. Bu nedenle bu icadın eklemlendiği söylemleri, açıkladığı toplumsal olguları, gördüğü toplumsal işlevleri ve meşru kıldığı inanış, söylem ve davranışları anlamak gerekir. Şimdi soralım: son beş yıl içinde icad edilen bir suç olarak kapkaç başka hangi toplumsal olgularla ilişkilendiriliyor, hangi toplumsal tutumları meşru kılıyor ve hangi başka söylemlerle eklemleniyor? Bu sorulara kabaca şu yanıtları vermek mümkün:

a. Kapkaç, herşeyden önce bir çocuk suçu, bir çocuk çetesi suçu olarak algılanıyor. Ağır ceza ehliyeti olmayan çocukların bu suça itildiklerini biliyoruz. Suçu işleyen çocuklar kısa sürede serbest bırakılıyor ve inanışa göre bu eylemlerini sürdürüyorlar. Bu nedenle bu suç belki de gereğinden büyük bir infialle karşılanıyor. Buna karşın, bana öyle geliyor ki, Türkiye’de geleneksel olarak

suç ve suçluya yaklaşımda sergilenen “merhamet” (“kader kurbanı” nitelemesini anımsayalım) bu suçu işleyen çocuklardan esirgeniyor. Yeni bir içtiihadla, kapkaç gasp/yağma kapsamında değeriendirildiğinden artık bu suçu işleyenlerin çok ağır ceza istemleriyle yargılanabildiklerini biliyoruz.

b. Kapkaçın dikkatlerden kaçması imkânsız bir biçimde “etnik” bir suç olarak algılandığı yolunda önemli veriler var. Kapkaç çetelerinin Diyarbakır ilinden kaynaklandığı, kapkaççılarının genellikle Kürt oldukları yolunda yaygın bir inanış var. Türkiye’nin son yıllarda içine sokulduğu etnik gerginlik ortamı dikkate alındığında bu saptamanın önemi daha da artıyor diyebiliriz. Diyarbakır belediye başkanının bu yaygın algıyı protesto eden sözlerine konuşmayı dinleyen kalabalıklardan “kapkaççılar geliyor” sloganı ile tepki alması ayrıca değeriendirilmeye muhtaç—sanırım bunu tipik bir tersine abartı tepkisi olarak okumak mümkün: “beni en çok korktuğın suçla itham edersen, ithamı reddetmek yerine abartarak kabul ederim ki aklınla bulduğın basit çözüm, suçu öteki ilan ettiklerine yıkma çözümü, kurtuluş olmaktan çıkıp duygusal kâbusun olur.”

c. Kapkaç, özellikle büyük metropollerde göç olgusu ile ilişkilendiriliyor ve bu metropollerin kimi semtleri “kapkaç odağı” olarak adlandırılıyor. Bu noktada da önemli bir kırılma ile karşı karşıyayız. Geleneksel olarak sonradan gelenlere atfedilen “görgüsüzük” artık yerini kaba çizgilerle çizilmiş bir karşıtlık, mutlak benzetmezlik ve ortak noktalarda buluşma zorluğuna bırakıyor. Büyük kentlerde özellikle Kürt nüfusun yoğun olduğu bölgeler yalnızca bu etnik gruba ait olmayanlar tarafından duygusal dışlanmaya tabi tutulmakla kalmıyor, bu bölgeler emniyet güçlerinin en sert yöntemlerle denetim altına almaya çalıştıkları doğal asayiş alanları olarak tanımlanıyor. İstanbul Gazi mahallesi bu anlamda tipik bir örnek.

d. Başka pek çok rahatsız edici durumu adlandırırken yapılageldiği gibi kapkaç da “terör” olarak adlandırılıyor (“Kapkaç terörüne ne zaman bitecek?” ya da “Kapkaç terörüne karşı broşürlü uyarı”

(Radikal, 3 Temmuz 2001). Bu dilsel yerdeğiştirme ya da deplasman bana hep çok ilginç gelmiştir. Bu deplasmanın en önemli özelliği dilsel izolasyon olarak tanımlanabilir. Nasıl bir önceki maddede mekânsal bir izolasyonla sorun, kentin geri kalan bölgelerini steril bırakacak şekilde, belli bir mekâna tıklılıyorsa, burada da aynı sorun sınırları ve tanımları belli bir “dilsel bölgeye,” örneğın “terör” bölgesine tıklılıyor. Bu bağlamda “terörün” son derece işlevsel bir gösterge olduğuna işaret etmek gerek: “tribün terörü,” “trafik terörü,” “maganda terörü,” “gıda terörü,” “işportacı terörü,” sayabileceğın yalnızca birkaç örnek.

4. Yukarıda sıralanan maddeleri beraber değerdendirdiğımızde Türkiye toplumunun içine girdiği kritik bir dönüşüm hakkında konuşma fırsatı bulabiliriz. Bu dönüşüm, son beş yılda artan bir ivme ile tahayyül dünyamızı kuşatıyor ve biz bu konuda bütünsellikten yoksun, salt semptomatik okumalarla neler olup bittiğini anlamaya çalışıyoruz. Benim önerim semptomları okumanın yanı sıra bu semptomları tetikleyen makro toplumsal dönüşümü ve bu dönüşümün kültürel temsilini beraber ortaya koyacak tatmin edici bir analitik çerçevenin oluşturulması gerektiğii yolunda olacak. Bu bağlamda Türkiye’nin çok yakın geçmişine baktığımız zaman neler görüyoruz sıralamaya çalışalım:

a. Öncelikle dilsel semptomlardan başlayalım. Bunlardan bir tanesi bugünkü konuşmamın odağında yer alıyor: kapkaç. Ancak bu terim, yukarıda andığım analitik bütünsellik içinde diğerlerinin yanında yalnızca bir dilsel icat olarak karşımıza çıkıyor. Bu icadın yalnız olmadığını, başka dilsel kaymalar, neolojizmler ve deplasmanlarla başka “yeni” terimlerin icat edildiğini ve dolayışma sokulduğunu görebiliriz. Söz gelimi gerek sosyal bilimsel söylemde gerekse popüler dilde yaygın olarak kullanılan “gecekondu,” “gecekondu bölgesi” gibi terimler yerini “varoş” terimine bırakma eğiliminde. Kentlerin yoksul kesiminin yaşam stratejilerinden biri olan kaçak elektrik kullanımının da yeni bir dilsel bağlama oturtularak “kaçak elektrik terörü” olarak adlandırılmaya başlandığına sıkça rastlıyoruz. Bu illegal ısınma ve

aydınlanma yöntemi artık engellemek için uğruna ne gerekiyorsa yapılması gereken millî bir dava olarak tanımlanır oldu. Bir başka dilsel kayma ya da deplasman işportacılık/ seyyar satıcılık mesleği ile ilgili olarak yaşanıyor. Yine kentin yoksul kesimlerinin rağbet ettiği bu geçim yöntemi artık “kayıt dışı ekonomi” başlığı altında incelenir oldu. ATO’nun 2004 yılı Mayıs ayında yayınladığı bir raporda “kayıt dışı” işpota cirosunun 50 katrilyon lira civarında olduğu belirtiliyor ve hükümetten bu duruma son vermesi isteniyor (Radikal, 23 Mayıs 2004). Ekonominin kayıt altına alınması arzusu iktisadî bir zorunluluk olduğu kadar siyasî bir “kriter” olarak da algılanmaya başlandığından beri kayıt-dışı yöntemlerle geçimini sağlayan kesimlerin yeni terimlerle ifadesini bulan yeni zorlamalara maruz kaldığına şahit oluyoruz. Sözelimi İstanbul’un alâmet-i farikası sayılan Karaköy balık-ekmekçileri bulundukları yerden sürüldüler. Gerekçe yine yeni bir terimle ifadesi buluyor: “görüntü kirliliği.”

b. Tüm bu tehdit, korku, terör, güvensizlik ve kaygı yaratan söylemsel oluşumlarla ilginç bir karşıtlık oluşturan bir başka gelişmeye de dikkat çekmek lâzım. Avrupa Birliği ile ilişkilerin resmî adaylık müzakereleri aşamasına geldiği günümüzde özellikle İstanbul kentinin çok yoğun bir ilginin odağı olduğunu görüyoruz. Avrupa’dan Türkiye’ye bakan yatırım, sanat, kültür, eğlence, edebiyat, mimarlık, şehircilik, ve medya çevreleri yıllardan beri dahili olarak kullanıla gelen “köprü” metaforunu benimsemiş görünüyorlar. Bugün Avrupa’da dolaşıma giren haberlerin, tanıtımların kaçınılmaz olarak başvurdukları arabulucu söylem, Türkiye’yi doğu ve batının, islam ve hristiyanlığın, modern ve gelenekselin, vb. özgün bir sentezi olarak tanımlama yarışına girmiş gibiler. Eskiden entelektüel ve elit çevrelerde “çelişkiler ülkesi” olarak tanımlanan, doğu ve batı arasında bir “kimlik krizi” yaşadığı iddia edilen Türkiye, artık, dıştan bakan bu gözün verdiği cesaretle, çelişkilerine yeni yaratılmış bir değer olarak bakma eğiliminde. Bir başka ifade ile, söz gelimi İstanbul’un insana pek de ferahlık vermeyen sefalet görüntüleri artık neredeyse sanatsal bir yapıntı, bir kültür varlığı, ilginç bir karşı-

estetik, bir doğu metropolü klasiği vs. olarak söylemsel koruma altına alınıyor—tabii ki koruma altına alanların steril kaldıkları mesafe ya da aralık saklanmak koşulu ile. Yani, bu karmaşa, bu pislik, bu sefalet “bize” bulaşmadığı sürece Türkiye’nin reklamı olarak kalmalıdır gibi bir eğilim var.

c. Bu semptomları tetikleyen makro mekanizmalara baktığımız zaman karşımıza şimdiye kadar görülmemiş oranlarla ifade edilen ve büyük kentlerin hem mekânsal, hem dilsel ve hem de toplumsal olarak uzlaştırılması imkânsız yarıklarla parçalandığı bir tablo görüyoruz. Bu tablonun kavramsal merkezinde bugün sizlerle paylaştığım araştırmamın başlığında da ifadesini bulan “yeni yoksulluğu” buluyoruz. Yeni yoksulluk kavramının içerdiği unsurları ve bu yoksulluk tipine neden “yeni” denmesi gerektiğine girmek istemiyorum.

Analitik haritamızı böylece tamamlamış oluyoruz. Sözlerimi, bu haritadan yola çıkarak, konferansın merkezî temasını oluşturan “çocuk” ve “çocukluk” kavramlarına ilişkin birkaç saptama ve analiz önerisi ile tamamlamak istiyorum.

Türkiye’de çocukluk kavramı ve bu insan grubunun özgöl sorunları ile ilgili yaygın ve gelişmiş bir sosyal bilim geleneği olmadığı söyleyebiliriz. Bir başka ifade ile, şu anda benzeri pek bulunmayan bir etkinlikte Türkiye’de çocuk konusunu, özellikle popüler kültür ve çocukluk ilişkisini tartışıyoruz.

Bu ilişkinin önemli bir boyutu çocuk ve çocukluk kavramlarının popüler imgelemede kapladığı yer ve geçirdiğı dönüşüm. Popüler imgelemin beslendiğı temel kaynaklarından bir tanesi de medya. Bu bağlamda kapkaç ve çocuk ilişkisini ortaya koyacak bir medya araştırması tasarlanabilir. Ne yazık ki henüz elimde sistematik bir araştırma verisi yok. Bu nedenle birazdan ortaya koymaya çalışacağım saptamalar yüzeysel gözlemlerden derlenmiş bilgiler olarak değerlendirilmeli.

Eğitim-eğitimsizlik ve çocuk ilişkisi uzun yıllardan beridir kamuoyunda önemli bir sorun olarak algılandı. Son yıllarda yürütölen okullandırma kampanyalarını da sanırım hepimiz

takdirle izliyoruz. Eğitimin şart olduğunu en sonunda anlamış görünüyoruz. Öte yandan sokakta yaşayan ve sokakta çalışan çocuklar meselesi de zaman zaman gazete sayfalarında kendine yer bulabiliyor. Bu konudaki duyarlılığın son birkaç yıldır azalmakta olduğunu da saptamakta yarar var. Bu ağır sorunların yarattığı duygusal ortama asla giremeyen bir çocuk sorunu ise kuşkusuz kapkaç. Yukarıda da belirttiğim gibi kapkaç suçu ve genelde çocuk suçluluğu konusu ne yeteri kadar bilimsel araştırmaya konu olabiliyor ne de kamuoyunda bu alanda pozitif denebilecek bir duyarlılık söz konusu.

Bu duyarsızlığın birkaç nedeni sanırım çok bariz. Öncelikle kapkaç doğrudan bireylerin mal ve can emniyetlerine kasteden doğası gereği, söz gelimi, sokakta çalışan ya da temel eğitim alamayan çocukların sorunu kadar tehdit edici bulunmuyor. Elbette bu yaklaşım suçun mağdurlarını ön plana çıkarırken suça itilen toplum kesimini mutlak öteki olarak asayiş alanına hapsediyor.

Mekansal ve söylemsel kapatma stratejisinin bu suçu işlediği iddia edilen çocukları toplum tarafından korunması gereken varlıklar olarak algılamamızı engelliyor. Bu strateji, kapkaç suçu ile ilişkilendirilen çocukları 23 Nisan kaynaklı “umudumuz, ” “evlatlarımız” ya da “yarının büyükleri” retoriğinin kesinlikle dışına itiyor. Bu keskin ötekileştirme suç işleyen çocukların başka mekanlarda yaşadıkları, başka yerlerden geldikleri, başka etnisiteden anne-bababab tarafından dünyaya getirildikleri gibi açık veya örtük dışlama edimleri ile salt işledikleri suç kapsamında algılanmalarını garanti altına alıyor. Burada önemle altını çizmek istediğim nokta, 23 Nisan retoriğinin de aslında içinin boş olduğu. Bu kendini kandırma retoriği bir günlüğüne pohpohlanma dışında hiçbir çocuğun işine yaramamıştır diyebiliriz. Başbakan ya da cumhurbaşkanı makam koltuğuna oturtulup bilgiç laflar etmesi ısrarla sağlanan bu çocukların görüntülerinde temsil edilen gerçek, ne psikolojik ne de sosyolojik anlamda çocukluk gibi bir kavramsallaştırmanın egemen olmadığı bir zamana işaret ediyor.

Kanımca o zaman artık geçti. Kendi anne ve babaları dışında kimsenin bir anlam atfederek izlemediği bu trajik sahneleri artık kimse ciddiye almıyor. nemli olan, bu miyadı dolmuş retoriğin yerini müthiş bir hızla dolduran ama hiç de pohpohlayıcı olmayan yeni söylemlerin izini sürmek ve bunları doğru okumak. Bu yeni söylemler yukarıda kaba hatlarla aktarmaya gayret ettiğim yeni yoksulluğu yok sayan, onu söylemsel ve mekansal olarak kapatan, PKK terörü sayesinde iyice gerginleşmiş toplumumuzda çocukları muhayyel bazı veriler ve önyargılarla etnik bir yargılamaya tabi tutan söylemlerdir.

Değinmek istediğim üçüncü ve son nokta ise kapkaç suunun salt asayiş sorunu olarak algılanması sonucunda önemli oranda suni olduğuna inandiğım bu krizi açmak için geliştirilen yöntemlerin çocuklarla ilgili olarak gerçekleştirilen az sayıdaki sivil girişimi tehdit ettiği olacak.

ÇOCUKLARIN VE ERGENLERİN GÖZÜNDE YOKSULLUĞUN ANLAMI

*Müge Artar
Nihal Ahioğlu*

Dünyada 1950'li ve 1960'lı yıllarda görülmeye başlayan hızlı ekonomik ve siyasal değişimler dünyayı “küreselleşme” olarak isimlendirilen bir sonuca doğru götürmüştür. Öncelikle A.B.D.'de daha sonra Avrupa'da ve sonrasında da tüm dünyada görülmeye başlayan bu temelde ekonomik olan anlayış, neden olduğu ekonomik sonuçlar yanında sosyal sonuçları nedeniyle de günümüzde sadece ekonomistler için değil sosyal bilimlerin diğer alanlarında çalışan uzmanlarca da (örneğin sosyolog, psikolog, antropolog) dikkat çekici bir özellik kazanmıştır. Günümüzde küreselleşme ile bağlantılı en önemli sorunlardan biri yoksulluk ve özellikle çocukların yoksulluğudur. 21. yüzyılın ilk yarısında, dünya üzerinde 1.5 milyar çocuk yoksulluk içinde yaşamaktadır. Bu çocuklar, başta sağlık, barınma, temiz su gibi temel ihtiyaçları yanında eğitim, katılım gibi sosyal ve gelişimsel haklarını da kullanamamaktadırlar (UNICEF, 2005).

Yoksulluk genel bir anlatımla “en temel ihtiyaçların karşılanamaması” olarak tanımlanmaktadır. Dünya Bankası (akt. Üşür, 2002) “fakir (yoksul) olmak demek aç olmak demektir, barınacak yeri, giyecek bir şeyi olmamak demektir, hasta olmak ama tedavi olmamak, okuma yazma bilmemek ama okula gideme-

mek demektir” biçiminde bir açıklama yapmaktadır. White, Leavy and Masters (2003), gelişim literatürünün, yoksulluğu “çok boyutlu bir konu” olarak değerlendirdiğini ve böylelikle kapsamının genişlediğini belirtmektedirler. Böylelikle yoksulluk günümüzde sadece düşük gelir ve temel ihtiyaçlardan yoksunluk olarak değil, bunların eksikliği ile ortaya çıkan düşük refah düzeyini de işaret etmektedir. Bu çalışmada da yoksulluk, daha ayrıntılı bir anlatımla “bireyin fiziksel ihtiyaçları yanında sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını da karşılayamaması durumu / hali” olarak tanımlanmaktadır. Necmi Erdoğan’ın da belirttiği gibi (2002) “...maddi yoksulluğu sefaletin tek ölçüsü olarak almak, sefaletin başka yüzlerini/yönlerini es geçmeye yol açar”.

Literatürde, yoksulluğun çocukların sosyal, bilişsel, duygusal, fiziksel gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır (Buckner, Bassuk ve Weinreb, 2000; Duncan, Brooks-Gunn ve Klebanov, 1994; Duncan ve Brooks-Gunn, 1997; Duncan ve Brooks-Gunn, 2000; Wright, Diener ve Kay, 2000; Ansalone, 2001; Lent ve Figueira-McDonough, 2002; Evans ve English, 2002; Flores, 2004; Mackner, Black ve Starr Jr., 2003). Yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkilerinin ortadan kaldırılması ya da azaltılması büyük oranda ekonomik çözümlerle giderilebilecek gibi görünse de gerçekte daha geniş kapsamlı toplumsal çözümleri gerektirmektedir. Bu çözümlerin bulunması ve uygulanması, çocukların şu anki ve gelecekteki yaşamlarının ya da refah düzeylerinin iyileştirilmesi açısından önemlidir. Üstelik, çocuk refahı, daha geniş bir bakış açısından, onların olduğu kadar genel olarak ülkenin refah düzeyi açısından da önemlidir.

Özellikle gelişmiş ülkelerde nüfusun büyük bir kısmını 0-18 yaş arasındaki bireyler oluşturmaktadır. Bu ülkelerde yaşayan çocukların refah düzeyi, ülkedeki çocuk yoksulluğunun oranı ile ilişkilidir. Türkiye geliştirmekte olan bir ülke olmasının bir sonucu olarak hızlı ekonomik değişimlerin yaşandığı bir ülkedir. Özellikle 1980-2001 yılları arasında, toplumun tüm kesimlerini etkileyen ekonomik krizler yaşanmıştır. Dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi bu durum, gelir eşitsizliğine, sosyoekonomi-

mik sınıflaşmanın artmasına ve sonuçta da yoksulluğa neden olmuştur. Bu durum, genç bir nüfusa sahip olması nedeniyle, en çok çocukları etkilemiş ve çocuk yoksulluğu hızla artmıştır. Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından 2003 yılı Hane halkı Bütçe Anketine göre, Türkiye’de 15 yaş altı çocukların tüm nüfusa oranı, %28.46’dır ve bu çocukların %34.55’i (yaklaşık 7 milyon çocuk) yoksulluk içinde yaşamaktadır (DİE, 2004).

Özellikle son yıllarda medyada, yoksul çocukları konu alan haberlere sıklıkla rastlanmaktadır. Bunların çoğunluğunda temelde yoksulluk nedeniyle suça yönelmiş ya da sokakta çalışan / yaşayan çocuklar konu edilmektedir. Son yıllarda gerek devlet gerek sivil toplum örgütleri tarafından sokakta yaşayan / çalışan çocuklarla ve genel olarak yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkilerini azaltmaya yönelik bir takım çalışmalar yürütölmekle birlikte, bunlar özellikle yoksul çocukları içeren suç oranları üzerinde beklenen etkileri yaratmamıştır. Bunun en önemli nedeni, alınan önlemlerde çocukların bakış açılarına yeterince yer verilmemiş olması olabilir. Yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkilerini tüm yönleri ile anlayabilmek ve uygun politikalar geliştirebilmek, yoksullukla ilgili olası tüm açıklamaları, algıları betimlemeyi gerektirmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenlerin yoksullukla ilgili algılarının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma için, alt ve üst olmak üzere iki sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenlerle görüşölmüştür. Alt sosyoekonomik düzey için, Ankara’nın Keçiören ilçesine bağlı bir gecekondu semtinde yaşayan çocuk ve ergenler ile görüşölmüştür. Üst sosyoekonomik düzey için ise, Ankara Ümitköy’de bulunan ve üst sosyoekonomik düzeyden ailelerin yaşadığı bir sitedeki çocuk ve ergenlerle görüşölmüştür. Çalışma için görüşölecek çocuk ve

ergenlere, her iki bölgede yaşayan birer çocuk ve ergen yardımıyla ulaşılmıştır. Bu çocuklar, araştırmacıların başka çalışmaları sırasında tanıştıkları kişilerdir.

Araştırmanın çocuk grubunu 10-11 yaşındaki ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencileri, ergen grubunu ise 15-16 yaşlarındaki lise 1-2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Her yaş grubundan 10 öğrenci ile görüşülmüştür. Yaş ve sosyoekonomik düzey değişkenleri birlikte düşünüldüğünde, toplam 40 öğrenci ile görüşülmüştür. Bununla birlikte, cinsiyetler arasında bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, görüşülen çocuk ve ergenlerin cinsiyetleri eşitlenmiştir.

Görüşülen çocuk ve ergenlerin anne babaları, eğitim düzeyleri açısından farklılık göstermektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin çoğunluğu ilkokul mezunu ya da ilkokul ara sınıftan okulu bırakmış olup babalar ise ortaokul ya da lise mezunudur. Diğer taraftan üst sosyoekonomik düzeydeki anne babalar ise en az lise veya üniversite mezunudur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak yapılan derinliğine görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Derinliğine görüşme, özellikle belirli bir konuda bireylerin verdikleri tepkiler üzerinden ayrıntılı bilgilere ulaşmayı amaçlamaktadır (Richardson, 1996). Görüşmeler, iki ayrı görüşmeci tarafından birebir iletişimlerle gerçekleştirilmiştir.

Görüşme sırasında çocuk ve ergenlere öncelikle yoksul denilen kişileri nasıl tanımlayabilecekleri sorulmuştur. Daha sonra yoksul insanların yaşadıkları evleri ve mahalleri, giyecekleri, yiyecekleri, davranışları, konuşmaları, meslekleri ve kültürel etkinliklere katılımları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Son olarak çocuk ve ergenlere, tanımladıkları özelliklere uyan birini tanıyıp tanımadıkları sorulmuştur. Yanıtlar, sorunun içeriği ile bağlantılı olmadığında ya da açıklayıcı bilgi gerektiğinde, görüşülen bireylere açıklama isteyen ek sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi tekniğıyle çözümlenmiştir. Buna göre, araştırma formundaki sorulara göre öncelikle kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen kategoriler, araştırmacılar tarafından kontrol edilip pilot çalışma niteliğinde görüşmeler yapıldıktan sonra analize geçilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sırasında belirlenen yaşlar 10-11 ve 15-16 yaş grupları olmak üzere iki gruba bölünmüştür.

Her bir kategoriye ait soruların yanıtları analiz edilirken görüşülen kişinin aynı soruya ilişkin verdiği tüm cevaplar analize dahil edilmiştir. Örneğin “Yoksul dediğimiz kişiyi nasıl tanımlarsın?” sorusuna bir çocuk, “ayakkabısı olmayan, ihtiyaçlarını karşılayamayan kişi. Günlerdir aç uyuyup sokaklarda yatan kişi” yanıtını verdiyse analize yanıtların tümü dahil edilmiştir. Bu nedenle, veriler örneklem sayısı ile orantılı olmamaktadır.

BULGULAR

Bu çalışma, çocuk ve ergenlerin yoksullukla ilgili algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Görüşmelere ilişkin kayıtlar bütünüyle değerlendirildiğinde, çocuk ve ergenlerin yoksullukla ilgili algılarında benzerlikler ve farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte çocuk ve ergenlerin yoksullukla ilgili algılarının medyada ve günlük yaşamdaki yoksulluk temsillerinden etkilendiğı belirlenmiştir.

Bulgular, çocuk ve ergen grubu için ayrı ayrı sunulmaktadır. Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenlere ilişkin analiz sonuçları ise birlikte sunulmuştur.

A- Çocukların Yoksullukla İlgili Algıları

Çocukların yoksullukla ilgili algılarına ilişkin bulgular, görüşme formundaki sorular temelinde sunulmuştur.

A-1) Yoksul insanın kim olduğuna ilişkin tanımlar

Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların yoksul insana ilişkin tanımlarında en sık rastlanan olgular, yoksulların

paralarının olmadığı ve sokakta ya da yıkık evlerde yaşadıkları ile ilgilidir. Her iki gruptaki çocukların tanımlamalarında gözlenen bir diğer benzer olgu da yoksul insanların kirli ya da pis olduklarıdır. Bununla birlikte alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların yanıtlarının olgusal içerik açısından daha fazla çeşitlilik gösterirken üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların yanıtlarının belli olgularla sınırlı olduğu gözlenmiştir.

Alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların yoksul insana ilişkin tanımlarında daha fazla duygusal ifadelere rastlanmıştır. Kendileri de yoksul olmalarına rağmen tanımlamalarında sıklıkla kendileri dışındaki insanlardan bahsetmişlerdir. Bu düzeydeki çocuklar; yoksul insanların evlerinin olmadığını, yırtık, kirli giysiler giydiklerini, ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını, eşyaları ya da ayakkabıları olmadığını, babasının annesinin çalışmadığını, ellerinin yüzlerinin kirli olduğunu, saçlarının taranmamış ve karışık olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklar kendilerinden yoksul tanımlaması istenmesine rağmen, sigortalı bir işi ve evi olursa bir insanın yoksul olmayacağını da belirtmişlerdir.

Üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ise alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan farklı olarak yoksul insanların dilendiklerini, ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını, aç olduklarını, yırtık ve kirli giysiler giydiklerini ve dağlarda oturduklarını belirtmişlerdir. Bu gruptaki çocukların tanımlamalarında medyadaki yoksulluk betimlemelerinden daha fazla etkili olduğu gözlenmektedir.

A-2) Yoksulların yaşam alanları ve evleri

“Yoksul insanlar nerede yaşarlar? Evleri nasıldır?” sorusu ile ilgili olarak alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların yanıtları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar, ağırlıklı olarak, yoksul insanların sokaklarda, gecekondularda, kulübe gibi yerlerde yaşadıklarını belirtmektedir. Bunun dışında çocukların ifadesinde kömürlük, çöplük, boş binalar, çadır, kulübe gibi yerler biçiminde ifadelere de rastlanmaktadır. 11 yaşındaki bir erkek çocuk: “...kendilerine

de ev yapabilirler, küçük kulübe gibi bir şey... küçük bir şeydir. Evleri küçük bir şeydir..." biçiminde bir yanıt vermiştir.

Bu gruptaki çocuklar bunlara ek olarak yoksulların evlerinin yıkık dökük, kerpiçten olduğunu ve bu yüzden de evlerinin çatısında ve duvarlarında çatlaklar olduğunu bu yüzden evlerinin bazı yerlerinde çiçek ya da ot çıktığını belirtmişlerdir.

Yoksul insanların evlerine ilişkin "küçüklük" tanımlamasına üst sosyoekonomik düzey çocukların tanımlamalarında da rastlanmaktadır. Bu gruptaki çocuklar yoksul insanların; dağda ve küçük, yol üstü, tek katlı ve pis evlerde, sokaklarda, kötü bölgelerde, tepelerde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu gruptaki çocukların tanımlamalarında "buralarda değil!" biçiminde tanımlamalara sıklıkla rastlanmıştır.

A-3) Yoksulların giyimleri ve dış görünüşleri

Her iki gruptaki çocukların bu konuyla ilgili görüşleri benzerlik göstermektedir. Çocuklar yoksulların; yırtık, pırtık ve kirli giysiler giydiklerini belirtmişlerdir. Çocuklara göre bunlar dışında yoksullar çoğunlukla da başkalarının verdiği giysileri giyerler. Alt sosyoekonomik düzeyden 11 yaşındaki bir çocuk: "... pırtıkları giyerler. Üstleri yırtık olur, kirli olur. Terlikleri yırtılmaya gelmiş olabilir. Saçları dağınık olur" biçiminde bir ifade kullanmıştır. Bu gruptaki çocuklar yoksulların şalvar ya da eskimiş kıyafetler giydiğini, ayakkabısız olduklarını, terlik giydiklerini belirtmişlerdir. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar sıklıkla yoksulların kıyafetlerinin kirli ya da pis olduğunu vurgulamışlardır. Bu sosyoekonomik düzeyden bir çocuk: "... annelerin verdiği giyerler" biçiminde bir açıklama yapmıştır.

Çocuklar yoksulların görünüşleri ile ilgili olarak, sıklıkla pis veya kirli vurgularını yapmışlardır. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar yoksulların görünüşleri ile ilgili olarak "iğrenç, lekeli, garip" gibi ifadeler kullanmışlardır. 11 yaşındaki bir çocuk: "Buraları (kollarını göstererek) pis olur, yani yırtık olur. Yüzleri pis olur. Yani dışarıda su olduğunda yıkarlar da sokakta yaşadığı için onlar

pis olurlar. O yüzden yoksuldurlar” biçiminde bir ifade kullanmıştır. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ise, alt sosyoekonomik düzeydekilerden farklı olarak yoksulların görünüşleri ile ilgili olarak yaralı, sakat, kötü gibi tanımlamalar yapmışlardır.

A-4) Yoksulların davranışları ve konuşmaları

Her iki sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda yoksulların davranışları ile ilgili olarak genellikle olumsuz tanımlamalar yapmışlardır. Benzer biçimde her iki sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda, yoksulların davranışlarının kötü ve saldırgan olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte çocuklar “bazılarının iyi bazılarının kötü” gibi ifadeler de kullanmışlardır. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar, yoksulların kızgın olduğunu, kavga ettiklerini, kötümser olduklarını ve para çaldıklarını ifade etmiştir. 11 yaşındaki bir çocuk: “bazıları da niye ben fakir oldum diye insanlara kötü davranır. Yani derdini anlatamaz. O zaman da derman bulamadığı için de sinirli olurlar ... bazıları da iyi davranır insanlara. Derdini paylaşmak ister kendi derdini bırakıp. Farklı farklı çözümleri vardır yani hepsinin de” demiştir. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ise yoksulların davranışlarının kötü olduğunu, sık sık kavga ettiklerini, dilendiklerini ve saldırgan olduklarını belirtmişlerdir.

Yoksulların konuşmaları ile ilgili olarak çocuklar küfürlü ve garip / değişik gibi tanımlamalar yapmışlardır. Bununla birlikte iki sosyoekonomik düzey arasında bu kategori açısından bazı farklılıklar bulunmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar yoksulların yalancı, ağlar gibi veya köylü gibi konuştuklarını, seslerinin kalın ya da ince olduğunu, üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ise bağırarak ve kötü bir biçimde konuştuklarını belirtmiştir. Alt sosyoekonomik düzeyden bir çocuk: “değişik bir biçimde konuşurlar. Köylü gibi konuşurlar. La lo gibi konuşurlar” biçiminde bir tanımlama yapmıştır. Bir başka çocuk ise: “sesleri kalın olabilir. O yüzden başka insanlar yani korkar. O yüzden onlardan kaçınabilirler” biçiminde bir ifade kullanmıştır.

A-5) Yoksulların yiyecekleri

Hem alt hem üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar yoksulların; çöpe dökülenleri ya da çöpten bulduklarını yediğı konusunda ortak görüŖe sahiptirler. Bununla birlikte iki grubun görüşleri arasında farklılıklarda bulunmaktadır.

Alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar, yoksulların, kuru ekmek, zeytin, domates, peynir, çorba ya da ne bulurlarsa onu yediklerini, bazen de hiç yemek yemediklerini, aç yaşadıklarını belirtmişlerdir. 11 yaşındaki bir çocuk yoksulların yediklerini: “Çöpten bulduklarını yerler. Bazen köpeğı vermek için atıyorlar ekmek. Onları yerler” biçiminde ifade etmiştir. Bir başka çocuk ise: “Çöpe dökülen ... ekmeğı falan atmışlar ya artıkları, onları yiyebilirler. Pilav falan döktüklerinde onları toplayıp onları yiyebilirler” demiştir. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ise, yoksulların yediklerini tanımlarken verilen yemekleri, birilerinin pişirip yemediğı şeyleri, sebze yedikleri ama et yemedikleri biçiminde ifadeler kullanmışlardır.

A-6) Yoksulların sosyokùltürel etkinliklere katılımı

Yoksulların sosyokùltürel etkinlikleri ile ilgili olarak çocuklara yoksulların gezmeye, sinemaya, tiyatroya ya da herhangi bir kursa gidip gitmedikleri ve gazete, kitap, dergi okuyup okumadıkları sorulmuştur. Her iki gruptaki çocuklarda yoksulların gezmeye gitmediklerini, gitseler bile komşularına ya da akrabalarına gittiklerini belirtmişlerdir. Alt sosyoekonomik düzeyden bir çocuk: “Ankara’nın her tarafını geziyor. Bulabilmek için, yemek bulabilmek için” ifadesini kullanmıştır.

Benzer biçimde çocukların tamamı yoksulların, tiyatroya ya da sinemaya gidemediklerini belirtmişlerdir. Alt sosyoekonomik düzeyden bir çocuk yoksulların sinemaya, tiyatroya gidememelerini: “otobüse binecek paraları olmaz” biçiminde açıklamıştır. Üst sosyoekonomik düzeyden bir başka çocuk ise aynı durum için: “Para biriktirmeleri gerekir” ifadesini kullanmıştır.

Çocuklara yoksulların kursa gidip gidemedikleri sorulduğun-

da her iki gruptaki çocuklarda yoksulların özellikle paralı özel kurslara gidemediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte yoksulların, belediyenin ya da okulun düzenlediği parasız kurslara gidebileceklerini belirtmişlerdir. Üst sosyoekonomik düzeyden bir çocuk: “gidemezler, kurslar çok pahalı. Hem öğrenip tenis, basketbol filan oynayamazlar ki” biçiminde bir ifade kullanmıştır.

Yoksulların gazete, kitap, dergi okuyup okumadıkları ile ilgili soruya her iki gruptaki çocuklarda; satın alamadıkları, okumayı bilmedikleri ya da okula gitmedikleri için okuyamadıkları yanıtını vermiştir.

A-7) Yoksul yetişkin ve çocuğun iş ve çalışma durumu

Yoksulların çalışıp çalışmadığı ile ilgili olarak iki sosyoekonomik düzeydeki çocukların yanıtları farklılık göstermektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar yetişkin yoksulların çalışmadığını ifade etmekle birlikte çalıştıkları zaman amelelik, çöp/kağıt/karton/şişe toplama, hurdacılık, kapıcılık, çöp dökme gibi işler yaptıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar ayrıca yoksulların ne iş bulurlarsa yaptıklarını ya da dilencilik yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu gruptaki çocuklardan biri: “...ya paraları olmadığı için çalışamazlar. Ya o işe girmek için para veriyorsun ya. Onlar veremez ki. Onun için çalışamazlar, yoksul olur” ifadesini kullanmıştır. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ise diğer gruptan farklı olarak yoksulların çalıştıklarını ve tüp/su taşıdıklarını, ev taşıdıklarını, dilendiklerini, kapıcılık yaptıklarını ve kapkaççılık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Yoksul çocukların çalışıp çalışmadıkları ile ilgili soruya ise, alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ailelerin çocuklarını çalıştırdıklarını belirtmektedirler. Bu gruptaki çocuklardan biri: “bazı merhametsiz anababalar çalıştırıyor onları”, bir diğeri ise “anne babaları kanserse annelerine babalarına yardım edebilirler” gibi ifadelerle duygusal temelli yanıtlar vermişlerdir. Bu gruptaki çocuklar; yoksul çocukların, kağıt mendil / simit sattıklarını, araba sildiklerini, boyacılık ve dilencilik gibi işler yap-

tıklarını belirtmişlerdir. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ise yoksul çocukların da çalıştıklarını belirtmişlerdir. Onlara göre çocuklar, kağıt mendil satmakta, araba silmekte ayrıca dilencilik, kapkaççılık ve hırsızlık yapmaktadırlar. Bu sosyoekonomik düzeyden bir çocuk: “yazık onları çok çalıştırıyorlarmış” biçiminde bir ifade kullanmıştır.

A-8) Yoksulluğun nedeni

Çocukların yoksulluğun nedeni ile ilgili açıklamaları sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar yoksulluğun nedenini daha çok kader ve dini inanç temelinde açıklamışlardır. Onlara göre yoksullar; Allah onları öyle yarattığı için ve günahlarından dolayı yoksul olmuşlardır. Bu gruptaki çocuklardan biri: “bazıları ben çok zenginim diyenler bazen fakir olabiliyorlar yani. O da niye ... fakirlerin onurunu kırdıkları için bu cezayı hak ediyorlar” biçiminde bir ifade kullanmıştır. Çocuklardan bazıları da bu ifadede olduğu gibi yoksulların kimi zaman zenginken kendini beğenmiş davrandıkları, cimrilik yaptıkları ya da savurgan oldukları için yoksul olduklarını belirtmektedir.

Üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ise, yoksulların yoksul olma nedenlerini daha çok eğitimsizlikle açıklamışlardır. Onlara göre yoksullar, okula gidemedikleri ya da okuma yazma bilmedikleri için yoksul olmaktadır. Bu gruptaki çocuklar ayrıca yoksulların; zeki olmadıkları, çalışamadıkları ya da sokakta yaşadıkları için yoksul olduklarını belirtmişlerdir.

B- Ergenlerin Yoksullukla İlgili Algıları

Ergenlerin yoksullukla ilgili algıları diğer bölümde olduğu gibi görüşme formundaki sorular temelinde sunulmuştur.

B-1) Yoksul insanın kim olduğuna ilişkin tanımlar

Yoksulluğun tanımlamasında iki düzey arasındaki en önemli farklılık, tıpkı çocuk grubunda olduğu gibi, duygusal ifadelere

alt sosyoekonomik düzeyde daha fazla rastlanmasıdır. Bu gruptaki ergenler yoksulluğu ve yoksul insanı tanımlarken “sevgiden yoksun olan” gibi tanımlamalar da yapmışlardır.

Bunun dışında her iki gruptaki ergenlerde yoksul insan için “parası, evi olmayan” gibi tanımlamalar yapmışlardır. Bununla birlikte alt sosyoekonomik düzeydeki ergenler parasızlığı “maddiyatı az, maddi durumu yetersiz, durumu iyi olmayan” gibi tanımlamalar yaparken üst sosyoekonomik düzeydeki ergenler parasız tanımını kullanmışlardır. Alt sosyoekonomik düzeydeki ergenler ayrıca açlık çeken, işsiz, her istediğini alamayan gibi tanımlamalar da yapmışlardır. Her iki gruptaki ergenler ayrıca giyimi kötü olan ve sokaklarda yaşayan gibi tanımlamalarda yapmışlardır.

B-2) Yoksulların yaşam alanları ve evleri

Hem alt hem üst sosyoekonomik düzey ergenleri yoksulların gecekondularda ve sokaklarda yaşadıklarını; evlerinin şehrin en kötü yerlerinde, yıkık dökük ve pislik içinde olduğunu belirtmişlerdir.

Bununla birlikte alt sosyoekonomik düzey ergenleri yoksulların, penceresi kırık, sıvasız evlerde ya da parklarda yaşadıklarını; eşyalarının az, eski ve bakımsız olduğunu belirtmişlerdir. Bu gruptaki ergenler ayrıca yoksulların küçük, kulübe gibi yerlerde, dağlık bölgelerde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu düzeyden bir ergen: “genelde lüks olmayan yerlerde. Ondan sonra maddi açıdan düşük olan yerlerde ... ne bilim böyle dağlık, civarlarda” biçiminde bir açıklama yapmıştır.

Üst sosyoekonomik düzeydeki ergenler ise, yoksulların kapıcı dairesi veya kötü evlerde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Onlara göre yoksulların evleri şehrin en kötü yerinde, tinercilerin bulunduğu yerdedir. Her iki gruptaki ergenlerde de yoksulların yaşam alanları ile ilgili “uzak, buralarda olmayan” tanımlamalara sıklıkla rastlanmıştır.

B-3) Yoksulların giyimleri ve dış görünüşleri

Her iki gruptaki ergenlerde, yoksulların giyimlerinin “kendilerinin” giyimlerinden farklı olduğunu belirtmiştir. Ergenler, yoksulların genelde özensiz, sıradan, yırtık şeyler giydiklerini ve marka giyinemediklerini belirtmişlerdir.

Alt sosyoekonomik düzeydeki ergenler yoksulların; ucuz ve eski şeyler, kirli, gösterişsiz ve kullanılıp verilmiş şeylerle zenginlerin verdiklerini giydiklerini belirtmişlerdir. Bu gruptan bir ergen: “Normal insanların hoşlanmayacağı ama onların da elinde olmadığı için, mecbur olduğu için giydiği giysileri vardır” biçiminde bir ifade kullanmıştır. Üst sosyoekonomik düzeydeki ergenler ise yoksulların, sıradan, yırtık, kirli ve eski şeyler giydiklerini belirtmişlerdir. Bu gruptaki ergenler ayrıca “bizim gibi insanların verdiği” ya da “bizim verdiklerimizi” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Yoksulların dış görünüşleri ile ilgili olarak her iki gruptaki ergenlerde yoksulların, kirli / pis ve kötü göründüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte ergenler bu soru ile ilgili olarak yoksulların sakat olduklarını belirtmişlerdir. Üst sosyoekonomik düzeydeki ergenler ayrıca “koltuk değnekli” gibi tanımlamalar da yapmışlardır.

B-4) Yoksulların davranışları ve konuşmaları

Her iki gruptaki ergenlerde yoksulların; saygısız, kavgacı, terbiyesiz olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte alt sosyoekonomik düzeydeki ergenler yoksulların; hırçın olduklarını, uygunsuz davranışlarda bulunduklarını, zenginslere saldırdıklarını, hırsızlık ve kapkaççılık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu gruptan bir ergen: “Bazıları hırçın olur böyle. Hayatlarında hiçbir şey yapmadıkları için. Bazıları her şeyden korktuğu için, yoksul olup hiçbir şeye gücü yetmediği için hep susarlar. Hiç hakları savunmazlar” demiştir. Üst sosyoekonomik düzeydeki ergenler ise, sıklıkla, yoksulların; tinerci ve kaba olduklarını ifade etmiştir.

Yoksulların konuşmaları ile ilgili olarak alt sosyoekonomik düzeydeki ergenler yoksulların; şiveli, küfürlü ve harfleri yuta-

rak konuştuklarını, sessiz olduklarını, düşüncelerini aktaramadıklarını ve dediklerinin anlaşılmasız olduğunu ifade etmişlerdir. Bir ergen yoksulların konuşmalarını: “seviyesiz. yani seviyesiz derken böyle konuşmayı bilmiyorlar yani. Çoğu okumamış. Nerde ne konuşacaklarını bilmiyorlar” biçiminde ifade etmiştir. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda yoksulların konuşmaları ile ilgili olarak şiveli tanımlamasına sıklıkla yer vermişlerdir. Onlara göre yoksullar doğu şivesi ile, harfleri yutarak ve bağırarak konuşmaktadırlar. Ayrıca bu gruptaki ergenler yoksulların konuşma biçimlerinin “kendi” konuşma biçimlerinden farklı olduğunu da belirtmişlerdir.

B-5) Yoksulların yiyecekleri

Yoksulların yiyecekleri ile ilgili olarak her iki ergen grubu da benzer görüşlere sahiptirler. Onlara göre yoksullar; çöpte bulduklarını ya da ne bulurlarsa onu yemektedirler. Bununla birlikte iki grup arasında bazı farklılıklarda bulunmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeydeki ergenler yoksulların, ne alabilirlerse ya da ne bulurlarsa, pilav, çorba, ekmek ya da ucuz şeyler yediklerini belirtmişlerdir. Bir ergen orta, yüksek yoksul gibi bir tanımlama yapıp:

“... yüksek yoksullar da ne diyebilirim kesinlikle alışveriş yapıyorlar. Böyle ne diyebilirim? Yani bizim yiyeceklerimizi yiyorlar ama kalitesiz taze olmayanları yani” biçiminde bir ifade kullanmıştır. Üst sosyoekonomik düzeydeki ergenler ise, diğer gruptan farklı olarak, yoksulların; çadırdaki verilenleri yediklerini, sebze yediklerini ancak et yemediklerini belirtmişlerdir.

B-6) Yoksulların sosyokültürel etkinliklere katılımları

Her iki gruptaki ergenlerde yoksulların genellikle gezmeye gitmediklerini belirtmişlerdir. Onlara göre yoksullar gezmeye gitseler bile parklara ya da yoksulların gidebileceği yerlere gidebilirler. Alt sosyoekonomik düzeyden bir ergen: “onların ayak uydurabileceği yerlere giderler. Ya da bir kısmı işte düşünmezlerde üst seviyelere doğru yaklaşmak ister ama tabi o seviyedeki

insanlarda bunun böyle olmayacağını biliyorlar. Kapıdan kovuyorlar” biçiminde bir ifadede bulunmuştur. Kimi durumlarda ergenler gezmeyi iş ve çalışma durumu ile ilişkilendirmişlerdir. Bir ergen: “bizden çok gezdikleri kesin. Çünkü yoksullar. Yani yiyecek, giyecek, iş bulmaları lazım. Bunun için mutlaka geziyorlar her zaman” biçiminde bir ifade kullanmıştır.

Yoksulların sinema ya da tiyatroya gidip gitmedikleri ile ilgili soruya ergenler, genellikle gitmedikleri yanıtını vermişlerdir. Alt sosyoekonomik düzeydeki ergenler bu soruyu yanıtlamadan önce gülmüşler ve “tabi ki gidemezler” biçiminde ifadeler kullanmışlardır. Onlara göre, yoksullar, paraları yetmediği ya da paraları olmadığı için sinemaya ya da tiyatroya gidemezler. Üst sosyoekonomik düzeyden bir ergen yoksulların sinemaya ya da tiyatroya gidememelerini açıklarken : “aç olup da sinemaya gidilmez ki” biçiminde açıklamıştır. Onlara göre “bazı” yoksullar ancak çalışıp da para kazanırlarsa gidebilirler.

Her iki sosyoekonomik düzeydeki ergenlerde yoksulların kursa gidip gitmedikleri ile ilgili soruda daha çok “paralı” kursları düşünerek yanıtlar vermişlerdir. Onlara göre yoksullar bu tür kurslara gidememektedirler. Onlar sadece devletin ya da belediyelerin açtığı kurslara gidebilirler. Ayrıca burs bulurlarsa ya da okulda parasız kurslar düzenlenirse bu fırsattan yararlanabilirler. Ergenler, yoksul yetişkinlerin dikiş, nakış gibi kurslara gittiklerini; çocukların ise eğitimlerini desteklemeye yönelik kurslara gittiklerini belirtmişlerdir. Ancak alt sosyoekonomik düzeyden bazı ergenler, yoksul çocukların, yüzme, bilgisayar ya da gitar kurslarına gidebildiğini belirtmiştir.

Yoksul insanların gazete, kitap ya da dergi okuyup okumadıkları ile ilgili soruya her iki ergen grubu da okumadıkları biçiminde yanıt vermişlerdir. Ancak her iki grubun gerekçeleri farklılık göstermektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki ergenler, yoksulların okumaya daha hevesli ya da istekli olduklarını ancak paraları olmadığı için okuyamadıklarını belirtmişlerdir. Üst sosyoekonomik düzeydeki ergenler ise yoksulların okuma

yazma bilmedikleri için gazete, kitap ya da dergi okuyamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak iki ergen yoksulların herkes gibi gazete, kitap ya da dergi okuyabileceğini belirtmiştir.

B-7) Yoksul yetişkin ve çocuğun iş ve çalışma durumu

Hem alt hem üst sosyoekonomik düzeydeki ergenler yoksul yetişkin ve çocukların çalıştığını belirtmiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki ergenlere yoksullar, zenginlerden daha çok çalışırlar. Ne iş yaptıkları sorulduğunda alt sosyoekonomik düzeydeki ergenler yoksulların, simit sattıklarını, kağıt topladıklarını, hurdacılık yaptıklarını, eşya ya da taş taşıdıklarını, ağır işlerde ve fabrikalarda çalıştıklarını ve vasıfsız işler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu gruptan bir ergen: “onları işverenler hor görüyor aslında. Onlara bir yardım sağlamıyorlar. Küçük görüyorlar işte. Daha önce ne iş yaptın veya ne iş yapabilirsin diyorlar. Her işi yapabilirim diyor ve vasıfsız eleman konumuna düşüyor ve genelde ne iş verirlerse onu yapıyorlar” demiştir. Üst sosyoekonomik düzeydeki ergenler ise yoksulların, dilendiklerini, arabaların arasında satış yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu gruptaki ergenlerde yoksulların evlere eşya taşıdıklarını belirtmişlerdir.

Çocukların çalışması ile ilgili olarak her iki ergen grubu da çocukların çalıştığını belirtmiştir. Bununla birlikte alt sosyoekonomik düzeydeki ergenler, çocukların mendil, simit, boncuk sattıklarını, boyacılık yaptıklarını, kağıt topladıklarını bazılarının da hırsızlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu gruptaki ergenler, çocukların eve para getirmeyen biri olduğunda ya da ailesinin zoru ile çalıştığını belirtmişlerdir. Üst sosyoekonomik düzeydeki ergenler ise çocukların cam sildiklerini, hırsızlık ya da kapkaçılık yaptıklarını ya da boncuk sattıklarını belirtmişlerdir. Bu gruptaki ergenler ayrıca bu çocukların, tineri olduğunu belirtmişlerdir.

B-8) Yoksulluğun nedeni

Her iki sosyoekonomik düzeyden gelen ergenlerin yoksulluğun nedeni ile ilgili açıklamaları birbirinden farklılık göster-

mektedir. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen ergenler yoksulların; Allah öyle istediğı için, babaları çalışmayı sevmediğı için, devlet iş imkanı sağlamadığı için yoksul olduklarını belirtmişlerdir. Bu gruptan bir ergen; “ Ülkemizdeki bazı önemli kişilerin şeyi ile yani pek önem vermemesi ile.... görmezlikten geliyorlar... köyde biraz toprakları, paraları vardı. Ama şehre gelince bütün paralarını bitiriyorlar” biçiminde bir açıklama yapmıştır. Bununla birlikte bu gruptaki bazı ergenler, kumar ya da at yarışı oynamanın ya da iflas durumunun da yoksulluğa neden olabileceğini belirtmişlerdir. Bir başka ergen yoksulluğun nedeni ile ilgili olarak: “bazı yoksullar kendi yeteneklerini değerlendirmedikleri, kafalarını kullanmadıkları için bazıları da geleceğı düşünmediğı için yoksul oluyor” biçiminde bir yanıt vermiştir.

Üst sosyoekonomik düzeydeki ergenler ise yoksulluğun nedenini daha eğitim yetersizlikleri ile açıklamışlardır. Onlara insanlar, eğitim almadıkları için, karılarını çalıştırmadıkları, köyden geldikleri ve çok çocuk doğurdıkları için yoksul olmaktadır. Bu gruptaki ergenlerin ifadelerinde özellikle “eğitim eksik” açıklamasına sıklıkla rastlanmaktadır.

SONUÇ VE YORUMLAR

Bu çalışmada, 10-11 ve 15-16 yaşlarındaki farklı sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenlerin yoksullukla ilgili algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan birebir görüşmeler sırasında çocuk ve ergenlere; yoksul insanın kim olduğu, yoksul insanların yaşam alanları ve evleri, giyimleri ve dış görünüşleri, davranışları, konuşmaları, yiyecekleri, sosyokültürel etkinliklere katılım düzeyleri, iş ve çalışma durumları ve son olarak yoksulluğun nedenleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Veriler, yaş ve sosyoekonomik düzeye göre içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda çocuk ve ergenlerin yoksullukla ilgili algılarının yaşa bağılı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre ergenler çocuklarla karşılaştırıldığında daha ayrıntılı ve

bütüncül açıklamalar yapmışlardır. Witter ve Bukokhe'nin (2004) çalışmalarında da olduğu gibi çocuklar daha sınırlı bir düzeyde, daha çok kendi çevrelerinde bulunan ve gördükleri yoksulların yaşamlarına ilişkin açıklamalar yapmışlardır. Bu durum özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda çok belirgin bir durumdur.

Yoksulluğun algılanışı ile ilgili olarak sosyoekonomik düzeye bağlı farklılıklar bulunmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenlerin yoksulluk tanımlamaları, kendileri de yoksul olmalarına rağmen, daha çok kendilerinden daha yoksul ve yoksulluk çizgisinin %3'lük en yoksul kısmı ile ilgili temsilleri içermektedir. Bu en yoksul kesim, genellikle bu grubun çevresinde bulunan, birlikte yaşadıkları, komşu oldukları kişilerdir. Bununla birlikte, yaş değişkeni göz ardı edildiğinde, alt sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenlerin yoksulluğa ilişkin tanımlamaları üst sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenlerden daha fazla ayrıntı içermektedir. Ancak çocuk ve ergenlerin, yoksul olmalarına rağmen, kendilerinden daha yoksulları tanımlamaları yoksulluğun bir "ötekileştirme" biçimi olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum Fass'ın (2003) küreselleşmenin sonucu olan yoksulluğun, sınıflar arasındaki toplumsal dengesizlikleri ya da uçurumları arttırdığı görüşünü desteklemektedir.

Benzer biçimde üst sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenler de toplumun en yoksul kesimi ile ilgili tanımlamalar yapmışlardır. Bununla birlikte, tanımlamalarındaki kimi özellikler (örn. sokak çocukları, hırsızlık ya da kapkaççılık yapan çocuk ve yetişkin, gecekondular gibi) onların daha çok medyadaki yoksulluk temsillerinden etkilendiğini göstermektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenlerin algılarında olduğu gibi bu gruptaki çocuklarda yoksul insanları "öteki" olarak anlatmışlardır. Yoksulların yaşadıkları yerlere ilişkin tanımlamalarında olduğu gibi bu sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenlerin "burada değil, buradan uzakta" gibi tanımlamaları "ötekileştirme"ye verilebilecek bir başka örnektir.

Son olarak çocuk ve ergenler Erdoğan'ın (2002) da belirttiği gibi yoksulluğun daha çok maddi yoksulluk ve onunla bağlantılı yönleri ile ilgili tanımlamalar yapmışlardır. Yoksulluğun sosyal ya da psikolojik etkileri ile ilgili temsillere çok az rastlanmaktadır. Bu durum çocukların gelişim düzeyi ile ilgili olabileceği gibi medyada yoksulluğun temsil ediliş biçimiyle de ilgili olabilir.

Bu çalışmada iki farklı sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenlerin yoksulluğa ve yoksul insanlara ilişkin temsillerinin, benzerlikler göstermekle birlikte büyük oranda farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak her iki sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ergenler de, yoksulları "öteki" ya da "diğeri" olarak tanımlamışlardır. Bu durum yoksulluğun, varolan ekonomik yoksunluklar yanında toplumsal yoksunluklara da neden olması ile sonuçlanmaktadır. Harrison'un da belirttiği gibi (1991) "yoksullar, yoksulluklarını pekiştirecek bir ortam içerisinde çırpınıp durmaktadırlar". Bunu engellemenin en iyi yolu ise UNICEF'in 2005 Dünya Çocuklarının Durumu raporunda belirttiği gibi özellikle çocuk ve ergenler düzeyinde katılımı arttırmaya yönelik projelerin geliştirilmesidir. Katılımı arttırmaya yönelik bu projeler, yoksulların "öteki" olarak algılanmasını engelleyeceği gibi varolan sosyokùltürel yoksunluklarını azaltmanın da bir yolu olabilir.

KAYNAKLAR

- Ansalone, G. (2001). Schooling, tracking, and inequality. *Journal of Children and Poverty*, 7 (1), 33-47.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G.J. (1997). *The effects of poverty on children. The Future of Children: Children and Poverty*, 7 (2), 55-71.
- Buckner, J.C., Bassuk, E.L., Weinreb, L.F. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Journal of School Psychology*, 39 (1), 45-69.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (2004). Gelir, Yoksulluk ve Tüketim. *Türkiye İstatistik Yılığı* içinde, syf. 359, Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Duncan, G.J. , Brooks-Gunn, J., Klebanov, P.K. (1994). Economic deprivation

- and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.
- Duncan, G.J., Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child development*, 71 (1), 188-196.
- Erdoğan, N. (2002). Garibanların dünyası: Türkiye'de yoksulların kültürel temsilleri üzerine ilk notlar. *Yoksulluk Halleri: Türkiye'de Kent Yoksulluğunun Toplumsal Görünümleri İçinde* (Düz. Necmi Erdoğan), syf. 21, Demokrasi Kitaplığı, İstanbul.
- Evans, G.W., English, K. (2002). The environment of Poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73 (4), 1238-1248.
- Fass, P. (2003). Children and globalization. *Journal of Social History*, 36 (4), 963-977.
- Flores, R.L. (2004). The effect of poverty on young children's ability to organize everyday events. *Journal of Children and Poverty*, 10 (2), 99-118.
- Harrison, P. (1991). *Üçüncü dünyanın batılılaştırılması*. Çev. Cevdet Cerit, Pınar Yayınları: Ankara.
- Lent, S.A., Figueira-McDonough, J. (2002). Gender and poverty: Self-esteem among elementary school children. *Journal of Children and Poverty*, 8 (1), 5-22.
- Mackner, L.M., Black, M.M., Starr Jr., R.H. (2003). Cognitive development of children in poverty with failure to thrive: a prospective study through age 6. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (5), 743-751.
- Richardson, J.T.E. (ed.). (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods For Psychology and the Social Sciences*. Blackwell Publishers, U.K.
- UNICEF (2005). *The State of the World's Children: Childhood under Threat*, Unicef Publication, NY: USA.
- Üşür, İ. (2002). Küreselleşme ve yoksulluk. *Yoksulluk, şiddet ve insan hakları içinde* (Düz. Yasemin Özbek), syf. 45-52, TODAİE Yayınları, Ankara.
- White, H., Leavy, J., Masters, A. (2003). Comparative perspectives on child poverty: a review of poverty measures. *Journal of Human Development*, 4 (3), 379-396.
- Witter, S., Bukokhe, J. (2004). Children's perceptions of poverty, participation, and local governance in Uganda. *Development in Practice*, 14 (5), 645-659.
- Wright, C., Diener, M., Kay, S.C. (2000). School readiness of low-income children at risk for school failure. *Journal of Children and Poverty*, 6 (2), 99-117.

**ÇOCUK,
TELEVİZYON
VE
BİLGİSAYAR**

ZEKİ ÇOCUĞUN OYUNU

*Müge Artar
Eylem Cengiz
Neslihan Güney*

Oyun çocuğun yaşamında onun en önemli uğraşlarından biridir. Oyun aracılığıyla çocuk keşifler yapar, öğrenir, eğlenir, toplumsallaşır, rahatlar, bilişsel anlamda gelişir ve ilerler. Saracho'ya göre (1996), çocuk oyun aracılığıyla pek çok davranışı öğrenir ve hem toplumsal hem bilişsel yönden gelişimi sağlanmış olur. Çocuğun oyun içindeki davranışı özgürdür. Çocuk oyun sayesinde, güvenli bir ortamda dilediği gibi davranarak, yaratıcılık, dil, toplumsal uyum gibi özelliklerini gösterme fırsatı bulmaktadır. Çocuklar hangi yaşta olurlarsa olsunlar oyun onlar için vazgeçilmez bir unsurdur. Çocuğun içinde yaşadığı kültür, sahip olduğu aile yapısı gibi etmenler onun oyununun niteliğine ya da biçimine etkide bulunsa da oyunla geçirdiği süre konusunda herhangi bir etkiye sahip değildir. Çocuğun sahip olduğu bir takım özelliklerde onun oyun oynamasını engellememektedir. Çocuğun yakın çevresi tarafından "zeki" olarak ifadelendirilmesi, oynadığı oyunun niteliğinde ya da türünde farklılaşmaya neden olsa da çocuğun oyun oynama yönelimini ya da oyun oynamasını etkilememektedir.

Zeki çocuk, tanımlanması zor ama her an dilimizde kullanılan bir kavramdır. Anne baba ve öğretmenlerin bu kavramı

nasıl algıladıkları ise yetiştirdikleri çocuklara ilişkin beklentilerini ve davranış biçimlerini etkilemektedir. Beklentiler genellikle içinde yaşanılan toplumun ve çağın toplumsal değerlerini yansıtmaktadır.

Geçmiş yıllarda kitaplarda çocuk tanımlarına bakıldığında “zeki” olarak tanımlanan çocuğun daha çok uslu, söz dinleyen ve hatta “oturttuğun yerde kalan” çocuk olarak tanımlandığını görmekteyiz.

Günümüzde büyük şehirde ise bu tanımın tamamen değiştiği izlenmekte “hareketli, yerinde duramayan” çocuk tanımının “zeki çocuk” kavramıyla eşdeğer kullanıldığı görülmektedir.

Kağıtçıbaşı’na (2000) göre, çocuğun yetiştirildiği gelişim ortamının kültürdeki yerine ve uygunluğuna göre bir kavramlaştırılması söz konusudur. Dasen (1984)’e göre, Afrika’daki Baoule kavminin çocuğun yetişmesinde sosyal becerileri ve el becerilerini önemli bulduğunu, çünkü zekânın esas olarak bu becerilerle tanımlandığını göstermektedir (Akt. Kağıtçıbaşı, 2000).

Önemli olan tanımı istenen bazı özelliklerin, zekilik, ideallik, akıllılık gibi, toplumun kültürel özelliklerine, beklentilerine ve değerlerine göre tanımlanması gerektiğinin önemini vurgulamaktır. Kağıtçıbaşı’na (2000) göre, bireyci ya da toplulukçu kültürler gibi farklı kültürel yapılar, toplumun çocuğa ilişkin değerlerini ve beklentilerini etkilemektedir. Freidlmeier, Busch ve Trommsdorff (2003)’ün “ideal çocuğun” özelliklerine ilişkin, 3 farklı kültüre (Almanya, Brezilya ve Kore) göre bir karşılaştırma yaparak ideal çocuğun özellikleri konusunda bilgi vermektedirler. Çalışmada, Almanya bireyci kültür olarak, Kore toplulukçu kültür olarak, Brezilya’da karışık (mixture) olarak ele alınmıştır.

2003 yılında yapılan ve bu çalışmanın temelini oluşturan çalışma sonuçlarında anne, baba, öğretmen ve çocuk gözüyle zeki çocuk aşağıdaki özelliklerle tanımlanmıştır:

Sürekli soru soran, meraklı,

İyi huylu, efendi ve dürüst,
Çabuk kavrayan, çıkarsama yapabilen,
İnsanlarla iyi ilişkiler kurabilen, çabuk uyum sağlayan,
Lider, kendine güvenli,
Ukala, kendini beğenmiş,

Derslerinde başarılı (özellikle çocukların gözündeki zeki çocuk).

2003 yılında zeki çocuğı tanımlamak için kullanılan özelliklerin yaygınlığı ve gruplamadaki zorluklar nedeniyle “zeki çocuk ne ve ne ile oynar?” sorusuna verilen yanıtlar daha sonra incelemek üzere bulgular kategorisinin içine dahil edilmemiştir. Bu çalışmada oyunla ilgili bulgular sunulmaktadır (Artar, Güney, Cengiz, 2004).

YÖNTEM

Bu araştırma Ankara’da üç farklı sosyo-ekonomik düzeyde anne, baba, öğretmen ve çocukların tanımladıkları “zeki çocuğun oyunu” saptanmaya çalışılmıştır. “Zeki çocuk ne oynar?” ve “zeki çocuk ne ile oynar?” sorularına cevap aranmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmada önemle üzerinde durulan temel kategoriler şu sorulara verilen yanıtlar çerçevesinde gruplanmıştır:

- Zeki çocuk ne ile oynar?
- Zeki çocuğun oynadığı oyunun niteliğı nedir?
- Zeki çocuğun oyun içindeki davranışları nelerdir?
- Zeki çocuğun oyun sırasında sergilediğı özellikler nelerdir?

Tablo 1a.

Tanımlanan Zeki Çocuğun Oynadığı Oyun ve Oyuncaklar

	Alt	Orta	Üst	Toplam
Okul araç-gereçleri	5	11	1	17
Teknolojik oyunlar	4	15	17	36
İnşaa	7	11	13	31
Bilgiye dayalı oyunlar	*	2	1	3
Kurallı bilişsel	2	3	3	8
Sokak	8	3	*	11
Masaüstü oyunlar	*	*	2	2
Oyuncakla oynamaz	2	3	*	5
Toplam	28	48	37	113

Çalışmada cevabı aranan “zeki çocuk ne ile oynar” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, bu soruya en ayrıntılı cevabın orta SED’den geldiği göze çarpmaktadır. Orta SED’de en çok vurgulanan “teknolojik oyunlar” kategorisidir. Bu kategori; atari, game-boy gibi oyuncakları içermekle birlikte, en çok vurgulanan oyun aracı bilgisayardır. Bununla birlikte, teknolojik oyun kategorisine ait cevaplar, SED yükseldikçe artmaktadır. Popüler kültürün en popüler oyuncağı görünen bilgisayar, bu oyuncağa ulaşabilen kesimler tarafından daha sık vurgulanmaktadır.

Orta SED’i diğer SED’lerden ayıran bir başka kategori de “okul araç-gereçleri” kategorisidir. Bu kategoride zeki çocuğun oyuncağı olarak defter, kitap, kalem, kağıt gibi, daha çok akademik etkinlikleri çağrıştıran araçlar vurgulanmaktadır.

Üst SED’deki bireylerin teknolojik oyunlardan sonra en sık vurguladığı kategori lego, yap-boz, puzzle gibi oyuncakları içeren “inşa oyunları” kategorisidir. Aslında inşa oyunları kategorisinin tüm SED’lerdeki bireylerin ortak noktası olduğu söylenebilir.

Alt SED’de, zeki çocuğun oyunu olarak en sık ip, top, saklam-baç gibi genelde bütün çocukların oynadığı oyun ve oyuncaklar

sıralanmıştır. Burada orta ve özellikle de üst SED'den farklılaşan bir çocuk imgesi olduğu düşünülebilir. Sınırını ekonomik koşulların belirlediği oyun ve oyuncak, çocuğa ya da tanımlanan zeki çocuğa ilişkin imgeyi de etkiliyor görünmektedir.

Ayrıca, alt ve orta SED'de zeki çocuk oyun oynamaz, oyuncakla oynamaz, kitapla, matematikle uğraşır gibi oyunu zeki çocuğun yaşamından dışlayan cevaplar ilgi çekicidir. Bu bulgu ders çalışmaya daha çok zaman ayırır, genelde kitapları vardır, ders çalışmıyorsa oynar gibi diğer ifadelerle desteklenmektedir.

Tablo 1b.

Tanımlanan Zeki Çocuğun Oynadığı Oyun ve Oyuncaklar

	Baba	Anne	Öğretmen	Çocuk	TOPLAM
Okul araç-gereçleri	5	7	4	1	17
Teknolojik oyunlar	13	10	9	4	36
İnşaa oyunları	9	13	7	2	31
Bilgiye dayalı oyunlar	1	*	1	1	3
Kurallı bilişsel oyunlar	*	1	3	4	8
Sokak oyunları	*	2	1	8	11
Masaüstü oyunlar	*	1	1	*	2
Oyuncakla oynamaz	1	1	1	2	5
TOPLAM	29	35	27	22	113

Zeki çocuk ne ile oynar?" sorusuna verilen yanıtlar ele alınan çalışma grubuna göre incelendiğinde ise yetişkinlerin teknolojik oyunlar ve inşa oyunları kategorilerinde ortaklaştığı görülmektedir. Teknolojik oyunlar en sık, önce babalar sonra da öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Annelerin en sık vurguladığı kategori ise "inşa oyunları"dır.

Çocuklar ise en kısıtlı cevaplara sahip olan gruptur. Ancak, belirgin biçimde zeki çocuğun oyunu olarak sokak oyunlarını vurgulamaktadırlar.

Tablo 2a.

Tanımlanan Zeki Çocuğun Oyun Sırasında Sergilediği Özellikler

	Alt	Orta	Üst	TOPLAM
Lider/Girişken	4	2	5	11
Yaratıcı/Hayal gücü	3	3	6	12
Zor olanı sevme	*	2	*	2
Meraklı	1	*	2	3
Yenilikçi	1	*	*	1
Uslu	1	*	*	1
Uyumsuz	*	1	*	1
TOPLAM	10	8	13	31

Zeki çocuk oyun sırasında ne tür özellikler sergiler sorusuna verilen yanıtlar özellikle lider/girişken ve yaratıcı/hayal gücü kategorilerinde toplanmaktadır. Alt SED kendi içinde en sık liderlik yanıtını verirken orta ve üst SED, yaratıcılığı ön planda tutmaktadır.

Bununla birlikte, tüm SED'ler içinde liderliği en sık vurgulayan grubun üst SED olduğu görülmektedir.

Tablo 2b.

Tanımlanan Zeki Çocuğun Oyun Sırasında Sergilediği Özellikler

	Baba	Anne	Öğretmen	Çocuk	TOPLAM
Lider/Girişken	1	3	6	1	11
Yaratıcı	1	6	2	*	9
Hayal gücü	1	*	2	*	3
Zor olanı sevme	2	*	*	*	2
Meraklı	2	1	*	*	3
Yenilikçi	*	*	1	*	1
Uslu	*	1	*	*	1
Uyumsuz	*	*	1	*	1
TOPLAM	7	11	12	1	31

Aynı yanıtlar çalışma grubuna göre incelendiğinde ise; çocukların bu konuda neredeyse yorumsuz oldukları göze çarp-

maktadır. Anne ve öğretmene göre babalar, bu konuda ayırt edici, belirgin bir yanıtı sahip görünmemektedirler. Öğretmen ve anneler ise zeki çocuğun oyun içinde sergilediği özellikler konusunda daha fazla görüşe sahiptir. Öğretmenler liderliği, anneler ise yaratıcılığı ön planda tutmaktadırlar.

Zeki çocuklar daha çok yaratıcı güçlerini ortaya çıkarabilecek şeylerle oynarlar. Mesela hayalinde canlandırdıklarını resim kâğıdına dökebilirler. Lider pozisyonundadır, oyun kurar, program yapar onları yönlendirir.” (üst SED, Anne)

Tablo 2b’de görüldüğü gibi, zeki çocuğun özellikleri sorulduğunda çocuklar çok az cevap vermişlerdir. Bu konuda cevap veren çocuklar arasında aşağıdaki ifadelere rastlanmıştır:

“Zeki çocuk sessizdir, bazen bizimle oyun oynar tabi, o zaman yüzü gülüyor” (üst SED, çocuk).

“Fazla oyuncağı yoktur herhalde genelde kitapları vardır diye düşünüyorum” (üst SED, çocuk.)

Tablo 3a.

Tanımlanan Zeki Çocuğun Oyun İçindeki Davranışı

	Alt	Orta	Üst	TOPLAM
Çabuk Sıkılma	3	4	3	10
Büyükle Oynama	1	2	*	3
Birlikte Oynama	1	3	2	6
Yalnız Oynama	*	1	*	1
Katılım Göstermeme	*	*	2	2
TOPLAM	5	10	7	22

Tanımlanan zeki çocuğun oyun içindeki davranışı en çok orta SED tarafından ayrıntılandırılmıştır. Bununla birlikte tüm SED’lerin ortak vurgusu, zeki olarak tanımlanan çocuğun oyundan çabuk sıkılması üzerine olmuştur.

Tablo 3b.

Tanımlanan Zeki Çocuğun Oyun İçindeki Davranışı

	Baba	Anne	Öğretmen	Çocuk	TOPLAM
Çabuk Sıkılma	5	1	4	*	10
Büyükle Oynama	*	2	1	*	3
Birlikte Oynama	*	1	3	2	6
Yalnız Oynama	*	*	1	*	1
Katılım Göstermeme	*	*	2	*	2
TOPLAM	5	4	11	2	22

Tanımlanan zeki çocuğun oyun içindeki davranışı ile ilgili cevaplar gruplara göre incelendiğinde çabuk sıkılma davranışı en yaygın babaların sonra öğretmenlerin gözlemleri arasındadır. Bu soruya en ayrıntılı cevap öğretmenler tarafından verilirken, çocuklar sadece “birlikte oynama” kategorisine ait cevaplar vermişlerdir

Tablo 4a.

Oyunun Niteliği

	Alt	Orta	Üst	TOPLAM
Bilişsel	2	17	7	26
Yaratıcı/Hayal gücü	2	7	5	14
Zorlayıcı	1	5	1	7
Sök-Tak	1	1	2	4
Takım Oyunu	1	*	*	1
Hareketli	1	*	*	1
Kendine Göre Oyunlar	*	*	1	1
Soyut Şeyler	*	*	1	1
TOPLAM	8	30	17	55

Zeki çocuğun oynadığı oyunun niteliği ile ilgili cevaplar sosyo ekonomik düzeye göre incelendiğinde orta SED'in belirgin biçimde daha ayrıntılı cevap verdiği göze çarpmaktadır. Bununla birlikte orta SED'in cevapları özellikle “bilişsel” kategorisinde yoğunlaş-

maktadır. Orta SED'deki bireyler zeki çocuğun oyununu "zeka geliştiren oyunlar, hızlı düşünülen oyunlar, sayısal-sözel- kavram geliştirici oyunlar, bilimsel şeyler" gibi kavramlarla nitелеmektedirler. Üst SED'in bu soruya verdiği cevaplar içinde "bilişsel" kategorisi yüksek görünse de frekans açısından orta SED'den oldukça düşüktür. Alt SED in ise bu soruya ilişkin çok az yanıtı bulunmaktadır.

Tablo 4b.
Oyunun Niteliği

	Baba	Anne	Öğretmen	Çocuk	TOPLAM
Bilişsel	15	3	4	4	26
Yaratıcı	9	1	3	*	13
Zorlayıcı	2	3	2	*	7
Sök-Tak	3	*	1	*	4
Takım Oyunu	*	1	*	*	1
Hareketli	*	*	1	*	1
Hayalgücü	*	1	*	*	1
Kendine Göre					
Oyunlar	*	*	*	1	1
Soyut Şeyler	1	*	*	*	1
TOPLAM	30	9	11	5	55

Oyunun niteliğine ilişkin cevaplar, bu çalışmanın birinci kısmını oluşturan "Anne, baba, öğretmen ve çocuk gözüyle zekanın toplumsal tanımı adlı çalışma verileri ile de uyumlu görünmektedir. Söz konusu çalışmada zeki çocuğun tanımlanmasında en çok üzerinde durulan özelliklerden biri "bilgi ihtiyacı" olarak karşımıza çıkmakta idi. Tanımlanan zeki çocuğun sahip olduğu varsayılan kendini geliştirme ihtiyacı, oyunun niteliğine ilişkin tanımlamaları da etkiliyor görünmektedir.

Zeki çocuğun oyununa tüm SED ve kişilerden bağımsız baktığımızda karşımıza çıkan genel tabloya göre tanımlanan zeki çocuk;

- Teknolojik oyunlarla oynar
- Oyun içinde lider konumdadır

- Girişkendir
- Oyun sırasında çabuk sıkılır
- Oynadığı oyunların bilişsel yönü ağır basmaktadır

TARTIŞMA ve YORUM

Verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde tüm SED lerin ve tüm grupların tanımlanan zeki çocuğun oyunu, oyuncağı ve oyununun niteliğine ilişkin ayrıntılı görüşlere sahip olduğu göze çarpmaktadır. Ancak, çocuğun oyun sırasında nasıl özellikler gösterdiği, hangi davranışları sergilediği konusunda çok fazla fikre sahip olmadıkları izlenimi uyanmaktadır. Oyuna odaklanan yanıtlara göre, oyuncunun davranışına odaklanan yanıtlar ayrıntıdan ve ayırt edici niteliğe sahip olmaktan görece yoksun görünmektedir.

Ayrıca orta sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin verdikleri yanıtlarda, çocuğun oynadığı oyunun ayrıntılı bir şekilde anlatılması, orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan anne-babanın çocukla daha fazla zaman geçirmesiyle açıklanabilir.

Çalışmanın sonunda zeki çocuğun oyunu için verilen yanıtların, zeki çocuk için verilen yanıtlarla paralel olduğu saptanmıştır. Zeki çocuk için söylenen özellikler, zeki çocuğun oyununu da diğerlerinden farklı kılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Artar, M., Güney, N., Cengiz, E.(2004). Anne, baba, çocuk ve öğretmen gözüyle zekanın toplumsal tanımı, Disiplinlerarası Bakışla Türkiye’de Çocuk: 4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Kitabı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Freidlmeier, W., Busch, H. & Trommsdorff, G.(2003). Characteristics of an ideal child: A comparison between German, Brazilian, and Korean mothers and kindergarten teachers, XI. Avrupa Gelişim Psikolojisi Konferansı, 27-31 Ağustos 2003, poster sunumu.
- Saracho, O.(1996). Preschool children’s cognitive styles and play behaviors, Child Study Journal, 26, 125-148.
- Kağıçbaşı, Ç.(2000). Kültürel Psikoloji, Evrim Kitabevi, İstanbul.

ÇOCUKLAR, KORKULAR VE MEDYA

*Nermin Çelen
Melisa Sümer*

Giriş

Korku adını verdiğimiz heyecan türü iki değişik görüş tarafından farklı biçimde açıklanmaktadır. Bunlardan biri korkuyu temel heyecanlardan biri olarak kabul eden evrimci yaklaşımdır. Diğeri ise sosyalleşme süreci içinde sosyal referans aracılığı ile elde edilen davranıştır. Sosyal yapısalcı kuramcılar bireyin geçmiş yaşam tarihine önem verirken evrimci kuramcılar türlerin geçmiş tarihine önem vermektedir.

17. yüzyıldan itibaren bireyin doğuştan getirdiği varsayılan heyecanlar, çeşitli düşünürler aracılığı ile sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Descartes (1649) bu tür heyecanları ruhun tutkusu olarak kabul etmiş ve merak, aşk, nefret, hoşnutluk ve üzüntü olarak sınıflandırmıştır; diğer heyecanlar ise bunların kombinasyonundan oluşur. Spinoza (1677) heyecanları arzu, hoşnutluk ve üzüntü olarak sınıflamıştır. Darwin (1872) evrimsel yaklaşımında heyecan sisteminin türlerin devamlılığı için önemli olduğunu vurgulamıştır. Osgood (1952) heyecanların bilişsel yanından söz etmiştir. Tomkins (1982), Plutchih (1962-1982),

Izard (1971-1984) heyecanların evrimsel kuramının yakın tarih temsilcileridir. Heyecanların, belli başlı beyin yapılarının süreçlerine benzer süreçlere sahip olduklarını ve her bir heyecanın kendine özgü biricik somut içeriği olduğundan söz ederler (Akt., İlan Sharif, 1991).

Ekman (1982) ve bir çok araştırmacı temel heyecanları mutluluk, ilgi, sürpriz, korku, öfke, üzüntü ve tiksinti olarak sınıflandırır. İçsel yapılar olarak kabul edilen heyecanların dört işlevi vardır:

1-İletişimi sağlayan ifadeler (yüz ifadeleri)

2- Organizmal aktivasyon

3- Heyecanların ortaya çıkmasını sağlayan uyaran örüntüsünü algılaya yeteneği. Örn: yaşamın ilk bir iki saati içinde yüksek yoğunlukta ses, ışık ve dokunma, korku adını verdiğimiz heyecanı ortaya çıkartır.

4- Sübjektif deneyim

Temel heyecanlar biricik, doğuştan getirdiğimiz algısal, organizmik ve ifade edici bileşenlerdir. Temel heyecanlar hem fizyolojik hem de bilgi işleme gibi özgün mekanizmalara sahiptir. Leventhal (1979) heyecanların yapılarını üç farklı gelişimsel yapı ile açıklamıştır. (i) Primer yapılar: Bunlar temel evrimsel heyecanlardır

(ii) Sekonder yapılar: primer heyecanların özgün karışımından ve yeniden yapılanmasından oluşurlar. Örn. Suçluluk, korku, üzüntü ve öfkenin bileşimidir (Ekman 1999).

(iii) Üst Düzey şemalar (duygusal ve bilişsel)

Doğumdan itibaren merkezi sinir sistemi olgunlaşır. Anılar, deneyimler ve bilgi birikimi gerçekleşir. Bilişsel ve duygusal şemalar yeniden yapılır. Bu şemalar oldukça geniş spektrumludur ve farklı soyut düzeylerindedir. Sonuçta temel heyecanların primer şemaları zaman içinde üst düzey şemalara dönüşür. Ancak unutulmaması gereken bir başka nokta, farklı kültürlerde ve

farklı zamanlarda yapılan çalışmaların otonom sinir sisteminde heyecana özgü tepkilerin aynı olduğunu ortaya koymasdır (Ekman, Levenson and Friesen, 1983).

Bindra (1974) ve Campus & Stenberg (1981) memeli yavrularının sürekli annelerinin yanında dolaştıklarını ve annelerini ürküten nesne ve durumlardan kaçındıklarını belirtmişlerdir. İnsan yavruları yetişkinlerin yüz ifadelerini referans kabul ederek korku eylemlerini biçimlendirirler. İnsan yavruları çok yakın ilişkide oldukları bakıcılarının heyecanlarından etkilenirler. İnsan yavrularının babaları ile birlikteyken babalarından, anne ve baba ile birlikteyken annenin heyecan durumundan ve heyecanının ifadesinden etkilendikleri ortaya konmuştur (Hirschberg & Svejda, 1990). Hatta konu ile ilgisi oluğu düşünölen yabancı yetişkinler bile sosyal referans olarak kabul edilmiştir. Bebekler yaşamlarının ilk yılından itibaren sosyal referans alma kapasitelerini arttırır. Bazı görüşler bunu Piaget'in neden -sonuç ilişkisinin kazanımına bağlamaktadır. Örneğin ana-babalar yabancı ile olumlu biçimde konuşursa çocuk da yabancı korkusu göstermeyecektir. Onun davranışlarını yönlendiren bakıcısının heyecansal tepkileridir. İki yaştan itibaren ifadelere tepki daha da artar çünkü çocuk hareketlenmiştir ve potansiyel olarak kendi de çevrenin tehlikesinin bilincindedir.

Farklı ama temelde birbirini bütünleyen bir başka deyişle ontojeni ve filojeni özellikleri arasındaki ilişkiyi yansıtan bu görüşleri temel alan bu araştırma, çocukların hangi durum ve nesnelerden korktuklarını yaş ve cinsiyet faktörünün korku türlerine ve korku yoğunluğuna etkili olup olmadığını ortaya koymak amacı ile planlanmıştır. Korku adını verdiğimiz heyecan türünü kaygı (anksiyete) ve fobiden uzak tutamayız. Bu nedenle bazı araştırmacılar erken dönemde izlenen fobi ve kaygıların kontrol edilmediğı takdirde kalıcılığından söz ederler ve bu heyecan türlerinin erken fark edilmesinin bireyin yararına olduğunu görüşündedirler (Muris, 1998; Muris, 2001). Bu durumla ilgili bilgi alma da bu araştırmanın ilgi alanındadır.

YÖNTEM

Örneklem:

Bu çalışmada, 8-9 yaş grubundan 44, 10-11 yaş grubundan 60, toplam 104 somut işlem evresinde olduğu varsayılan 50 kız 54 erkek çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur.

Ölçme Aracı:

Bu çalışmada Murriss ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş 7-12 yaş arasındaki çocukların korku ve kaygılarını ortaya koyan "Koala Korku Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeğin soru adedi 58'dir. Soruların her biri farklı korku türünü yansıtmaktadır. Bu ölçek daha önce farklı bir gruba uygulanmış ve Cronbach Alfa değeri .89 bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alfa değeri .92 dir. Ayrıca çocuklara, korkuları ile nasıl baş ettiklerini öğrenmek amacı ile özel hazırlanmış sorular sorulmuştur. Bu soruların yanı sıra güncel korkularını yansıtacağı varsayılan resim yaptırılmış ve kompozisyon yazdırılmıştır.

Ölçek farklı yaş gruplarına toplu olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler; doğa, okul, otorite, batıl inanç, durumsal, tıbbi, sıradışılık, gelişim, fantazi, elektronik medya, ebeveyn ve hayvan korkuları türlerine göre gruplanarak değerlendirilmiştir. Daha sonra soyut, fantazi ve realite başlığına ilişkin korku soruları ve kaygı ve fobi başlığına ilişkin sorular gruplanarak kendi aralarında değerlendirilmiştir. Sorulara verilen cevaplar cinsiyet ve yaş değişkenleri doğrultusunda da ele alınmıştır.

Bulgular

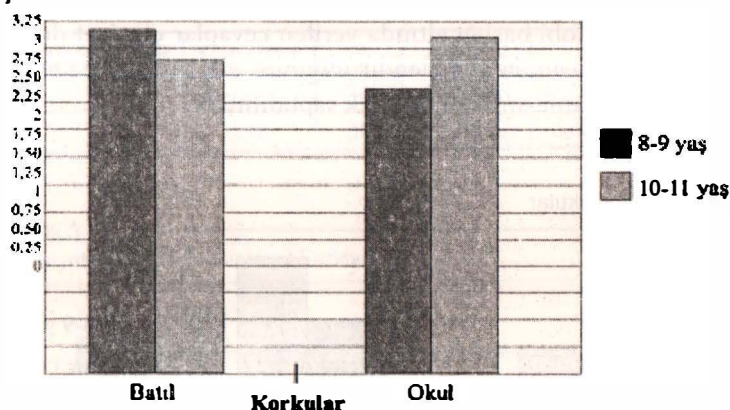
Düzenlenen korku grupları yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde, 8-9 yaş arasındakilerin batıl inançlar grubunda 10-11 yaş grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği izlenmiştir. Bu durum somut işlemler döneminin başındaki çocuğun batıl inanç konusundaki ısrarcılığı ile açıklanabilir. Okul korkuları ise 10-11 yaş çocuğunun lehine anlamlı olarak değerlendiril-

miştir. Bu durum Erikson'un (çalışkanlık x aşağılık duygusu) evresinin özelliklerini hatırlatmaktadır.

Tablo 1

KORKULAR	YAŞ	N	MEAN	SS	t
Batıl	8-9	44	3,2045	1,17074	-3,352
	10-11	60	2,8833	,75620	
Okul	8-9	44	2,5909	,47611	1,698
	10-11	60	3,1278	,98020	

Grafik 1
Çocuklukta Korkular



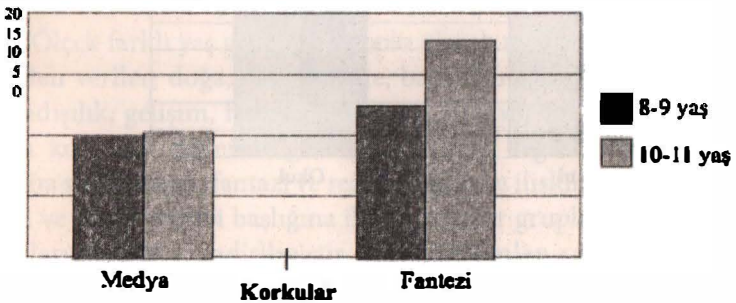
Düzenlenen korku gruplarına verilen cevaplar cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde Tablo 1'de izleneceği gibi kız çocuklarının doğa, okul, batıl inanç, fantezi, elektronik medya ve gelişim korkularının erkek çocuklara göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu durum cinsiyet rolü toplumsallaşması ile açıklanabilir.

Tablo 2

KORKULAR	CİNSİYET	N	MEAN	SS	t
Doğa	Kız	54	5,2944	1,23019	-3,927
	Erkek	50	4,3150	1,10288	
Okul	Kız	54	3,0802	,95152	-2,292
	Erkek	50	2,7067	,6722	
Batıl	Kız	54	3,2481	3,1481	-1,442
	Erkek	50	2,8800	2,8800	
Fantezi	Kız	52	3,9551	3,9551	-2,480
	Erkek	50	3,2600	3,2600	
Korkular	Kız	52	4,0433	,95707	-2,017
	Erkek	50	3,70	,74402	
Gelişim	Kız	54	2,5815	,70686	-3,040
	Erkek	50	2,0000	,73540	

Kaygı ve fobi başlığı altında verilen cevaplar cinsiyet değişkeni doğrultusunda değerlendirildiğinde, kız çocuklarda erkek çocuklara oranla anlamlı farklılık saptanmıştır.

Grafik 2
Çocuklukta Korkular



Realite, soyut, fantezi ve medya başlığı altında gruplandırılan sorulara verilen cevaplar yaşa göre değerlendirildiğinde, 8-9 yaş grubunun medya korkularında anlamlı fark gösterdiği ve fantezi korkularında 10-11 yaş grubunun anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 3

KORKULAR	YAŞ	N	MEAN	SS	t
MEDYA	8-9	44	9,7318	2,33391	-1,260
	10-11	60	10,6542	2,07767	
FANTAZİ	8-9	44	12,6386	3,10762	1,360
	10-11	60	17,3500	3,09086	

Yine aynı cevap grupları cinsiyete göre değerlendirildiğinde, kız çocukların realite, soyut ve medya soru gruplarına verdiği cevaplarda erkek çocuklara göre anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır.

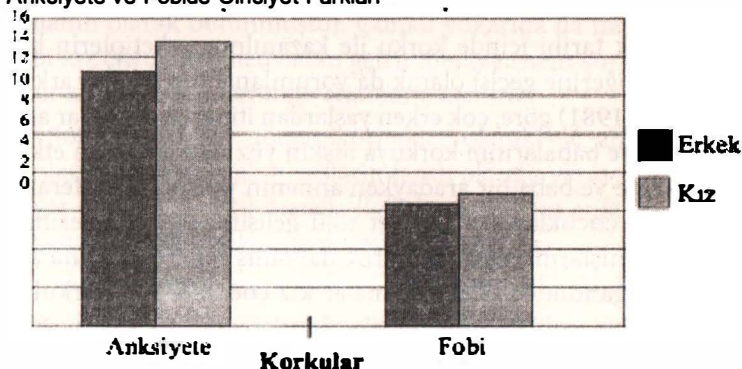
Tablo 4

KORKULAR	Cinsiyet	N	MEAN	SS	t
Somut	erkek	30	17,1556	3,75881	,902
	kız	30	17,8917	2,56843	

$p > .05$

Grafik 3

Anksiyete ve Fobide Cinsiyet Farkları



Fantazi sorularına verilen cevapların yaşa göre farklılık göstermesinin 1011 yaş grubundaki erkek çocukların lehine farklılık göstermesinden kaynaklandığını Tablo 3'de görmek mümkündür.

Tartışma:

Temel heyecan olarak kabul edilen korkuyu ortaya çıkartan uyaran örüntüleri bu kadar sayıya ulaşamaz. Bu sayının çokluğu ya Levinthal ve diğerlerin ifade ettiği gibi bireyin çevreye uyumunu sağlamak için mevcut korku-heyecan şemalarının yeniden yapılanması veya uyma davranışı ile zenginleşmesi sonucu olabilir.

Bir başka açıklamayı da sosyal yapısalcılar açısından yapmak mümkündür. Watson'un da ifade ettiği gibi temel korku üreten uyaranlara eşlik eden uyaranlara korku tepkisi geliştirilebilir ya da çevredeki yetişkinlerden korku ifadeleri ve eylemleri referans olarak alınıp davranış repertuarına yerleştirilebilir (Bandura, 1965). Bu duruma en iyi örnek kız çocuklarının doğa, okul, batıl, fantazi, elektronik medyaya ilişkin korkular ve gelişime bağlı korkularda erkek çocuklarına göre daha fazla korku heyecanına sahip olmalarıdır.

Sosyalleşme süreci içinde cinsiyet rolleri kazanılırken kız çocuğa yüklenen pasif roller veya kız çocuğunun anneyi taklit etmesi sonucu bu farklılık kazanılmış olabilir.

İnsanlık tarihi içinde korku ile kazanılmış arketiplerin bir nesilden diğerine geçişi olarak da yorumlanabilir. Hay ve arkadaşlarına (1981) göre, çok erken yaşlardan itibaren çocuklar annelerinin ve babalarının korkuya ilişkin yüz ifadelerinden etkilenir. Anne ve baba bir aradayken annenin yüz ifadesi referans alınır. Kız çocuklarının cinsiyet rolü gelişiminde, annelerinin tüm davranışlarını referans olarak davranış repertuarlarına almaları olağandır. Yapılan çalışmalar kız çocuklarının korkularının erkek çocuklara oranla fazla olduğunu ortaya koymuştur. (Peck, 1999) Ollendich ve arkadaşlarının (1989) ve Ollendich, Yang, King, Dong ve Akande'nin (1996) farklı kültürlerde yaptığı çalışmalar da aynı durumu desteklemektedir.

Realite (gerçek) başlıklı korkular farklı durumlarda ortaya çıkan objektif tehlikelere yöneltilen heyecanlardır. Bilgi arttıkça ne gerçek ne fanteziyi ayırt etme şansı ortaya çıkar (Singer

& Singer 1983; Sparks, 1984). Valkenborgun (2000) Hollandalı çocuklarla yaptığı çalışmada, 7-12 yaş arasında fantazi korkularının yavaş yavaş azaldığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmada fantazi korkularının erkek çocuklarda 11 yaşında da devam ettiğini, kız çocuklarda ise realite korkularının erkek çocuklara göre daha anlamlı bir fark oluşturduğu izlenmektedir. Aynı zamanda kız çocuklarında soyut kavramlara ilişkin korkularında erkeklere göre anlamlı fark oluşturduğunu izlemek mümkündür. Soyut düşünebilme yeteneği bilişsel yapılanma ile ilişkilidir (Flavel 1963). Bu tür düşüncede çocuk sadece bombadan ve depremden değil ardından geleceklerden de korkar (Sckofield ve Pavelchak, 1985). Bu duruma farklı biçimde açıklama getirilebilir: “Duyarsızlaşma”. Erkeklerde medya korkularının kızlara kıyasla anlamlı olmaması, erkeklere sosyalleşme süreci içerisinde “korkmama” rolü yüklendiğinden ve savaş kahramanlarının erkek olması nedeni ile cinsiyet rolü gelişimi sırasında bu kahramanlarla özdeşleşmeleri sonucu, kızlara göre daha az korku geliştirmiş olabilirler. Medyaya ilişkin korkular yine kız çocuklarında erkek çocuklara göre daha anlamlı olarak bulunmuştur. Çünkü yukarıda da ifade edildiği gibi kız çocukları medyadan gelen mesajlar hem soyut hem somut korku özelliklerinden etkilenmektedirler.

Somut işlemler dönemi örnekler olarak ele alındığından başlangıç ve sona yakın yaşların farklı olduğu varsayılmıştır. 8-9 yaş grubunun batıl inançla ilgili korkularının anlamlı olması onların bilişsel yapıları ile doğrudan ilişkilidir.

10-11 yaş grubunun okul korkularının anlamlı olması okul yaşantısında sosyalleşme sürecinin yoğunlaşması ve başarı güdüsünün doyuma ulaşmak istediği bir döneme denk gelmesiyle ilişkilidir. Bu durum Erikson’un Çalışkanlık x Aşağılık duygusu evresinin özelliklerini çağrıştırmaktadır. Bu korkuyu ortaya çıkartan doğrudan primer korku değildir. Yapılanmış sosyal -biliş ile açıklanabilir.

Korku ile baş etme mekanizmalarında da gelişimsel farklılık-

ları görmek mümkündür. Erken yaştaki çocuklar bilişsel olmayan stratejilerle durumsal korkuları (gerek TV gerek çevrede) azaltırlar (Cantor & Wilson 1988). Görsel duyarsızlaşma, bağlanma nesnesine yakın durma, bir şeyler yeme içme, battaniye ve oyuncağa sarılma, göz kapama gibi davranışlar strateji olarak kullanılır. Araştırma da bunu destekleyici bulgular elde edilmiştir. 8-9 yaş arasında ve diğer yaş grubunda bilişsel olmayan stratejilerin kullanıldığı aşağıdaki örneklerde izlenebilir.

- “Annemin yanına giderim”
- “Hemen su içerim”
- “Oyun oynarım”
- “-Korktuğum zaman uyurum”
- “Yorganın altına saklanırım”

Bilişsel stratejiler durumun gerçek dışılığı ile ilişkilidir. Görsel demonstrasyonların sözel açıklamalarının artması ile uygun bilişsel şemalar kullanılır. Çocuklar göreceli niteliğe ilişkin sözel açıklamaların üstesinden gelecek bilişsel yapıya sahip olmadıklarından bilişsel strateji kullanamazlar. Ya da olasılıkları değerlendirecek sözel şemaların olmaması bilişsel strateji kullanmayı engeller. Örneğin; “Bazıları tehlikeli ama çoğu değil”, “Büyük ihtimalle bu benim başıma gelmez.” (Badzinsky, Cantor & Hoffner, 1989- 1990)

Baş etme mekanizmalarında cinsiyet farkına rastlanılmamıştır. Hem kız hem erkek çocukların bilişsel strateji kullanmadıkları izlenmiştir.

Gullone (1996), normal çocukluk korkularının tipi, yoğunluğu ve sıklığının ileriki günlerde patolojik korku ve kaygılara neden olabileceğini ileri sürmüştür. Bu görüş temel alınarak çocukların nefes alamama, ölümden korkma, kötü bir şeylerin olmasından korkma cevapları değerlendirildiğinde kız çocukların kaygı ve fobilerinin, erkeklere göre anlamlı olduğu bulunmuştur.

KAYNAKLAR

- Bindra, D. (1974) "A motivational view of learning, performance and behavioral modification." *Psychological Review* 81, 1-26.
- Bandura (1977) "Behavior Theory and Models of Man". *American Psychology*. 29, 859-869.
- Campbell, A. & Muncer, S. (1998) *The Social Child*. Psychology Press. (Taylor & Francis Group) Sussex.
- Campos J.J. & Stenberg, C. (1981) "Perception appraisal and emotion: The onset of social refrencencing (Ed) E. D. Lamb & L.R. Shernod. *Infant Social Cognition*. (s. 273-314) Hillsdale, N.J. Lawrence. Erlbaum Ass. Inc.
- Cantor, J & Willson. B (1988) "Helping children cope frightening media presentation" *Current Psychology: Research & Reviews*. 13, 257-277.
- Ekman, P (1999) "Basic Emotions" T. Dalgreish & M. Powers (Ed) *Handbook of Cognition and Emotion*. Sussex. John Wiley & Sons Ltd.
- Flavell, J. (1963) *The Developmental Psychology of J. Piaget*. N.Y. Van Nostrand.
- Hay, D. F & Murray, P. (1981). "Giving and requesting: Social facilitation of infants offer to adults." *Infant Behavior and Development*. 5. 301-310
- Murris, P; Meester, C.; Bogie, N. (2003) "The Koala Fear Questionnaire; A standardized self report scale for assessing fears and fearfulness in preschool and primary school children" *Behavior, Research and Therapy*. 41, 427-597.
- Ollendick, T.H. (1983) "Reliability and validity of revised fear survey schedule for children. (Fssc-R) " *Behavior, Research and Therapy*. 21, 685-692
- Ollendick, T.H. (1996); Yang, B.; King N.J.; Dang, Q. & Akande, A. (1996) "Fears in American Austrilian, Chinese and Nigerian children and adolescent: a cross cultural study." *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 32, 321-331
- Peck, E.Y. (1999) Gender differences in film induced fear as a function of type emotion measure and stimulus content. Doktora Tezi. University of Wisconsin Madison.
- Sckofield, J. & Pavelchak M. (1985) "The day after; The Impact of Media Event", *American Psychologist* 40, 542-548.
- Shalif, I. (1991). "The Emotions and the Dimensions of Discrimination Among them ib Daily Life. Doktora Tezi. Senate of Bar- Ilan University. Ramat. Gan. Israil.
- Singer, D. & Singer, J. (2001) *Handbook of Children & Media*. Ca, Sage Publ.
- Valkenburg, P. M.& Cantor, J. (2000) "Fright reactions to television; A

child Survey Communication Research. 27, 82-89.

Zullone, E. (1996) "Developmental psychopathology and normal fear." *Behavior Change*. 13, 143-155.

Zullone, E. (2000) "The development of normal fear; A century of research". *Clinical Psychology Review*. 20, 429-451.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KULLANILAN BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

*Pınar Bayhan
Müge Şen*

Giriş

Günümüzde bilgisayarın birçok alanda yoğun olarak kullanılması kanıksanmıştır. Bu gelişmenin önemli nedenlerinden biri teknolojinin en güçlü ve en gelişmiş aracının bilgisayarlar oluşudur. 1970'lerde bilgisayarın eğitimde kullanımı yüksek seviyeli bir dil ve programlama gerektirdiğinden sınırlı kalmıştır. 1980'lerde ise büyük sistemlerde çalışan bilgisayar, bilgisayar destekli eğitim programları ile mikrobilgisayarlarda çalışmak üzere düzenlenmiştir. 1990'larda ise bilgisayarlardaki teknolojik gelişmelerin eğitim hedefleri ile düşünülmesi ve dünya çapında oluşturulan İnternet ağıyla bilgiye kolaylıkla erişilmesi eğitim açısından devrim niteliği taşımaktadır. Bilgisayar teknolojisinde hızlı gelişmeler yaşanırken eğitimciler, anne ve babalar büyü-mekte olan genç kuşakları bilgisayarlı dünyaya hazırlamak sorununu ile karşı karşıyadır (Arı ve Bayhan 2002). Şu anki olanaklarıyla teknolojinin kolaylıklarından daha fazla yararlanılması için eğitimcilerin olduğu kadar anne babalar da sorumludur.

Bilgisayar destekli eğitim öğrenmeyi bireyselleştirmesi, çocu-

ğün tepkisinin cevabını hemen alması (geri iletim) ve buna bağlı olarak araştırarak öğrenmesi, öğrenilenleri tekrar etme olanağı sağlaması, çocuğa öğrenmesini kontrol etme imkanı tanınması gibi olumlu işlevlere sahiptir. Bilgisayar destekli eğitim hatırlama, sınıflandırma ve genelleme gibi düşünce süreçlerini periyodik olarak kazandırmaktadır. Bu deneyimler çocuğa keşfederek öğrenme, problem çözme, karar verme gibi bilişsel süreçleri kazandırır (Bayhan ve Güler 2002). Bilgisayarların eğitimde kullanımı tüm bu olumlu özelliklerin yanı sıra çalışılan çocukların gelişimine ve yaşına uygun olmayan sürelerde gerçekleştirilirse uzun süre bilgisayar karşısında oturmaktan kaynaklı göz ve postür bozuklukları, bilgisayarı kişileştirerek sosyal yaşamdan uzaklaşma gibi sonuçlar doğurabilir. Bilgisayar destekli eğitim uygun olmayan programlarla gerçekleştirilirse çocuğun kendini başarısız hissetmesi ya da çok yeterli görerek araştırmacılığının azalması gibi olumsuz durumları da oluşturabilir (Bayhan 1999).

Erken yaşlarda gerçekleştirecek bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının temelinde dikkat edilecek nokta eğitimsel yazılım seçimidir. Yazılım kelimesi ilk kez 1960 yılında teknik bir hesaplama dergisinde kullanılmıştır. Yazılım kelimesi son zamanlarda yaygın olarak bilgisayarın oyuna ya da kelime işlemciye dönüşmesini sağlayan CD-ROM'un üzerinde programlanmış şifreler saklayan şey olarak tanımlanmaktadır (Buckleitner 1999). Gelişimsel açıdan uygun yazılımlar çocukların kendi kendilerine öğrenmelerinde gittikçe etkin katılımcı olması konusunda yetkin kılar. Ayrıca alan yazındaki tüm araştırmaların bulguları çocukların öğrenmesini destekleyen en iyi yolun gelişimsel uygunluk niteliği içeren yazılımların günlük eğitim programları ile kaynaştırılması olduğunu ortaya koymaktadır (Haugland ve Ruiz 2002). Erken yaşlarda uygun gelişimsel yazılımların günlük eğitim programlarıyla birlikte kullanımı çocukların araştırmak için imgelemelerini kullanmasına, problem çözme becerilerini geliştirmesine imkan tanımaktadır (NAEYC 1996).

Yazılımlar geliştirilirken çocukların değişik gereksinimleri ve öğrenme hızlarının dikkate alınması temel amaçlardan biri

olmalıdır. Hızla genişleyen yazılım geliştirme işi gün geçtikçe ticari bir alan haline dönüşmektedir. Bu alanda büyük oranda eğitimci olmayanlar tarafından geliştirilmiş yazılımların olması ve bunların değerlendiren araştırmalarından da yoksun olması piyasada uygun gelişimsel yazılım bulunmasını zorlaştırmaktadır. Ancak, çocuk gelişimi ve eğitimcileri, öğretmenler, konu alanı uzmanları, eğitim bilimciler, program geliştiriciler, tasarımcılar ve bilgisayar programcıları birlikte çalışarak hazırlayacakları yazılımı çocuklar için etkin kılabilirler. Buna karşın ticari yazılımların geliştirilmesi sırasında adı geçen uzmanlar grubundan biri veya bir kaçı bulunmaktadır. En kötüsü de ticari yazılımların hazırlanmasında eğitimci grubundan hiç kimsenin yer almamasıdır ve tüm bunlara ek olarak geliştirilen yazılımın eğitimci ya da öğretmen tarafından kontrolü yapılmaksızın kullanıma hazır hale getirilmesidir. Her türlü eğitim materyali hazırlamada doğal olarak katkısı ve onayı alınması gereken kişiler arasında öğretmen, çocuk gelişimi ve eğitimcileri (Akpınar 1999). Eğitim alanında gerçekleştirilmesi gereken disiplinler arası işbirliği, hem ortaya çıkacak olan eğitim materyali hem de uzun vadede ülke çocukları için yararlı olacaktır.

AMAÇ

Eğitime ve öğrenmeye katkı sağlayacak bir araç olarak düşünülen bilgisayarlar, çocuklar için gelişimsel uygunluk gösteren nitelikli yazılımlar olmaksızın tek başlarına işe yaramayacaktır.

Okul öncesi dönem çocukların eğitim öğrenme deneyimlerini daha kalıcı hale getirmek için günlük eğitim programı ile uygun zamanlarda kaynaştırılabilecek gelişimsel uygunluğa sahip yazılımlar seçilerek bilgisayar destekli eğitim uygulamaları gerçekleştirmek mümkündür.

Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki (3-6 yaş) Türk çocuklarının kullanımı amacıyla satışa sunulmuş olan Türkçe bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) gelişimsel, kültürel, öğretimsel ve teknolojik uygunluk yönünden değerlendirilmesi

amaçlanmıştır. Bu değerlendirme sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının kullanımına sunulmuş yazılımların bu ölçütler dahilinde mevcut durumundan bahsedilecektir. Ayrıca, eğitimciler ile anne babalara çocuklarla çalışmak için yazılım seçerken hangi ölçütleri dikkate almaları konusunda önerilerde bulunulacaktır.

YÖNTEM ve VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş, verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yaparken araştırma probleminin niteliğine bağlı olarak belli aşamalarda gerçekleştirilebilir: a) dokümanlara ulaşma, b) orijinalliğin kontrol edilmesi, c) dokümanların anlaşılması, d) verinin analiz edilmesi ve e) verinin yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek 2000). Doküman olarak 3-6 yaş çocukların eğitimi için geliştirilmiş/uyarlanmış (yerelleştirilmiş) Türkçe yazılımlar incelenmiştir. Öncelikle internet taraması ile yazılımlar belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın amacına uygun olarak geliştirilmiş fakat internet taraması sonucu ulaşılamayan dokümanların da olabileceği düşünülerek araştırmacılar tarafından 3-6 yaş çocukları için geliştirilmiş ve Ankara ili piyasasında satışa sunulmuş olan yazılımlara da ulaşılmaya çalışılmış ve elde edilen 21 yazılım çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler bu 21 yazılımın menülerinin içerisindeki her oyun değerlendirilerek bütüncül inceleme sonucu kodlanmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen dokümanların bazıları Türkçe olarak geliştirilmiş, bazıları ise kopyalama hakkı elde edilerek, çevirileri yapılmış ve uyarlanmış (yerelleştirilmiş) yazılımlardır.

VERİLERİN ANALİZİ

Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, inceleme süresince ele alınan boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek 2000).

Dökümanlar incelenirken Haugland tarafından belirlenmiş (1998) ve geliştirmiş olan (1999) gelişimsel yazılım ölçeğindeki ölçütler bağlamında kategorize edilerek frekans analizine dayalı betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Yazılım ölçeğindeki ölçütler; yaşa uygunluk, çocuğun kontrolü, yönergelerin açık oluşu, zorluk derecesinin arttırılması, bağımsız kullanım, şiddet içermemesi, alıştırma süreci, gerçek yaşam modeli, teknik özellikler ve dönüştürme olarak belirlenmiştir (Haugland 1999). Bu ölçütlerin her birinin alt boyutları bulgular yorumlanırken irdelenecektir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölüm öncelikle incelenen yazılımların, hazırlandığı yaş grupları, kökeni ve çoklu dil kullanımı seçeneklerine ilişkin ön bir bilgilendirme, ardından ise yazılımlar Haugland'in (1999) değerlendirme ölçütleri temel alınıp frekans analizi doğrultusunda yorumlanarak sunulacaktır.

Tablo 1.

İncelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) hazırlandığını ileri sürdüğü yaş gruplarına ilişkin frekans dağılımları

Yazılımın Hazırlandığı Yaş Grupları	N	%
3-7	6	28.6
5-7	1	4.8
5-9	1	4.8
3-6	4	19.0
(Okul Öncesi)	9	42.9
Toplam	21	100.0

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak hazırlandığını ileri sürülen programların %19.0'unun tüketiciye 3-6 yaş, %42.9'unun da okul öncesi dönem için hazırlandığını ileri süren bilgi ile satışa sunulduğu görülmüştür. Aslında 3-6 yaş ya da okul öncesi için hazırlandığını ileri süren

bilginin, aynı çocukları tanımlanmasına rağmen iki farklı gruptan bahsediliyormuş gibi bir durum oluşturduğu belirlenmiştir. Ürün ambalajının üzerinde tüketiciye yazılımın hitap ettiği yaş grubunun kesin olarak okul öncesi dönemle (3-6 yaş) sınırlandırılmadığını ifade eden “5-7 grubu için” ya da “5-9 yaş grubu için” yazıları görülmektedir. Ayrıca yazılımların birinde ise “5-9 yaş grubu için” “İlkokul 1., 2., 3. sınıflar için” “oyunlarla 500 kelime öğretir” gibi yazılar görülmüştür. Bu yazılımda yaş aralığının içinde olan 5-6 yaş çocuğunun kullanımına ilişkin hiçbir oyun bulunmamaktadır. Bu yazılımdaki tüm oyunlar okuma ve yazma becerisine sahip çocukların kullanımına uygun şekilde tasarlanmış olmasına karşın “5-9 yaş için” ibaresi taşımaktadır.

Doğaldır ki 7 yaşındaki ya da 9 yaşındaki bir çocuk ülkemiz kanunlarıyla zorunlu biçimde ilköğretim düzeyi öğrencisi olarak okuma ile ilgili ve sözel yönergesi olmayan bir yazılımda çalışırken denemeler yapabilecek düzeyde bilgi sahibidir. Öte yandan temelde okuma becerisi gerektiren ve bazen de sözel yönergesi olmayan aynı yazılımla çalışan okul öncesi dönem çocuğu böyle bir bilgisayar destekli eğitim yaşantısı sırasında kendini yetersiz hissedebilir. Bu durum bilgisayar destekli eğitimin temelini oluşturan çocuğun öğrenmesini bireyselleştirmesi ve böylelikle kendi kontrolünü sağlayarak özsaygısını artırması ilkelerinden ayrılmaktadır. Bu doğrultuda yazılımların hitap ettiği yaş aralığının 3 yaş ile başlayıp ilköğretim yaşlarına kadar uzanması yanlıştır.

Tablo 2.

İncelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) kökenine ilişkin frekans dağılımları

Yazılımın Kökeni	N	%
Türkçe geliştirilmiş	13	61.9
Uyarlama (yerelleştirilmiş)	8	38.1
Toplam	21	100.0

Tablo 2’de incelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının

(yazılımların) kökeninin % 61.9 oran ile Türkçe olarak geliştirildiği görülmektedir. Bu oran 1990'lı yılların başlarında alanda ezici üstünlüğe sahip uyarlama yazılımlarla karşılaştırılacak miktarda ürün geliştirilerek satışa sunulduğunu göstermektedir.

Tablo 3.

İncelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) çoklu dil kullanımı olanağına ilişkin frekans dağılımları

Yazılımın çoklu dil kullanımı olanağı	N	%
Çoklu dil kullanım olanağı veren	5	23.8
Çoklu dil kullanım olanağı vermeyen	16	72.6
Toplam	21	100.0

Yazılımlar çoklu dil kullanımı olanağı bakımından incelendiğinde n=5, %23.8 oranıyla yalnızca Türkçe kullanılmak üzere programlanmış yazılımlar olduğu belirlenmiştir. Çoklu dil seçeneği sunan programların kökenine bakıldığında ise Türkiye'de bir Türk şirketi tarafından geliştirilmiş Almanca, Türkçe ve İngilizce dillerinde adı geçen ülke bayraklarının simgeleriyle çocuklara kullanım olanağı tanıyan örnekler olduğu saptanmıştır. Öte yandan yurtdışındaki ülkelerden kopyalama hakkı alınarak uyarlama (yerelleştirme) çalışması yapılmış yazılımların hiçbirinde ise kullanıcıya dil seçeneği sunulmadığı görülmüştür.

Tablo 4.

İncelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) yaşa uygunluk ölçütüne ilişkin frekans dağılımları

Yazılımın yaşa uygunluğu	N	%
Yaşa uygun olan	13	61.9
Yaşa uygun olmayan	8	38.1
Toplam	21	100.0

Bir yazılım değerlendirilirken incelenmesi gereken ilk ölçüt yaşa uygunluktur. Yazılımlar değerlendirilirken yaşa uygunluk

ölçütünün alt boyutu olan gerçekçi kavramlar ve uygun metodlar dikkate alınmıştır. Yazılımlarda kullanılan kavramların gerçekçiliği ile kullanılan metodların uygunluğuna ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında ise gerçekçi kavramların uygun metodlarla kullanılmış olduğu yazılım sayısı $n=13$ ile % 61.9'luk bir oranda olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak $n=8$ %38.1 oranında da yaşa uygun olmayan yazılım olduğu saptanmıştır. Bu bulguyla ilgili olarak incelenmeler sırasında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak satışa sunulmuş okuma yazmayla ilgili, sözel yönergesi olmayan okuma becerisine sahip çocukların kullanabileceği özellikte yazılımların geliştirildiği görülmüştür. Bu durum gelişimsel yazılım ölçütlerinin en önemlisi olan yaşa uygunluk ile bağdaşmamaktadır.

Tablo 5.

İncelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) çocuğun kontrolü ölçütüne ilişkin frekans dağılımları

Yazılımın çocuğun kontrolüne imkan tanınması	N	%
İmkan tanıyan	16	76.2
İmkan tanımayan	5	23.8
Toplam	21	100.0

Yazılımların çocuğun kontrolü ölçütü ise, çocuğun istediğinde programdan çıkabilmesi, çocuğun programda düzenleme yapabilmesi, çocuğa deneme-yanılma imkanı (üçleme ve hata) verilmesi alt boyutlarında incelenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde yazılımların $n=16$ ile %76.2 oranında çocuğa deneme yanılma imkanı tanıdığı, çocuğun istediğinde programdan çıkabilme imkanının olduğu ve buna bağlı olarak dönüt verdiği görülürken yazılımların $n=5$ %23.8 oranında çocuğun kontrolü ölçütünü karşılamadığı saptanmıştır.

Yazılımların çalışma anında çocuklara düzenleme ve deneme (üçleme-hata yapma) imkanı sağlaması maddeleri gelişimsel yazılım ölçeğindeki çocuğun kontrolü ölçütü ile ilişkilidir.

Çocuk programı kullanırken kendisine yöneltilen yönerge doğrultusunda işaretlemesini yapar. Çocuğun tepkisine karşılık olarak programın (yazılımın) çocuğa sözel ya da görsel bir dönüt vermesi gerekir.

Bilgisayar destekli eğitimin bir diğer yararı olan anında dönüt vermesi çocuğun olumlu/ödüllendirici dönüt ile ödüllendirilerek doğrularını görmesini sağlarken, bilgilendirici/destekleyici dönüt ile yanlışlarını görerek anlama, hata yaparak, inceleyerek, araştırarak öğrenme fırsatı vermektedir (Arı ve Bayhan 2002).

Tablo 6.

İncelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) yönergelerinin açık oluşu ölçütüne ilişkin frekans dağılımları

Yönergelerin açık oluşu	N	%
Açık yönergeler içeren	15	71.4
Açık yönergeler içermeyen	6	28.6
Toplam	21	100.0

Yönergelerin açık oluşu ölçütü de basit net yönergeler ve sözel yönergeler alt boyutlarında incelenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde yazılımların n=5 %71.4 oranı ile açık ve basit yönergeler içerdiği görülürken, n=6 %28.6 oran ile okul öncesi dönem çocuklarına açık ve basit olmayan yönergeler verildiği saptanmıştır.

Tablo 7.

İncelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) zorluk düzeyinin artırılması ölçütüne ilişkin frekans dağılımları

Zorluk düzeyinin artırılması	N	%
Zorluk düzeyi arttırılabilme olanağı taniyanlar	13	61.9
Zorluk düzeyi arttırılabilme olanağı tanınmayanlar	8	38.1
Toplam	21	100.0

İncelenen yazılımların n=13 %61, 9 oranında çocuklara istenildiğinde oyunun zorluk derecesini arttırmasına olanak tanırken,

$n=8$ %38, 1 oranında oyunun zorluk derecesini arttırma olanağı taşımadığı belirlenmiştir. Yazılımın kullanıcıya (çocuğa) oyunun zorluk derecesini arttırma olanağı vermemesi, hem çocuğun oyuna aşına olduktan sonra aynı şeyleri tekrar etmek durumunda kalıp güdüsünün azalmasına sebep olmakta, hem de çocuğun kendi öğrenmesini kontrol altına almasını engellemektedir.

Tablo 8.

İncelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) bağımsız kullanım ölçütüne ilişkin frekans dağılımları

Çocuğun bağımsız kullanımına olanak sağlaması	N	%
Olanak sağlayan	14	66.7
Olanak sağlamayan	7	33.3
Toplam	21	100.0

Yazılımlar bağımsız kullanım ölçütü açısından incelenirken çocuğun başlangıçtan sonra yetişkin bir yardımcıya ihtiyaç duymaksızın çalışmaya olanak sağlayıp sağlamaması alt boyutunda değerlendirilmiştir. Buna ilişkin olarak Tablo 8'e göre $n=7$ %33.3 oranı ile çocuğun başlangıçtan sonra yetişkin yardımı olmaksızın kullanmakta güçlük yaşayacağı yazılımların olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra çocuğun başlangıçtan sonra yetişkin yardımı almaksızın da çalışmasına olanak sağlayan yazılımların $n=14$ ile %66.7 oranıyla diğerinin iki katı olduğu görülmektedir. Bilgisayar destekli eğitimde eğitimci/anne-baba yani yetişkin çocuğun yanında yer alırken etkin olarak katılımcı haline dönüşmeksizin gerektiğinde rehberlik etmekle yükümlüdür.

Bilgisayar destekli eğitim programları (yazılımlar) şiddet içermemesi ölçütünde incelenirken yazılımda şiddet kullanan karakterler ya da hareketler içermemesi ile ilgili olarak değerlendirilmiştir. İncelenen hiçbir yazılımın şiddet içermediği görülmüştür. Bu bulgu bilgisayar destekli eğitime şiddet içermesi sebebini öne sürerek olumsuz tutum sergileyen araştırmacılar ve anne babalar için önemli bir sonuç teşkil etmektedir.

Bu çalışmada incelenen yazılımların hiçbirinde şiddet kullanan karakterler ya da şiddet içeren hareketler olmamasına karşın, bazılarında çocuk gelişimi açısından incelenmesi gereken mizansenler olduğu düşünülmektedir: Araştırmacı tarafından elgöz koordinasyonunu geliştirmek amacıyla tasarlandığı varsayılan bir evin içinde dolaşan hırsız yakalama mizansenini ve “Hırsız yakala” yönergesinin verilerek çocuğun hırsız yakalamasının ardından da polis aracının gelerek hırsız götürmesi ve mizansenin böyle devam ettiği görülmüştür. Bu oyunun kullanıcıyı (çocuğu) “ben de hırsı yakalayabilirim” diye düşündürerek cesaretlendirebileceği düşünülmektedir. El-göz koordinasyonunu geliştirmek amacıyla tasarlanan bu oyunun başka tasarımlarla örneklendirilmesi daha uygun olacaktır. Bir başka mizansende ise çocuk açtığı bir kapının arkasından çıkan bir hayaletle karşılaşmakta ve hayaletin çocukla karşılaştığında korktuğunu hissettirecek jest ve mimiklere sahip olduğu fark edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarında korkunun öğrenilen bir davranış olduğu düşünüldüğünde bu mizansenin de çocuk kullanıcılar için vazgeçilmez olmayacağı düşünülmektedir.

Tablo 9.

İncelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) alıştırmaları süreci ölçütüne ilişkin frekans dağılımları

Alıştırma süreci	N	%
Sonuçtan çok sürece önem verme	6	28.6
Sonuçtan çok sürece önem vermeme	15	71.4
Toplam	21	100.0

Bilgisayar destekli eğitim programlarında alıştırmaları süreci ölçütüne ilişkin olarak; beceri tekrarı değil öğrenmeyi keşfetmenin gerçekleştirilmesi ve ortaya çıkan üründen çok sürece önem verilmesi alt boyutları göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Çocuğun öğrenmesini desteklemek için yanlış seçeneklerin kademeli olarak ortadan kaldırılması ya da doğru seçeneğin

görsel olarak hareketlendirilmesi gibi özellikler taşıyan programların $n=6$ %28.6 oranında olduğu gözlenirken öğrenmenin gerçekleştirilmesinden çok beceri tekrarına yer veren programların oranı ise $n=15$, %71.4 olarak bulunmuştur.

Tablo 10.

İncelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) gerçek yaşam modeli ölçütüne ilişkin frekans dağılımları

Gerçek yaşam modeli	N	%
Gerçek yaşamdan basit örnekler içeren	19	90.5
Gerçek yaşamdan basit örnekler içermeyen	2	9.5
Toplam	21	100.0

Yazılımlar gerçek hayat modeli ölçütünde incelenirken içeriğin gerçek hayattan örnekler sunması, nesnelerin gerçek fonksiyonlarıyla kullanılması ve basit örnekler verilmesi alt boyutları ele alınmıştır. Değerlendirme sonucunda yazılımların $n=19$ %90.5'lik oranla gerçek hayat modeli ölçütü özellikleri gösterdiği belirlenirken, gerçek hayat modeli ölçütü özellikleri içermeyen yazılımların oranının $n=2$ %9.5 olduğu görülmektedir. Yazılımların okul öncesi dönem çocuğunun içinde bulunduğu işlem öncesi dönem itibarıyla ancak gerçek yaşamdan nesneler içermesi ve olabildiğince somut, basit örnekler sunmasıyla anlam kazanabilir.

Tablo 11.

İncelenen bilgisayar destekli eğitim programlarının (yazılımların) teknik özellikler ölçütüne ilişkin frekans dağılımları

Teknik özellikler		
Animasyon içermesi	N	%
İçeren	20	95.2
İçermeyen	1	4.8
Toplam	21	100.0
Yazdırılabilir döküm alınabilmesi	N	%

Alınabilen	4	19.0
Alınamayan	17	81.1
Toplam	21	100.0
Gerçeğe uygun müzik ve ses efektlerinin kullanılması	N	%
Olan	16	76.2
Olmayan	5	23.8
Toplam	21	100.0

Yazılımlar teknik özellikler ölçütünde üç alt boyutta incelenmiştir. Analiz sonucunda %95.2'lik bir oranla yazılımların animasyon içerdiği saptanmıştır. Animasyonlar çocukların ilgisini çekerek dikkatle oyuna odaklanmalarına yardımcı olur. Çocukların yazılımda çalıştıkları sayfaları yazdırarak dökümünü somut biçimde ele almaları için geliştirilmiş yazılım oranının ise $n=4$ %19 olduğu görülmektedir. Bilgisayar destekli eğitimin ürünlerini somut biçimde ele almalarına imkan tanıyan yazılımlar çocukların daha sonraki çalışmalar için güdülenmelerine yardımcı olacaktır. Yazılımlar gerçeğe uygun müzik ve ses efektlerinin kullanılması açısından incelendiğinde ise $n=16$ %76, 2'lik oranında gerçeğe uygun müzik ve ses efektlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca yazılımlarda seslendirmeyi yapacak kişileri belirlerken, sesini çocukları oyun oynamak için sabırsızlandıracak biçimde çocuğun kulağına hitap edebilen kişiler olmasına dikkat edilmelidir.

Tüm yazılımlar dönüştürme ölçütünün bilgisayarın en yüksek seviyesinde işlem yapabilme özelliği alt boyutunda değerlendirilmiştir. Yazılımların kullanımına ilişkin kılavuzlarda sistem gereksinimi olarak Win 95, 98 de kullanılması önerilen yazılım oranı $n=5$ %23.8 iken , Win 95, 98, 2000 ve XP ile uyumlu olduğu bilgisi içeren yazılım oranının $n=16$ ile %76.2 olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

Bu bulgular doğrultusunda çocukların eğitiminden sorumlu olan anne-babalar, eğitimciler, yazılım geliştirme alanı çalışanları ve karar vericilere bazı önerilerde bulunulacaktır.

- Anne-babalar çocuklarına ilişkin gelişimsel özellikler konusunda bilgi sahibi olarak satışa sunulmuş olan yazılımların çocuklarına uygun olup olamayacağını değerlendirmelidirler. Aksi takdirde satışa sunulmuş olan ama gelişimsel ölçütlere sahip olmayan yazılımları satın alma olasılıkları yüksektir. Ayrıca program tercihinde çocuğun ilgi ve merak duyduğu alanlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun içinde tüketici olarak anne-babalar eğitim programlarının (yazılımların) satıldığı mağazalarda müzik CD'lerinin dinlenilmesi için hazırlanmış olanaklar gibi, yazılımlar içinde gerekli ve uygun mekanların hazırlanması talep edebilirler.

- Eğitimcilerin günlük eğitim programları ile kaynaştıracakları bilgisayar destekli eğitim programlarını belirlerken gelişimsel bir yazılımın hangi ölçütleri içermesi gerektiği konusunda alanda yapılan çalışmaları takip ederek, yalnızca uygulayıcı olmadıklarının aynı zamanda bilgisayar destekli eğitimin gerçekleşmesinde etkin biçimde karar verici oldukları bilincine varmalıdırlar. Eğitimcilerin yetki ve sorumluluklarının bilincinde olarak yazılımları değerlendirdikleri sürece yazılım geliştirme alanında çalışanlar istendik nitelikler içeren ürünler satışa sunmak için daha verimli çalışacaklardır. Aksi takdirde nitelikli olmayan yazılımlar kullanıldığı sürece bilgisayar destekli eğitim amaçlarını gerçekleştiremez.

- Yazılım değerlendirme alanında çalışan araştırmacıların ulaştığı her bulgu yazılım geliştirme ekibinin her üyesi tarafından dönüt olarak dikkatle ele alınmalıdır. Ayrıca bu ekibe eğitim alanından uzmanların da dahil edilmesi gerekmektedir.

- Diğer taraftan yurt dışında farklı yaş aralıklarına ayrılmış ve yaratıcılık, dil, matematik ve fen, çok kültürlülük, problem çözme, konu, öğretmen kaynaklı gibi değişik alanlarda gerçekleştirilen birbirini izleyen gelişimsel yazılım ödülleri verilmektedir. Bu sebeple satışa sunulan yazılımların değerlendirilmesi ve denetimi için Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında farklı disiplinlerden yetkin üyeleri içeren bir çalışma grubunun oluştu-

rulması önerilebilir. Bu çalışma grubu geliştirilen yazılımların hepsinden haberdar olarak eksik yanları olanların satışa sunulmasından önce geliştirilmesi ile ilgili önerilerde bulunabilecektir. Aynı zamanda sözü edilen ödül sistemi bu çalışma grubu tarafından ülkemizde de yürütülebilir. Bunun sonucunda ödül alan yazılımlar bilimsel çalışmalarda da incelenerek daha çok adından bahsettirme imkanı elde edebilir. Bu durum yazılım geliştirme ekipleri için daha nitelikli yazılım geliştirmek yolunda teşvik edici olabilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arı, M., Bayhan, P. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar destekli Eğitim*. Ankara: Epsilon Yayıncılık.
- Bayhan, P., Güler, T. (2002, Haziran-Aralık). Çocuklar için bilgisayar destekli eğitimde yazılım seçme kriterleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 103-113.
- Bayhan, P. (1999). Ana babaların çocukların eğitiminde bilgisayar kullanılması konusundaki duygu ve düşüncelerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12,
- Buckleitner, W. (1999). The state of children's software evaluation— Yesterday, today, and in the 21st century. *Information Technology in Childhood Education*, 211-220.
- Haugland, S. W. (1999). Developmental software scale. Available: [http: www. childrenandcomputers.com; click on software evaluations](http://www.childrenandcomputers.com; click on software evaluations).
- Haugland, S.W, Ruiz, E. A.(2002). Empowering children with technology: Outstanding Developmental software for 2002. *Early Childhood Education Journal*, 30, 125-132.
- Haugland, S.W. (1998). The best developmental software for young children. *Early Childhood Educational Journal*, 25 (4), 247-254.
- National Association for the Education of Young Children (1996). NAEYC position statement: technology and young children: Ages three-eight (Electronic version). *Young Children*, 10, 11-16.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İNCELENEN BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİM PROGRAMLARI

Akıllı Çocuklar 1

Akıllı Çocuklar 2

Bambam'ın Matematik Dünyası 1

Bambam'ın Türkçe Dünyası 1

Bilim ve Doğa

Bilmiş'in Bilim Evi

Cingöz'ün Kavramlar Evi

Cingöz'ün Renkler ve Şekiller Evi

Cingöz'ün Sayılar Evi

Cingöz'ün Toplama ve Çıkarma Evi

Kelimeler Dünyasına Yolculuk

Küçük Kaşif 101

Küçük Kaşif 102

Mine'nin Matematik Evi

Okumayı Çok Seviyorum

Oyunlarla Matematik-1

Oyunlarla Matematik-2

Oyunlarla Matematik-3

Oyunlarla Trafik

Sihirli Fırça Oyunevi'nde

Yeşim'in Yer ve Zaman Evi

**ÇOCUK
VE
KÜLTÜR**

ÇOCUK RESİMLERİNDE POPÜLER KÜLTÜRÜN İZLERİ

Ayşe Çakır İlhan

“Sanat hayal etmenin, anlamanın ve anlamlandırmanın dilidir”

Sinema, televizyon, müzik, bilgisayar oyunları, dergiler, internet, moda, kitlesel iletişim araçları yeni çağa damgasını vurmakta, kültürel normları ve toplumu oluşturan bireylerin özellikle de çocukların kimliklerini doğrudan etkilemektedir. Popüler kültür, tüm bu kitlesel iletişim araçlarının belirlediği çağdaş kültür varsayımları bütünüdür.

Popüler kültürün özelliklerinden biri, sosyal sınıf ayrımı yapmadan her kesimi etkilemesidir.

Bir marka satın almak, kişinin kimlik oluşturmada önemli olmuştur. Popüler kültür, “kanıtlanmış formüllerden” pek fazla uzaklaşmaz. Yenilikçilik veya yaratıcılık yerine, daha önce denenmiş ve başarısı kanıtlanmış formüle uyum sağlayan, potansiyel kitlelere belirli bir süre ile sınırlı, çekici gelen ürünler sunar.

Popüler kültür ürünleri evrensel olarak tüketilmektedir. Her türlü iletişim aracı bireylerin yaşamlarını etkilemekte ve davra-

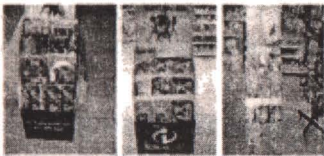
nışlarının değişmesine neden olmaktadır.

Popüler kültür, geniş halk kitlelerinin benimsediği kültür demektir. Popüler kültür, “kanıtlanmış formüllerden” pek fazla uzaklaşmaz. Yenilikçilik veya yaratıcılık yerine, daha önce denenmiş ve başarısı kanıtlanmış formüle uyum sağlayan, potansiyel kitlelere belirli bir süre ile sınırlı, çekici gelen ürünler sunar. Genellikle sinema ve televizyon da düşünmeden tüketim yaklaşımını benimser. Eğlence mantığını her şeyin önünde tutan sinema ve televizyon popüler kültürün en etkili araçlarından biridir. Amacı izleyici kitleye popüler kültür ürünlerini kabul ettirmektir. Çünkü yayınlanan bu programlar ticaridir, varlıkları ulaştığı kişi sayısı ile bağlantılıdır.

Özellikle kitle iletişim araçları ile geniş bir kitleye ulaşan popüler kültürün temel dayanağı kişisel gereksinimlerdir. Hayatın her alanını kapsayan, yoğun biçimde yaşanan ve tüketilen popüler kültür, sermaye sahipleri tarafından üretilir, denetlenir ve geniş halk kitleleri tarafından tüketilmesi beklenir.

Popüler kültür ürünleri evrensel olarak tüketilmektedir. Çocukların ve gençlerin dünyasında önemli bir yer tutan popüler kültür kahramanlarına televizyonda, basılı basında, giyim sektöründe, sinemada, marketlerde, oyuncak satan dükkanlarda kitapçada, kullanım malzemelerinde kısacası yaşamın her alanında rastlıyoruz. Yenilikçilik veya yaratıcılık yerine, daha önce denenmiş ve başarısı kanıtlanmış formüle uyum sağlayan, potansiyel kitlelere belirli bir süre ile sınırlı, çekici gelen ürünler sunan popüler kültür ürünleri yemekten giyime, çalışma yaşamından eğlenceye kadar kişilerin tüm tutum ve davranışlarını etkilemektedir.

ÇOCUKLARA SUNULAN ÜRÜNLER



SÜNGERBOB KARE PANTOLON



**YÜZÜKLERİN
EFENDİSİ**



ARAGORN

**HARRY
POTTER**



BATMAN

X MAN



ÖRÜMCEK ADAM



Sünger Bob Kare Pantolon, X Men, Jackie Chan, Örümcek Adam, Powerpuff Girls, Sonic, Aragorn, Batman gibi çizgi film kahramanları; Yüzüklerin Efendisi, Harry Potter gibi filmler, popüler kültür ürünleri olarak her ortamda karşımıza çıkmaktadırlar.

Çocuk resimlerinde popüler kültürün izleri:

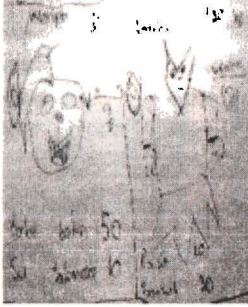
Çocukların kendilerini ifade etme araçlarından biri de yaptıkları resimlerdir.

Çocuk resimlerindeki popüler kültür izlerini araştıran bu çalışmada öncelikle resim yarışmaları sonucu basılan kitaplarda yer alan çocuk resimleri incelenmiş, ancak neredeyse hiçbir popüler kültür izine rastlanmamıştır. Daha sonra özellikle özel okullarda resim öğretmenleri tarafından arşivlenen çocuk resimleri taranmış, bu resimlerde de popüler kültür izlerine çok az sayıda rastlanmıştır. Popüler kültür, özellikle de çizgi film kahramanlarının yer aldığı resimleri çocukların daha çok boş zaman etkinliği olarak çizdikleri saptanmıştır. Bu resimleri anne-babaların ve öğretmenlerin önemsemediği gözlemlenmiştir.

Düşünme ve algılama yeteneklerini resim yaparak da ge-

liştiren çocukların resimlerinde farklı imajlar yarattıkları, bu imajlarla kendi hayal dünyalarını ve yaşadıklarını birleştirdikleri, buradan yeni sentezlere vardıkları, yargıladıkları görülür. Böylece çocuklar dünyayı estetik biçimde algıladıkları, böylece yaratıcı düşüncelerini geliştirdikleri söylenebilir.

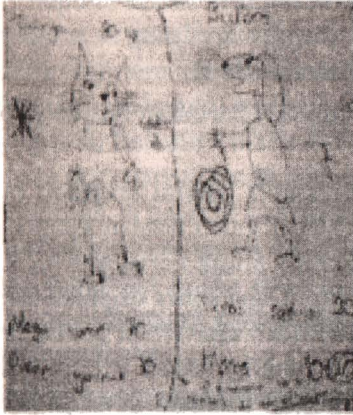
**Çocuk
resimlerinde
popüler
kültürün
izleri**



9 yaş



9 yaş



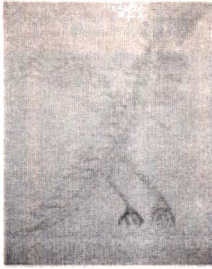
9 yaş



11 yaş

Çocukların daha çok boş zamanlarında gerçekleştirdikleri resimlerde popüler kültür kahramanlarının yanı sıra kendi gerçeklerini ve hayallerini de yansıttıkları görülür.

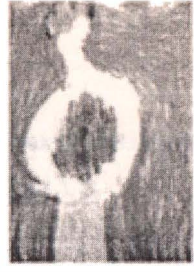
**İlköğretim
1. Sınıf**



Sherek

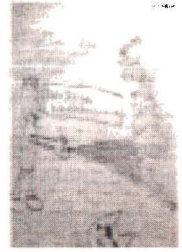


Örümcek Adam



Mumya

10-11 yaş



Severek ve isteyerek yapılan bu resimler çocuklara arkadaşları arasında prestij kazandırmakta resim çizme becerisine olumlu katkılar sağlarken, tektipleşen çocukların yaratıcılıkları olumsuz olarak etkilenmektedir. Okulda öğretmen popüler kültürü anımsatan bir konu verdiğinde yine popüler kültür kahramanlarının resimlere yansıdığını görmekteyiz.

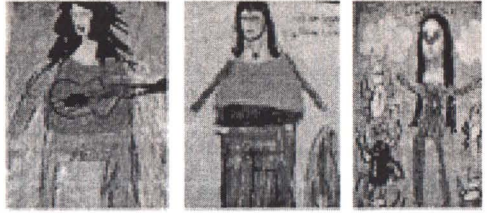
En beğendiğim sanatçılar

9-10 yaş



Mona Lisa

İlköğretim 4. sınıf



SONUÇ

Çocuk resimlerinde popüler kültür izleri genelde çocukların resim dersi dışında yaptıkları resimlerde görülmektedir. Bu resimler de neredeyse tamamen çizgi film kahramanlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocuklara, popüler kültür ürünlerinin izlerini taşıyan resimler yapmalarına izin vermemektedir.

Anne babalar çocuklarının yaptıkları resimlerdeki iletileri ya değerlendirememekte ya da ilgisiz kalmaktadırlar. Çocukların okuldan, öğretmenden ve annesababalarından bağımsız olarak büyük bir zevkle yaptıkları resimler onların ilgilerini, düşüncelerini ve dünyayı algılama şeklini ortaya koymada önemli iletileri barındırdıkları unutulmadan değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

Çalışkan, Kutlu (2000) "Sosyal İhtiyaçlar, Sosyal Beğenilirlik ve Popüler Kültür" *Ekonomi ve Toplum*. Cilt:5, sayı 1.

ALMANYA'DA ÇOCUK MÜZELERİ VE MÜZE EĞİTİMİ

Şule Zilcioğlu

*Duyarım, unuturum
Görürüm, hatırlarım
Yaparım ve anlarım.
(Çin Atasözü)*

ÇOCUK MÜZESİ NEDİR?

Almanya'da Çocuk Müzeleri ile ilgili bir çok yayında bu atasözü ile karşılaştım. Çok sayıda yazar ve bilimadamı bu atasözünü çocuk müzelerinin parolası olarak kabul etmişler. Ancak çocuk müzelerinin tanımına baktığımızda günümüze dek süregelen tartışmalarla karşılaşırız. Peter Kolb "Çocuk Müzesi Nedir? Ne olabilir?" başlıklı yazısında konuyu şu şekilde ele alıyor:

"Almanya'ya Amerika'dan ithal edilmiş bir kavram olan "Çocuk Müzesi" tıpkı geleneksel müzelerde olduğu gibi; nesneleri biriktirme, koruma, araştırma, sergileme, doğal ve kültür tarihi mirasının tanınmasına aracılık etmek konuları ile ilgilenir. Ancak bu müzelerin önemle ele aldıkları konular "aracılık etmek ve eğitim"dir. Örneğin; Sanat Müzesi, Teknik Müze yada Oyuncak Müzesi, isimleri ile belirlenen objelerin koleksiyonlarını sergileyen, bunlar üzerinde araştırmalar yapan müzelerdir. Fakat Çocuk Müzeleri çocuk kültürüne ait belirli objelerin ser-

gilendiği müzeler değildirler. Bunlar belli bir hedef kitle; 6-16 yaş grubu çocuk ve gençlerine düzenlenmiş ve çocuklar için bir müze olarak tanımlanmışlardır. [1]

Çocuk Müzelerinin ortak özelliklerine baktığımızda şunları görürüz:

- Bu müzelerde çocuklar kendi çabaları ile müze gezisinin merkezindedirler.
- Koleksiyonlar çocukların ilgisini çekecek şekilde ve belirlenen konsepte göre düzenlenir.
- Tüm sergiler, programlar ve aktiviteler çocukların ilgisini çekecek şekilde ve çoğu zaman onlardan gelen öneriler doğrultusunda hazırlanır.
- Çocuk Müzeleri çocukları seven, onlarla iyi diyalog kurabilen, onların niteliklerini, gelişim evrelerini tanıyan ve müzedeki sergiyi ve tüm objeleri çocukların yararına kullanan çalışanlara sahiptir. Almanya geneline baktığımızda; bu kişiler genellikle Müze Pedagojisi, Sosyal Pedagoji, Sanat Pedagojisi, Tarih gibi alanlarda eğitim almış kişilerdir.

ÇOCUK MÜZELERİNİN ORTAK ÖZELLİKLERİ

Çocuk Müzeleri ile ilgili kaynaklarda; her müzenin kendine ait yaklaşım ve farklılıklarının olduğu belirtilir. Bunun yanında tüm Çocuk Müzelerinin ortak özellikleri şu şekilde sıralanır:

Hedef Kitlesi:

Temel hedef kitlesi çocuklar ve gençler olan bu müzeler; kendilerine özgü konseptleri ile diğer müzelerden ayrılırlar. Bu müzeleri, çocuklar ve gençler bireysel yada bir gruba bağlı olarak gezebildikleri gibi, yetişkinlerle, örneğin aileleri ile birlikte de gezebilirler. Çocuklar sadece ziyaretçi değildirler, bunun yanında; bizzat yapan, katılan, mümkün olduğuunca serginin sunduğu olanakları daha da geliştiren bireylerdir. Çocuk Müzeleri;

çocukların istekleri doğrultusunda oluşturulmuş, sürekli değışen, çocukların sahip olmak, saklamak, biriktirmek istedikleri objelerle zenginleştirilmiş mekanlardır. Deneyimlerden yola çıkarak, diğeri müze tiplerine oranla Çocuk Müzelerinin toplu- mun daha çok sosyal katmanından, farklı etnik kökenden gelen çocuklar ve aileler tarafından ziyaret edildiğı söylenebilir.

Metodları:

Çocuk Müzeleri; bir konuya bağılı odalar içerisinde, bir sunum konsepti oluştururlar ve bu odalarda ziyaretçiler anlam ve deneyim taşıyıcı olan maddi şeylerle karşılaşır. Bu objeler; günlük yaşamda kullanılan malzemeler, parçalar veya medyasal ürünlerden oluşur ve çocukların başka türlü ulaşamadıkları ilişkileri, bağlantıları somutlaştırır. Çocuk Müzeleri; çocuklara ve büyüklere aslında müze gösterisinden ziyade, kendilerine çok yakın olan düşünce ve deneyimleri sunmaktadırlar. Bir konuya bağılı olarak özellikle deneyimler desteklenmektedir. Bu değışik ambiyans içinde ziyaretçiler; başka yerde yapamadıkları şeyleri denerler. Serginin objeleri ve içeriğı ile aktif ilişki, tasarımın hedefidir. İdeal olanı; tekil gösterilen parçalar arasında; oyun, duygu ve kullanım bağlantılarının oluşması ve özellikle “Hands On” parolasının gerçekleşmesidir. Herşey dokunulabilir, kullanılabilir, kaydırılabilir ve yeri değıştirilebilir olmalıdır. [2]

Zamanlama:

Kişisel kazanma ritimlerine göre ziyaretçiler; zaman ve alan baskısından özgür, kendi belirledikleri süre ve sıra ile ziyareti gerçekleştirebilirler.

İçerik:

İçerikler; bilimsel olarak ispatlanan gerçekler ve çocukların dünya açıklamaları arasından gerçekleşir. Başka hiçbir müze sosyal konuları bu denli ortaya koyamaz. Bu müzeler; ölüm, sakatlık, karıncanın yaşamı, yahudi soykırımındaki çocuklar, ırkçılık gibi zor ve problemli konular için tarafsız bir tartışma

platformu sağlarlar. Sergiler; eğitici, çağdaş ve provoke edicidir. Çocukları büyüleyen, anlaşılamayan, gizli, korkunç, gülünç, irite edici, tüyler ürpertici ve yabancı olan; hareket, etkinlik ve dramatize ile kazandırılmaktadır.

İşbirliği:

Sergi konsepti ve sergi konusu ile bağlantısı olan işbirlikçi partnerler, kültürel ve sosyal gruplar ile işbirliği içindedirler.

Ekonomik Koşullar:

Çocuk Müzeleri; diğer müzeler ve Kültür Eğitim Kurumlarına oranla, giriş paraları, bağışlar, satışlar ile çok daha büyük ölçüde kendilerini finanse edebilmektedirler. Bu müzeler; diğer müzelerle karşılaştırıldıklarında, giderlerine oranla çok daha fazla ziyaretçi ve gelire sahiptirler.

Mekan:

Çocuk Müzeleri; her türlü bina içerisine yerleşebilirler. İster yeni bir bina olsun, ister şehir bloklarının üstünde bir yer. Bazı binalar; anlaşılır detay, heyecan verici oda geçişleri ve teknik bir iç yaşam sunacak şekildedirler. [3]

ÇOCUK MÜZELERİNİN HEDEFLERİ VE GÖREVLERİ

Çocuk Müzelerinin ana görevleri; eğitim ve aracılık etmektir. Çocuk Müzeleri hedeflerini okul programlarından bağımsız olarak belirlerler ve çocuklar ile aileler için anlamlı boş zaman etkinlikleri sunarlar. Bir çocuk müzesinin geniş anlamdaki hedefi; Peter Kolb tarafından formüle edildiği gibi;

“Çocuğun yaşamına yardım etmektir. Çocuğa dünyanın üstesinden gelme konusunda yardım etmek, ona dünyayı bağımsız olarak kavraması için fırsatlar vermektir.” [4]

Çocuk Müzeleri, değişik şeyler için mekanlar olmalıdır. Ziyaretçilerin şimdiye dek karşılaşmadığı değişik şeylerin, hareket ve keşfetmenin mekanları. Bu nedenle Çocuk Müzeleri, sergi

içeriklerini tüm yaşam alanlarından seçerler.

Çocuk Müzelerinin bir başka önemli görevi; çocuklarda doğaya, sosyal konulara karşı ilgi, anlayış ve duyarlılık oluşturmaktır. Çocuklar kendi kültürlerini ve diğer kültürleri tanımalıdır. Doğa bilimleri ve teknik arasındaki ilişkiyi kavramalıdır. Onlara karışık, zor görünen yetişkin dünyası hakkında bir anlayış kazanmaları sağlanmalıdır. Anlaşıldığı üzere bağımsız, kültürel öğrenme mekanları olarak Çocuk Müzeleri; dünyevi ve bölgesel çalışmalar yapabilir, uyum, haberleşme, ilişki kurma ve anlaşılmaya katkıda bulunabilirler. Düzenledikleri sergiler, toplantılar, seminerler, atölye çalışmaları, müzik, tiyatro, dans, film gösterileri, kurslar vs. ile Çocuk Müzeleri tüm aile için bir iletişim, tanışma ve boş zaman değerlendirme mekanı olabilirler.

Almanya'da Çocuk Müzeleri ile ilgili karşılaştığım kaynaklar; bu müzelerin yukarıda sıralanan görevleri konusunda benzer şeylerden söz ediyorlar. Bu kaynaklar içinde en yenilerden biri olan ve beğeniyle okuduğum Gabriele König'in kitabında çok ilginç bulduğum bir noktaya daha değiniliyor.

"Günümüz Çocuk Müzeleri; ilk bakışta göründüklerinden çok daha önemli toplumsal işlevleri yerine getiriyorlar. Gelişmiş sanayi toplumlarında önceki kuşakların doğal çevreleri ve sosyal ortamları içerisinde yaşama şansı buldukları konuları, 20. yy sonunda başka mekanlar hayata geçirmeliydi. İşte bu mekanlar Çocuk Müzeleridir. Bu müzeler öyle ortamlardır ki; çocuk ve gençlerin eşyalarla olan ilişkisine sadece izin vermekle kalmayan, bu ilişkiyi özellikle destekleyen sergiler düzenlerler. Böylece yaratıcılık ve merakı destekliyor, çocuk ve gençlerin etraftaki ilişkileri aktif davranışlar ile anlaşılır hale getirmelerini sağlıyorlar. Çocuk Müzeleri sadece deneyim ve yaşama mekanı olma işlevini yerine getirmiyorlar. Çoğu zaman çocuklara kendi kültür ve sanatlarını gerçekleştirmek için boş alan ve olanaklar sunuyorlar. Böylece çocuklar için kültür alanı olma sınırlamasının dışında, çocuklar tarafından yaratılan kültür alanı olma görevini kendilerinde görüyorlar.,,

ÇOCUK MÜZESİ TANIMI

Çocuk Müzelerinin; ortak özellikleri, olası görevleri ve hedeflerine kısa bir bakıştan sonra Çocuk Müzesinin en kapsamlı ve yeni tanımına burada yer vermek isterim.

“Çocuk Müzelerinin ortak özelliği “Kültür Merkezleri” olmalarıdır. Onların ağırlık noktaları, içeriklerinden çok, 6-14 yaş arası ziyaretçilerin yönlendirilmesidir. Bu müzeler ziyaretçilerine kültür, teknik ve bilimin kapılarını açarlar. Çocuk Müzeleri bu alanları yaşama geçirmek, çocuk ve gençlerin kültürü kendi kimliklerinin bir parçası olarak kavramalarını istiyorlar. Hedef kitlelerine hazırladıkları; sergiler, kurs programları, atölye çalışmaları bu müze türünün sunduğu olanaklar arasındadır. Okul dışı kültürel eğitim mekanları olarak Çocuk Müzeleri; genel anlamda eğitimi amaçlamaktadırlar. Bu müzeler; kendi konuları ve metot zenginlikleri ile, ziyaretçilerine yeni öğrenme ve deneyim fırsatları sunuyorlar. Böylece bilgi değerlerini yaşama değerleri ile birleştirmeyi, bu güne dek tanınmayan bilinmeyen bir dünyanın keşfini hedefliyorlar..”[6]

Bir başka çarpıcı tanımda ise Wolfgang Zacharias;

“Çocuk Müzeleri; tarih, kültür, doğa, sanat, teknik ve günümüz varoluş temeli üzerine kurulu, bunlardan biçimlenen yaşam formlarının sunumu ve temsilcisi olarak, içine girilebilen ve kavranabilen bir ansiklopedi olmak istiyorlar..” diyor.[7]

Müze Eğitimi ve Çocuk Müzeleri ile ilgili ulaştığım kaynaklar ve iki ay süre ile Frankfurt Çocuk Müzesinde yaptığım stajdan sonra, başlangıçta bana tanımı kolay görünmeyen bu kurumlarla ilgili düşüncelerim oldukça berraklaştı. Ben de bu müzeleri şu şekilde tanımladım. Çocuk Müzeleri; hazırladıkları sergi konseptine yada diğer etkinliklerine ziyaretçilerini hızla çeken, onlara ziyaretleri süresince görebilecekleri en çok, en farklı şeyleri gösteren, daha önce çok az yada hiç fırsat bulamadıkları yeni öğrenme metotları sunan, kendi kendine öğrenmenin hazzını yaşatan mekanlardır. Böylece “sıkıcı ve kasvetli” olarak düşünülen müze ve “sıkıcı ve yorucu” olarak düşünülen

mùze ziyaretini zihinlerde bambaşka bir yer alır. Bence bu ziyaretin etkileri kısa vadeli değil, göründüğünden çok daha uzun vadeli ve kalıcıdır. Çocuk Müzeleri dünya müzelerine açılımı sağlamaktadırlar. Geleceğın meraklı mùze ziyaretçileri daha ilkokul çağlarından yetiştiriliyor. Bu çalışma; çocuklar, gençler, aileler, mùze ve toplum için büyük bir kazanımdır.

ÇOCUK MÜZELERİNİN DOĞUŞU

Çocuk Müzelerinin doğuşu bundan yaklaşık 100 yıl önce Amerika Birleşik Devletlerinde başlar. “Coolege” yada “School Museum” olarak adlandırılan bu müzelerin çıkış noktası; çocuklara ve gençlere okul dışı eğitim mekanları olarak müzeleri tanıtmaktı. Bu ilk kuşak Çocuk Müzelerinin kolleksiyonları genellikle doğa bilimlerine dayanıyordu. 1899 yılında ilk olarak New York’ta “Brooklyn Childrens Museum” kuruldu. Bunun ardından; 1913 yılında “Boston Childrens Museum”, 1917 yılında “Detroit Childrens Museum”, 1925 yılında “Indianapolis Childrens Museum” kuruldu. Bunlar büyük müzelerdi ve ağırlıklı olarak kùltür tarihi ve doğa bilimleri kolleksiyon-larını biraraya getiriyorlardı. Aynı zamanda, okulların eğitim içerikleri ile müzelerin sergi ve rehberlik hizmetlerinin pedagojik konsepti yakın ilişki içinde idi. Bu ilk kuşak Çocuk Müzelerinin konsepti Amerikalı Filozof John Dewey’in “yaparak öğrenme” teorisine dayanmaktaydı. Dewey’in eyleme dönük, davranış belirleyici ve yönlendirici öğrenme teorisini 60’lı yılların sonunda bir mùze yöneticisi tarafından benimsendi ve bununla sergi ve mùze eğitiminde yeni bir yol izlendi. Bu etkinlikler artarak boş zaman değerlendirme olanakları olarak anlaşıldı. Bununla ziyaretçi gördüğü aksiyonun içine girebilir, nesnelere dokunur, dener. “HANDS ON” ve “KATIL-YAP” günümüze dek Çocuk Müzelerinin yol gösterici konsepti oldu. Bugün ABD’de sayıları 300’ü bulan her büyüklükte Çocuk Müzesi bulunmaktadır.

ALMANYA'DA ÇOCUK MÜZELERİNİN DOĞUŞU VE BUGÜNÜ

Avrupa ve Almanya'da Çocuk Müzelerinin doğuşu 70'li yılların başlarındadır. Bu müzelerin kuruluşundaki amaç; çocuk ve gençlerin erken yaşlardan itibaren kültür ve sanat ile ilişkilerini oluşturmak ve bu alanları kendi kimliklerinin bir parçası olarak sahiplenmelerini sağlamaktır. Avrupa ve Almanya'nın ilk Çocuk Müzesi; birçok kaynağa göre; hem Berlin Halkbilimi Müzesi'ne bağlı Junior-Museum (1970) hem de Frankfurt Tarih Müzesi'ne bağlı Çocuk Müzesidir (1972). Berlin Halkbilim Müzesi'ne bağlı Junior-Museum tarih olarak ilk olmasına rağmen, Frankfurt Tarih Müzesinin Çocuk Müzesi, Çocuk Müzesi adıyla kurulan Avrupa'nın ve Almanya'nın ilk Çocuk Müzesidir.

Berlin Halkbilim Müzesi'ne bağlı Junior-Museum; 1970 yılında Dr. Brigitte Menzel tarafından kurulmuştur. Dr. Menzel uzun yıllar Halkbilimi Müzesinde çocuk ve gençlere yönelik çalışmaları ve Amerika Birleşik Devletlerine yaptığı bilimsel ziyaret sonucu, deneyimlerini biraraya getirerek çocuklar ve gençler için bu birimi oluşturmuştur. Bu birimin hedefi; çocuk ve gençlerde etnoloji bilimine karşı ilgi uyandırmak ve farklı olana karşı önyargıyı ortadan kaldırmaktır. Müze kuruluşundan itibaren sergiler ve atölye çalışmaları gerçekleştirdi. 1972 sonbaharından itibaren bu sergi ve kurs çalışmalarını Berlin'deki diğer müzelerde de gerçekleştirdi.

Bu müzeyi takip eden Frankfurt Tarih Müzesi'ne bağlı Çocuk Müzesi ise tarihçesi, geçmişteki ve bugünkü faaliyetleri ile ileriki bir bölümde daha detaylı olarak ele alınacaktır.

1975 yılında Karlsruhe Devlet Sanat Galerisinin Çocuk Müzesi kurulur. Müzenin ilk sergisi olan "Büyükanne balık iken" ile 19.yy'da Karlsruhe'li çocukların yaşam koşulları işlendi. Resimler, fotoğraflar, giysiler, oyuncaklar, takılar ile o dönem çocuklarının yaşamı canlandırıldı. Karlsruhe Çocuk Müzesinin ağırlıklı çalışma alanı sanattır. Hedefi ise; çocukları ve gençleri sanat ile hesaplaşmaya çağırmaktır. Bugüne dek çocuklar için sergiler, hazırlanması ve sürdürülmesine çocukların katıldığı

sergiler hazırlamıştır. Bunların yanında; kurslar, atölye çalışmaları düzenler ve Karlsruhe’li ilkokul çocuklarının sanat derslerini müzede gerçekleştirir. Böylece okul ve müzenin yakınlaşmasını sağlamaktadır.

70’li yıllarda Almanya’da kurulan bu ilk Çocuk Müzeleri; bir başka müzenin içerisinde kuruldular. Ancak bu müzelerin; mekansal, ekonomik ve personel açısından belli sıkıntıları vardı. 80’li yılların ortasında yeni bir eğilim doğdu. “Gezici Çocuk Müzeleri” ortaya çıktı. Bunlar; çocuk müzelerinin hareketli formları idiler. Hareketlilik önemli bir avantaj sağladı. Otobüslerle şehrin uzak semtlerine gidildi ve müzelere ulaşma şansı olmayan çocuklara ulaşıldı. Toplumun bu kültürel faaliyetlere katılımını sağlamak ve bu yeni kültürel oluşumu desteklemek ana hedefti. Bu müze tipleri Avrupa’nın birçok ülkesinde ve Almanya’da görülür. Örneğin; Freiburg, Unna, Münih bunlar arasındadır.

Münih Çocuk Müzesi; 3 Nisan 1990’da çalışmalarına başlamıştır. Bu gezici müze; şehrin uzak mahallelerine, okullara ve diğer kültür kuruluşlarına ulaştı. 1995 yılında müze için Starnberger Tren Garı yanında bir yer bulunmuş ve günümüze değin burada değişen aralıklarla sergiler, konferanslar düzenlemiştir.

Nürnberg Bavul Müzesi ise; 1983 yılında kurulan Bavul Müzesi Derneği’nin çatısı altında aynı yıl çalışmalarına başlamıştır. Bu Gezici Müze okulları dolaşıyor ve okul programlarına uygun konuları seçiyordu. Aktivitenin gerçekleşeceği günden yaklaşık bir hafta önce sınıfa işlenecek temaya uygun materyaller getirilip; öğrencilerin konuya ilgileri uyandırılıyordu. Gezici Müze, okulların dışında; kütüphaneler, okul öncesi eğitim kurumları, boş zaman etkinlikleri gerçekleştiren diğer kuruluşları da dolaşyordu.

80’li yılların sonu, 90’lı yılların başında yeni bir akım doğdu ve kişisel girişimler ortaya çıktı. Kaleidoskop “Çocuklar İçin Atölye Müze” Frankfurt’ta kuruldu. Hedefi; çocuklar için anlamlı konular belirlemek, bunları tüm duyu ve olası tüm metotlar ile öğrenilebilir kılmaktı. Bu Atölye Müze başka müzeler

ve kuruluşlar için de sergiler düzenledi. Örneğin; “Komünikasyon” konulu sergisi üç ay süre ile Frankfurt Posta ve İletişim Müzesi’nde kaldıktan sonra Berlin Posta Müzesi ve Hamburg’da da gerçekleşti.

Berlin’de Sanat Tarihçi Yvonne Leonard ve Mimar Helga Schmidt-Thompsen 1994 yılında “Neues Universum” adlı Çocuk Müzesini kurdular. Hedefleri; dünya ve yaşam deneyimlerinin, şirin gösterilmeye çalışılan küçük modellerini değil, sergiler, koleksiyonlar, araştırmalar, animasyonlar, sahnelemeler ile gerçek yaşamın olduğu bir mekanı oluşturmaktır. Gerçekleştirdiği; “Uçan Bavul-Ghana’ya Yolculuk” gibi diğer sergileri de başka müzelerde yer aldı. Ancak bu özel girişimler ağırlıklı olarak ekonomik nedenlerden dolayı tüm yıl faaliyet göstere-memektedirler.

1991 yılında kurulan Fulda Çocuk Akademisi Almanya’nın tek tüm yıl açık olan özel Çocuk Müzesidir. Bu müzenin hedefi; çocukları küçük yaşlardan itibaren, kültür, sanat, bilim ve teknik ile yakınlaştırmaktır. Organizasyon olarak kurum; müze ve akademi şeklinde iki bölüme ayrılmıştır. Müze bölümünde; ağırlıklı olarak doğa bilimleri ele alınmakta ve değişen temalarla yıllık iki sergi düzenlenmektedir. Akademi bölümünde atölye çalışmaları yapılmaktadır. Fulda Çocuk Akademisi; sadece çocuklar için bir kültür yeri olmayı değil, çocuklara kültürü gerçekleştirecekleri bir mekan olmayı hedeflemektedir.[8]

2005 yılına geldiğimizde ise; Almanya’da faaliyet gösteren her türden 50 Çocuk Müzesi olduğunu görürüz. Bunlara ek olarak kurulmaları planlanan; Halle Saale, Hamburg, Dortmund, Hannover Çocuk Müzeleri ile önümüzdeki iki yıl içinde bu sayı 54’ü bulacaktır. [9]

Almanya Çocuk Müzeleri organizasyon ve çalışma şekilleri-ne göre 3 gruba ayrılırlar:

1- Bağımsız Çocuk Müzeleri:

Kendine ait bir binası olan ve diğer kurumlardan bağımsız

çalışan müzelerdir. Bunlar arasında;

- Prenzlauer Berg Çocuklar İçin Katıl-Yap Müzesi
- Duisburg Atlantis Müzesi
- Fulda Çocuk Akademisi
- Halle Krokoseum
- Hamburg KL!CK Çocuk Müzesi
- Oalde KLIP KLAPP Çocuk Müzesi
- Münih Çocuk ve Gençlik Müzesi
- Nürnberg Kachelbau Çocuk ve Gençlik Müzesi bulunmaktadır. Bu müzelerin birçoğunun, örnek ülke Amerika da olduğu gibi, kendilerine ait koleksiyonları vardır.

2- Bir Başka Müze İçerisinde Faaliyet Gösteren Çocuk Müzeleri:

Bu müzeler bağlı oldukları müzelerin türüne göre şu şekilde gruplanırlar:

- Batı Berlin Junior-Museum gibi Etnoğrafya Müzeleri içerisinde yer alan

Çocuk Müzeleri,

- Frankfurt Tarih Müzesinin Çocuk Müzesi, Speyer Gençlik Müzesi, Leipzig Lipsikus Çocuk ve Gençlik Müzesi gibi Tarih ve Şehir Tarihi Müzeleri içerisinde yer alan Çocuk Müzeleri,
- Doğu Berlin Bode Müzesi Çocuk Galerisi, Karlsruhe Sanat Galerisi Çocuk Müzesi, Duisburg Wilhelm Lehmbruck Müzesinin Çocuk Müzesi gibi Sanat Müzeleri içerisinde yer alan Çocuk Müzeleri,
- Münih Alman Müzesinin “Çokçocuklu Müzesi” Nürnberg Öğrenme Eğlenme Laboratuvarı yada açılması planlanmış olan Mannheim Milli Teknik ve Çalışma Müzesinin Çocuk Müzesi

gibi Teknik Tarih Müzeleri içerisinde yer alan Çocuk Müzeleri,

- Stendal Winckelmann Müzesi, Solingen Tını Müzesi, Dresden Alman Hijyen Müzesinin Çocuk Müzesi gibi, Özel Müzeler içerisinde yer alan Çocuk Müzeleri.

3- Gezici Çocuk Müzeleri:

Bu müzeler belli zaman dilimlerinde planladıkları aktivitelerle fabrika hangarları, okullar, çocuk parkları gibi çeşitli mekanlarda çocuklarla buluşurlar. Bunun yanında gezici müzeler Çocuk Tiyatrosu, Çocuk Kültürü Merkezi gibi çocuklarla ilgili tüm kuruluşlara misafir olabilirler. Bunlar arasında

- Berlin Neues Universum
- Braunschweig Prokik Gezici Çocuk Müzesi
- Halle Yaratıcı Çocuk Atölyesi - Çocuk Müzesi
- Miessen Gezici Müzesi
- Stuttgart Exploratorium Çocuk ve Gençlik Müzesi
- Weimar Löwenstarke Stöberkiste
- Wolfenbüttel AHA-ERLEBNİS

bulunmaktadır. [10]

MÜZE EĞİTİMİ NEDİR?

Müze Eğitimi'nin anlamı; müzede öğrenmek ve deneyim kazanmaktır. Müze Eğitimi; müze objeleri, onların içerdiği anlamlar ve ziyaretçiler arasında aracıdır. Almanca'da Müze Pedagojisi olarak kullanılan bu kavramda, pedagoji kelimesi; obje içeriklerinin ziyaretçilere aktarılmasından çok eğitim, eğitim bilimi, bilgi ve insanın sosyalleşmesi ile olan bağlantısını göstermektedir. Weschenfelder-Zacharias Müze Eğitimi'ni şöyle açıklar;

“Müzeye doğru eğitim, müzede eğitim, müze aracılığı ile ve müzeden eğitim,, [11]

Müze Eğitimi; bu eğitim talebinin aktarılması için yollar bulmalıdır. Bu Almanca'da "Müze Didaktiği" olarak yer alan müze öğretimi ile olur. Bu didaktik; müze eğitiminin bir parçasını tanımlar ve eğitim amaçlarının aktarılması ve bunun içinden çıkan eğitim içeriklerinin bilimidir. Müze didaktiği bu fonksiyonu müze içinde devralır ve kurumun olanaklarıyla uygular. Müzenin ziyaretçileri ile bağlantı kurduğu iki ana form vardır. Biri resimler ve yazılar ile önceliği estetiğe, mimariye ve aktarma teorilerine veren sergileme-sunum didaktiği. Diğer ise konuşmalar, kurslar ve atölye çalışmaları içeren Müze Eğitiminin kişisel aktarımıdır. Sunum didaktiğinin müze eğitimi konularına değinmesine karşılık, kişisel aktarım ise pedagojik bir davranış biçimidir. Örneğin, okul gibi eğitim kurumlarında olduğu gibi. Müze eğitimcileri; kişisel aktarımlarında özellikle sahiplenme, anlama olanakları ve obje ile bakan arasında uygun ortamı sağlar ve bunu çalıştırır. Bu aktarma yolları didaktik bir üçgen ile anlatılmıştır. [12]

ALMANYA'DA MÜZE EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ BAŞLANGICI, GELİŞİMİ VE BUGÜNÜ

Berlin Müze Bilimi Enstitüsü verilerine göre 1996 yılında Almanya'da 5.040 müze bulunmaktadır.[13] Bu rakam ile Almanya, Avrupa geneline bakıldığında en çok müzeye sahip ülkedir. Bunlar arasında ülkemizde ve birçok ülkede karşılaştığımız; tarih, arkeoloji, modern sanatlar, tabiat tarihi gibi alışılmış müze türlerinin yanı sıra, benim de bazılarını görme olanağı bulduğum; Zeplin Müzesi, Çikolata Müzesi, Telekomünikasyon Müzesi, Dünya Kùltürleri Müzesi, Eczacılık Müzesi, Demiryolu Müzesi gibi farklı türde müzeler bulunmaktadır. Bunların yanında, bulundukları şehrin ünlü bir kişisi, kahramanı yada objesini konu alan müzeler de görülebilir. Örneğin; Frankfurt'ta Frankfurt'un oğlu olarak adlandırılan Goethe'nin yaşadığı "Goethe Evi Müzesi", Frankfurt'un ünlü "Elma Şarabı Müzesi" yada Frankfurt'lu masal kahramanı "Struwwel Peter Müzesi" belirtilebilir.

Müze Eğitiminin bilinen tarihi; yaklaşık ikiyüz yıl öncesi “Napolyon Çağı” olarak adlandırılan döneme rastlar. Almanya’da 20.yy için belirleyici adımı; Hamburg’lu müze yöneticisi Alfred Lichtwark atar. Lichtwark; bir ilk olarak müzelerin yeni ve tutarlı eğitim girişimlerini talep etmiştir. Eğitim girişimleri; müzelerin “Halk Eğitim” kurumları olarak tasarımında ve “Halk Eğitim Hareketini” ortaya çıkarmalarında merkez noktadır. 1871 yılından Birinci Dünya Savaşının bitimine dek birçok Alman müzesinin kuruluşunu tamamlayan ve çalışmalarını yürüten, bilgi ve deneyim bakımından çok zengin bir kişi olarak Andreas Kuntz; bu süreci önemle işaret etmiştir.

1920’li yıllarda Alman Müzeleri Müdürü olan Georg Kerschensteiner görevinin başlangıcından itibaren eğitimsel amaçların peşine düşmüştür. Münih’li bu müzeci 1920’li yıllar için yol gösterici bir marka olmuştur. Ona göre;

“Bir müzenin organizasyonu, anlama ve eğitme isteği, bir öğretmen planından farklı değildir. Burada tasarım okuldaki gibi sözlerin gölgesinde değil, bunun yerine nesnelerin kendisi ile çalışarak oluşur.”[14]

Kerschensteiner; müze eğitimi ve o dönemde hakim olan okul metotları arasındaki temel farkları vurgulayan ilk müzecidir.

Okul ve müze arasındaki kurumsallaşmış çalışma Almanya’da ilk olarak Berlin’de 1939 yılında Berlin Devlet Müzeleri Genel Müdürü Prof. Dr. Otto Kümmel’in önerisi ile başlamıştır. Berlin Alman Halk Bilimi Müzesi içinde “Okul ve Müze” adı altında bir birim oluşturulmuştur. 1939 yılından 1944 yılına kadar bu birimin yöneticiliğini Adolf Reicwein yapmıştır. Bu birimin çıkış noktası; 1935 yılından bu yana Berlin’deki Alman Halk Bilimi Müzesi ile Berlin’li Halkokullarının yaptıkları ortak çalışmaların deneyimlerinden oluşmaktaydı. Hedef; bu işbirliğini model olarak daha da geliştirmek ve bunun yanında ilkesel olarak “okul çevresi” ile çalışmaktı. Reicwein; tüm müze objeleri içinden sadece bazılarını titizlikle seçti. Bunlar; kesin, açık şekilde sınırlanmış, kolay anlaşılabilen konu grupları idi ve

bunlarla bir ders planına uygun vitrin koleksiyonları hazırladı. Reicwein; görevde bulunduğu süre içinde 4 sergi düzenledi. Bunlardan ilki “Kil ve Tencere” isimli sergi idi. Burada sadece hangi objelerin kilden üretilebileceği değil; aynı önemle ustaların yaşam koşulları, üretim süreçleri, kullanılan teknikler gibi konular işlendi ve objelerin, metinlerin ve resimlerin yardımı ile konu somutlaştırıldı. Bu sergilerde Reicwein’in en önemli isteği; sergi konularını genç ziyaretçilerin yaşamına yakın konulardan oluşturabilmektir. Her biçimdeki sergi tekniği çocukların anlayabileceği şekilde olmalıydı ki; bu ziyaretçi grubunun ilgisini uyandırabilsin ve onlarla buluşabilsin. Onun çalışma dönemindeki diğer sergiler; “Dokuma Atölyesi”, “Ahşap İşleme” ve “Metal İşleme” idi. Bu konularda da yukarıda belirtilen sergi tekniği ve temeller geliştirildi ve gerçekleştirildi. Bu sergilerin her birinde rehberlik hizmetleri ve bu etkinlikleri tamamlayacak şekilde dia-film gösterileri ve yayınlar vardı. Reicwein’in sergileri son altmış yılda sayısız değişiklik olmasına rağmen, günümüze dek müze eğitimi alanında “Müze Eğitimsel Model Sergiler” olarak geçerliliğini korumuştur. Reicwein; müze eğitimini ilk kez bir meslek dalı olarak tanımlayan kişidir.[15]

İkinci Dünya Savaşının ardından tüm dünyada müze çalışmalarında yeni görevlerin ele alındığı görülür. Dünya çapında iki bakış açısı önem kazanır. Bunlardan ilki; müzelerin eğitim talepleri, ikincisi; hedef grupları olarak çocukların ele alınmasıdır. Ancak tüm dünya müzelerinin tersine Almanya’da savaş sonrası yıllar; müze yapılarının yeniden inşa edildiği, koleksiyonların ve organizasyonların yeniden biraraya getirildiği, hasarların telafi edildiği yıllar olmuştur.[16]

1960’lı yıllar müze eğitimi için Almanya’da yeni bir başlangıç dönemidir. Bu yeni başlangıç dönemi 1970’li yılların ortalarına dek sürer. Yine başlangıcı Berlin yapar. 1961 yılında Berlin Müzeleri Dışişlemler Dairesi hayata geçirilir. Ardından Köln gibi diğer büyük şehirler bunu izler. 1963 yılında Kùltür Bakanlığı bir konferansta; müzelerin diğer görevleri (biriktirme, toplama, koruma...) kadar, eğitim görevlerinin de önemli olduğunu vur-

gular ve okullarla daha yakın ilişkide olmaları çağrısı yapılır.

1971 yılında Alman Araştırma Topluluğu; “Müzelerin Sıkıntıları” başlıklı acil yardım çağrısını yapar. “Kamuoyu Araştırmaları ve Müzeler” çalışması ile ilk kez Alman kamuoyunda ziyaretçi araştırmaları ele alınır.

1970-71 yıllarında Alman Müzeler Birliği; bir çok komisyon ile “Yetişkin Eğitimi”, “Okul ve Müze” gibi görev alanlarında ilk kez Müze Eğitimcilerin etkinlik özelliklerini ve eğitim gerekliliklerini vurgular.

1969 yılında Nürnberg’de German Ulusal Müzesi çatısı altında Nürnberg Sanat Pedagojisi Merkezi (KPZ) kurulur. Kuruluşundan birkaç yıl sonra merkez, “Herkes İçin Kültür” parolasını bulmuş ve bu doğrultuda çalışmalarına devam etmiştir.

1971 yılında benzeri bir organizasyon olan; “Münih Müze Eğitimi Merkezi” (MPZ) kurulur. Kuruluşunun ilk 15 yılında bu merkez; okul ve müze arasındaki işbirliği ve çalışma sistematigi ile Almanya çapında isim yapar. MPZ öğrenci ve öğretmenler için uzun çalışmalar sonucu Almanya çapında ün kazanan ve taklit edilen yayınlar hazırlar.

1975 yılında Alman Müzeler Birliği bir kongre ile ilk kez ve kapsamlı olarak “Müze Eğitimi” kavramını ele alır. Müze Eğitimi tanımlanır ve kurumları belirlenir. O güne dek ele alınmamış olan MAINZER MODELİ de ele alınmıştır. Bu model kendini, tüm okul tipleri için tüm müze türlerini öğrenme mekanı olarak kazanmaya adanmıştı.

1980’li yılların ikinci yarısı Almanya’da Eyaletler Müze Eğitimi derneklerinin kuruluşuna denk gelir. Bu derneklerin genel amacı; müze eğitimcilerinin mesleki sorunlarına dikkat çekmektir.

Geçtiğimiz on yıl içinde Müze Eğitimi, Almanya’ya mesleki ve metodsak bakımdan bazı yenilikleri getirmiştir. Örneğin; elektronik ve interaktif (etkileşimli) medyaların sergilere girmesi. Müzelerdeki bu perspektif değişimi; 1997 yılında Nürnberg’de yapılan kongrede ele alınmıştır. Burada Frankfurt

Tarih Müzesinden Jürgen Stehen “Dünyanın Sanallaşması ve Gerçekliğin Yok Olması”[17] isimli sunumu ile günümüze dek süre gelen tartışmaları başlatmıştır. Bilgi ve eğitimin eğlenceli hale getirilmesi tartışılmazdır. Günümüz internet bilgi çağında kitle iletişim araçları insanın nereye baksa görebileceği araçlardır. Eğer bunlar; eğitim programlarında zekice kullanılırlarsa ve o etkinliği sunmanın bir başka seçeneği yok ise tabii ki kullanılmalıdırlar. Müzelere duyulan ikinci talep ise; 1990’lı yılların etkinlik kültürünün müzelere girmesidir. Müzelerin bugünkü etkinlikleri; bugüne değin gerçekleştirdiklerinden çok daha fazla ve etkilidir.[18]

Almanya’da müze eğitiminin bugününe baktığımızda; müzelerin eğitim görevlerini tanımlayıp, bunu ciddi şekilde ele aldıklarını görürüz. Müze eğitimi çalışmaları bazen tam olarak başarılamamış olsa da hemen tüm müzelerde olması gereken yeri almıştır. Bilim, sanat ve kültür tarihine olan ilgiyi sağlamak için müze eğitimi çalışmaları elbette önemli bir yer almalıydı. Çocukların kazanılmış bilgiler ve onların sanatla pratikteki ilişkilerine dair izlenimleri, kendi yapabilme olanakları, belirleme ve derinleşme imkanları olmalıydı. Yaratıcılığı ortaya çıkarma olasılığı ve öğrencilerin işlerine eşlik etmek müze eğitiminin ikinci önemli ağırlık noktasıdır. Çocuklar sanat ve bilimle nasıl yakınlaştırılabilirlerdi. Bunun için bilinen birçok metot vardı. Ancak bunlardan daha da önemlisi; her şehrin, her müzenin kendine özgü koşulları olması idi. Hedef grupları homojendi. Okul öncesi eğitim ve temel eğitim kurumları ile liseler ve meslek liseleri temel hedef grupları idi. Çoğu zaman, özel gruplar için özel projeler adı altında; aileler, özürlüler, göçmenler gibi daha pek çok farklı örneğin yer aldığı geniş bir yelpazeyi kapsayan çalışmalar vardı. Son yıllarda Almanya için çok sayıda müze eğitimi konsepti geliştirildi. Bunun yanında, sanatçılar ve sanat eğitimcileri de girişimlerde bulundular. Somut mesajları ile hedef kitle olan çocuk ve gençlere doğru adım attılar ve çeşitli projelerde onlarla birlikte çalıştılar. Bu çalışmalardaki ana hedef; cesaretlendirme ve uzun vadeli pozitif yankı idi. Bu Mar-

garete Schweizer tarafından şöyle özetleniyordu:

“Eğer çocuklar sınıflarıyla yaptıkları gezinin ardından, ertesi hafta sonu aileleriyle birlikte kendi deneyimlerini iletmek için müzede görölürlerse; o zaman söndürölmemesi gereken bir kıvılcım sıçramış demektir.”[19]

Almanya’da karşılaştığım çok sayıda kaynak ve farklı uygulamalar olarak; bu ölkede müze eğitimi çalışmalarının toplumun büyük bir kesimi tarafından benimsendiğini ve talep edildiğini söyleyebilirim. Almanya müze eğitimi çalışmalarından ilginç bulduğum üç örneği burada aktarmak isterim.

Bu örneklerden ilki; Wilhelm Lehmburg Vakfı Duisburg Çocuk Müzesinin uygulamalarıdır. Bu müze; 1881 yılında Duisburg’da doğmuş ve yaşamış önlü heykeltıraşın eserlerinden oluşmaktadır. Müze, sergileri ile 15 yıldan bu yana önlü heykeltıraşın eserlerini çocuklara ve gençlere anlatır, açıklar ve onlarla tartışır. Ayrıca kendi bünyesi içerisindeki Çocuk Müzesi ile uluslararası heykelin merkezi olarak Duisburg’lu çocuklara ve gençlere sergiler hazırlar. Burada aktarmak istediğim bu müzenin 2000 yılında gerçekleştirdiği sergidir. “Çocuklar İçin Wilhelm Lembruck” isimli bu sergi büyük yankı uyandırmıştır. Müze pedagogları sanatçının eserlerini; “çocuklara uygun değil” (naiv, renkli, mutlu değil) olarak nitelendirsele de çocukların bu eserlerden beklenenden çok daha fazla ve derin etkilendiklerini gözlüyorlar. Bu konu dikkatleri çekiyor ve “sanatçı eserlerini nasıl yaptı, onun eserlerinde farklı olan ne, nasıl böyle bir etki bıraktı” konuları üzerinde duruluyor. Çocuklar öncelikle sanatçının eserlerinin duruşunu canlandırıp hissetmeye çalışıyorlar. Daha sonra onlardan heykellerin kopyalarını yapmaları isteniyor. İşte bu süreçte, çocuklar heykellerin kopyalarını yaparken eserlere bakışları değişiyor ve en sonunda kendi eserleri ortaya çıkıyor. Elbette müzeye ilk geldiklerinde çocuklara verilen broşür ve bilgilerle sanatçı ve eserlerin yorumu hakkında genel bilgiler aktarılıyor. Çocuklara; her bir heykelin çok yönü olduğu ve her birinin görölme değeri ve kendine ait bir öyküsü olduğu

anlatılmaya çalışılıyor. Burada gerçekleştirilen bu üç aşama bu serginin konseptini oluşturuyor; ‘Bakmak, Yapmak, Öğrenmek’. Bu konsept zenginleştirilerek devam ediyor. Sanatçılar müze ortamında çocuklarla buluşturuluyorlar ve birlikte çalışıyorlar. Yine aynı müzenin 2002 yılında gerçekleştirdiği “Plastik plastik olacak” isimli sergide Heykeltraş Ruth Gilberters; atölyesi ve materyalleri ile müze içinde haftada bir gün çocuklarla buluşuyor. Bu çocuklar ve heykeltraş için ilginç bir deneyim. Özellikle sanatçının bunu nasıl algıladığı sorulduğunda;

“Burada halkla bir diyalog söz konusu. Bunun benim heykellerime olan etkisini denemek için ilginç bir fırsat”[20] yanıtı alınmıştır.

Bir diğer örnek; Mathematikum Giessen’dir. Bu müze dünyanın ilk Katıl-Yap Matematik Müzesidir. Burada her yaştan ve eğitim seviyesinden ziyaretçi matematik gizemini kendisi yaşayabilir. Zar oyunları, misket oynayıp, kendisini bir balon köpüğünün içine yerleştirebilir. Devasa bir puzzle’ı arkadaşları ile birlikte çözebilir, kendisini sonsuz bir oyun içinde bulabilir. Oyun şeklindeki bu giriş ile matematiğe duyulan korkunun büyük ölçüde yıkılması hedefleniyor. Kasım 2002’den beri Mathematikum “Matematiği Kavramak” isimli bir sergi gerçekleştirdi. İlk yıl 120.000’den fazla ziyaretçi ile sergi büyük yankı uyandırdı. Sergi 100’den fazla parçadan oluşmakta idi.

Bunun yanında öğrenciler araştırma prototiplerini oluşturular. Sergilenen parçaların dizaynı, mekanın düzenlenmesi, ziyaretçilerin dikkatini dağıtmayan, onları yanıltmayan ve fenomeni gerçekleştirmelerine izin veren biçimde idi. Mathematikum şu düşünceye dayanıyordu; bilimsel fenomenler tek başlarına öyle güçlü ve sürükleyicidirler ki bir başka kanıtı ihtiyaçları yoktur. Burada ziyaretçiler serginin merkezindedirler. Herhangi bir bilgiyi kavratmak söz konusu değildir. Bunun yerine ziyaretçilerin kendilerinin herhangi bir deneyimi yaşaması için olanak sağlanmaktadır. Sergilerde danışmanlık edecek kişiler daima hazır bulunuyorlardı. Bunun yanında rehberlik hiz-

metleri de veriliyordu.[21]

Frankfurt Dünya Kùltürleri Müzesi'nde; IKAT (Kùltürlerarası Atölye) isimli atölye ile Müze Eğitimi birimi oluşturulmuştur. IKAT çocukları, gençleri ve ailelerini, yabancı kùltürleri tanımaya ve etnoloji biliminin sanatsal faaliyetlerle birleştirildiği etkinlikleri gerçekleştirmeye çağırıyor. Bunun için IKAT; çeşitli sergiler, video ve müzik gösterileri, musikeknolojisi, müze bahçesinde oyunlar, masal saatleri ve kurslar düzenliyor. Bu kurslar arasında; seramik, enstrüman yapımı, deri çalışmaları, yemek kursları, kağıt ve takı tasarımı, basım teknikleri kursları yer almakta. Bunun yanında IKAT Hessen Eyaletindeki okulların ders programlarına paralel olarak ilk öğretim öğrencilerine yönelik teklifler sunuyor. Bu kurslar; okulda işlenmiş olan bir konunun daha derinleştirilmiş ve görsel materyallerle zenginleştirilmiş bir sunumu şeklinde gerçekleşiyor. IKAT ziyaretçilerine daha çok; toplum bilimi, tarih, din, etik, sanat, Almanca yada yabancı diller gibi konularda çalışmayı öneriyor.[22]

Bunların yanında; Almanya genelinde "Özel Gruplar İçin Özel Seçenekler" adı altında birçok müzede karşılaşılabilecek etkinlikler yürütölmektedir. Bu etkinliklerde bazen birkaç kuruluşun ortaklaşa çalıştığı görülür. Bunlara örnek olarak; aileler, göçmen çocuklar, okul öncesi gruplar, engelliler gibi özel gruplara yönelik çalışmalar vardır. Bu çalışmalara ilişkin yine ilginç bulduğum bir örneğe burada yer vermek isterim. Frankfurt Müzeleri; ortaklaşa hazırladıkları 'Satourday' isimli proje ile aileler için cumartesi günü etkinlikleri düzenliyorlar. Etkinlikler her ayın son cumartesi günü gerçekleşiyor. 30 Temmuz 2005'de "Geçmişte, Bugün, Başka Yerlerde Oyunlar" adı altında şehrin 7 müzesinde gerçekleşen etkinliklerde ana tema; antik çağlardan günümüze dünyanın birçok ülkesinde oynanan çok çeşitli oyunlardı. Bu cumartesi şehirdeki 7 müze, bu oyunları tanıtıp tüm ailenin birlikte oynamasını istiyordu. Müze quizinden, atalarımızın oynadığı oyunlara, diğer kıtalarda oynanan benzer yada farklı oyunlara, tüm aile için ve her beğeniye uygun oyunlar.

Alman Merkez Bankası Para Müzesi: Euro-Madeni Para Qu-izi (11.00-12.30)

Çocuklar ve ebeveynlerden her kim madeni paraları iyi tanıyorsa; para müzesindeki para quizine katılıp kazanabilirdi.

Modern Sanatlar Müzesi: Çocuklar İçin Ara-Bul Oyunu (11.00-12.30)

Defneler, uzak dünyalar, gizem dolu objeler, yabancılar. 6-12 yaş arası genç araştırmacılar; Modern Sanatlar Müzesinde bu gizleri açığa çıkardılar ve Ara-Bul oyunu ile tanıştılar.

Frankfurt Uygulamalı Sanat Müzesi: Mega Memory (11.00-16.00)

Müze koleksiyonlarından esinlenerek, “Mega Memory” oyunu müze fuayesindeki büyük masada gerçekleştirildi.

Frankfurt Uygulamalı Sanat Müzesi: Top Oynayan Robotlar (11.00-16.00)

Bir robot nasıl topa vurabilir ve gol atabilir? Bir robot nasıl yapılabilir? Zekice ve spor dostu bir dizayn nasıl oluşturulabilir? 9 yaşından itibaren çocukların katılabileceği bu workshopta onlara gerekli olan tüm materyaller hazırdu ve bu konuda ilginç çalışmaları beklendi.

Frankfurt Uygulamalı Sanat Müzesi: Beni Aç - Benimle Oyna (14.00 yada 16.00)

Müzedeki rehberli gezi sırasında geçmiş zamanlarda insanların oyun alışkanlıkları üzerine hikayeler anlatıldı ve oyun mobilyalarının değişimi gözlemlendi. Mobilyalardan esinlenerek kartondan açılabilen bir dolap yapıldı.

Frankfurt Çocuk Müzesi: Ninelerimizin - Dedelerimizin en sevdiği oyunlar (14.00-17.00)

Geçmiş yıllarda en sevilen oyunlar; çuval ile zıplama, yumurta ile yürüme, Diabolo, topaç, çizgi oyunları, misket, ip oyunları ve diğerleri. 6 yaşından itibaren katılımcılar, oyunlara katılıp becerilerini gösterdiler.

Dünya Kültürleri Müzesi: Amerika'dan Japonya'ya oyun- lar (14.45-17.45)

Çeşitli ülkelerden, o ülkeye özgü ortaklaşa oyunlar müzenin IKAT isimli "Kültürlerarası Atölyesinde" birlikte oynandı.

Dünya Kültürleri Müzesi: Müze Bahçesinde Brezilya Dansları (18.00-20.00)

Grup Guarni orjinal kostümleri ile Brezilya'nın kuzeydoğusuna ait; Coco, Ciranda, Samba de Ronda ve Maracatu danslarını sundular.

Alman Film Müzesi: Sihir ve Bilim - Optik Oyuncaklar (14.00-18.00)

Myorama, Phanakistiskop, Kaleidoskop 19.yy büyüleyen oyuncakları. Bu oyuncaklar hakkında bilgi veren ve kendi optik oyuncağını yapma imkanını sağlayan bu etkinlik Alman Film Müzesinin büyüleyici atmosferinde gerçekleşti.

Frankfurt İletişim Müzesi: Tekrar Oyna! (14.00-18.00)

Bu workshopta çeşitli zar oyunları, kartlar, markalar katılımcıların kendisi tarafından hazırlandı. "Güvercin Postası Oyunu" yada "Posta Arabaları Zamanına Yolculuk" oyunları oynandı.

FRANKFURT ÇOCUK MÜZESİ'NİN DOĞUŞU

Frankfurt Tarih Müzesi 1969-70 yıllarında yeni binası inşa edilirken, bu yeni bina ile farklı bir müzecilik anlayışını oluşturmayı hedeflemekteydi. Amaç sadece tarihi objelerin belli metodlar ile sergilendiği bir mekan değil, ziyaret etmekten büyük zevk alınan modern, zekice hazırlanmış vitrinleri ve sergileri olan bir müze oluşturmaktı. Ancak bu müzenin sadece yetişkinlere yönelik olması da yeterli görülmedi ve 1971 yılında müze içerisinde bir Çocuk Müzesi kurulması fikri doğdu. Tarih Müzesinin eski binası içerisinde atölyeler bulunmaktaydı. Bu mekanlar çocuklar için etkinlikler düzenlemede kullanılabilir-
di. Frankfurt Tarih Müzesinin 13 Ekim 1972'de yeni binasında açılışının hemen ardından 7 Kasım 1972'de Frankfurt Çocuk

Müzesi Almanya'nın ve Avrupa'nın ilk Çocuk Müzesi olarak çalışmalarına başladı.(23) O dönem basın Çocuk Müzesini;

“Küçük ziyaretçilerine birçok aktivitenin kapısını açan ve bunun yanında pedagojik danışmanlık yapan bağımsız bir mekan”, “İçinde modern pedagoji bilgilerini göz önünde tutulduğu bir eğlenme ve öğrenme odası”(24) olarak tanımlamışlardı. Kuruluşundan bu güne hazırladığı birçok başarılı sergi ve yürüttüğü etkinlikleri ile Frankfurt Çocuk Müzesi Almanya ve Avrupa'daki Çocuk Müzelerine örnek bir müze ve Frankfurt Çocuk Kültürünün önemli bir parçasıdır.

FRANKFURT ÇOCUK MÜZESİNİN TEMEL ÇALIŞMA İLKELERİ

Kendisini yakından tanıma ve birlikte çalışma olanağı bulduğum Frankfurt Çocuk Müzesi Müdürresi Sayın Susanne Gesser; bir konuşmamızda bana müzesinde en çok görmek istediği şeyin merakla ve heyecanla müzeyi ziyaret eden çocuklar olduğunu söylemişti. Müzenin altı önemli ilkesi şu şekilde sıralanır.

Merak Uyandıran Sergiler Hazırlama:

Merak uyandıran bir sergi; sadece vitrinindeki objelerle bunu sağlamaya çalışmaktan daha fazlasını yapmalıdır. Sergiler aracılığıyla; tarih öğrenmek, eğlenmek, yaşamak ve daima maceraya atılmak denenmelidir. Bağlantılar oldukça açık ve süreç tamamıyla görülebilir olmalıdır. Objelerin sunumundan çok, odaların tasarımına büyük önem verilir. Objeler; oyun, sahneleme ve araştırma fırsatlarının içiçe geçtiği bir bağlam içinde yer almalıdırlar. Böylece sosyal ve tarihi ilişki görülebilir.

“Kendini Bir Başkasının Yerine Koyma, Roller Üstlenme”

Fırsatının Verilmesi:

Frankfurt Çocuk Müzesinin 1995, 1996 ve 1997 yıllarında düzenlediği “1900’lerde Frankfurt Çocuk Yaşamı” isimli sergi buna güzel bir örnektir. Sergiyi ziyaret eden çocuklar 1900’lerde Frankfurtlu çocukların günlük yaşamı hakkında bilgi edindiler.

Etkili bir izlenim bırakmak amacıyla bir tarafta o döneme ait materyaller sergilenirken, diğer yanda oyun ve iş odaları düzenlenmiştir. Bu odalarda çocuklar kendilerini, bir başka zaman diliminde yaşamış bir başka kişinin yerine koyabiliyorlardı. Örneğin; o dönem kıyafetlerini giyip, 1900'ler matbaasında yada mağazasında çalışabilirler, büyükanneleri gibi mutfakta yemek pişirebilirlerdi.

Kendi Belirlediği Şekilde Öğrenme Ortamının Hazırlanması:

Çocuk Müzesindeki bir sergide ziyaretçilerin katılımı en çok istenen ve desteklenen davranıştır. Denemek, araştırmak, özgür ve kendi belirlediği şekilde öğrenmek, tıpkı sanatsal bir faaliyet yada bir atölye çalışmasında olduğu gibi. Çocuklar daima ne yapmak istediklerine kendileri karar vermeli, sunulan seçenekler arasından kendi istediklerini, kendi belirledikleri sıra ile yapabilmelidirler. Bu ziyaret sırasında çocuklar belli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmamalı, konu ile ilgili hayallere dalmak, oylanmak, konu dışına çıkmak için onlara zaman tanınmalıdır. Sergide yaratıcılık ve iletişim arasında dengeli bir şekilde etkinliklerin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Böylece her bir ziyaretçi sergiden kendine ait birşeyler bulabilir.

Müzeyi Okumayı Öğretmek:

Bir sergide işlenen konunun yanında "Bir müze, bir sergi nasıl okunabilir?" konusu daima önemlidir. Her bir sergi çok yönlü bir medya ortamıdır. Pek çok farklı medya aracından oluşur. Fotoğraflar, bilgi metinleri, etiketler, filmler. Bir ziyaretçi herşeyden önce sergide ne yapması gerektiğini ve sergiye nasıl yaklaşabileceğini öğrenmelidir. Bazen objeler ve onların hangi ilişki bağlamında bir araya geldikleri ilk bakışta tam olarak görülemez. Bu durumda ziyaretçiler karşısına çıkan her türlü bilgi kaynağını görmek, dikkatle okumak, izlemek yada dinlemek durumundadırlar. Elbetteki bir sergi ziyareti sırasında yardım alınabilir. Ancak soru sorulmaya izin verilen noktalarda ve sorumuz ile yeni bir bilgi edinebileceğimiz durumlarda.

Ziyaretçilerin Katılımıyla Sergiler Hazırlamak:

Çocuk Müzeleri; çocukların söz söyleme hakkına sahip oldukları yerler olmalıdır. Çocuklar, güncel sergi hakkındaki fikirlerini ifade edebilme, bir olayı canlandırma ve sunma şansına sahip olmalıdırlar. Frankfurt Çocuk Müzesinin 1999-2000 yılları arasında devam eden “Aile Öyküleri” sergisi buna iyi bir örnektir. Bir yıl boyunca şehrin çeşitli semtlerinden gelen çocuklar bu sergide birlikte çalıştılar. Her bir katılımcı kendi aile öyküsünü hazırladı. Ailelerinin geçmişine ait resimler, eşyalar, hatıra olarak saklanmış nesneler biraraya getirildi. Bunlarla sergi zenginleştirildi, sürdürüldü, tamamlandı.

Gezici Müze Hazırlamak

Müzeden Dışarı Çıkmak ve Çocuklara Ulaşmak:

Gezici Müzeler; şehir merkezinden uzak semtlerde oturan, okul yada aileleri ile şehir merkezini ve orada bulunan müzeyi ziyaret etme olanağı bulamayan çocuklar için hazırlanmıştır.

Örneğin; Frankfurt Çocuk Müzesi ilk kez 1999 yılında “Gezici Müze” faaliyetine başlamıştır. Yukarıda değinilen “Aile Öyküleri” sergisinde kullanılmak üzere bir karavan, içerisine vitrinler yerleştirilerek gezici müze haline getirilmiştir. Bu çalışma ile çocuklara; genellikle öğleden önce yapılan, okul etkinliklerinden biri, bir “görev” gibi düşünülen müze ziyaretlerinin aksine; açık bir öğrenme ve oyun fırsatı sunmaktadır. Sunulan tüm öneri ve teklifler çocukların isteğine bırakılmıştır. Çocukların ilk kez kalıplaşmış, çoğu zaman “sıkıcı, tozlu” gibi negatif şeyleri çağrıştıran müze kurumunun dışında bir “Müze” ile tanışmaları sağlanır. Bununla birlikte müze ve ziyaretçiler arasındaki geleneksel rol dağılımı da tersine çevrilmiş olur. Çocuklar müzeye gelmiyorlar, bunun yerine müze onların semtine geliyor. Bu merkez dışına çıkarılmış çalışma ile daha önce hiç müze ziyaret edememiş çocuklara ulaşılabilir. [25]

FRANKFURT ÇOCUK MÜZESİ ETKİNLİKLERİ

7 Kasım 1972'den bu güne Frankfurt Çocuk Müzesi, düzenlediği sergiler ve diğer aktiviteler ile Frankfurt Çocuk Kültürünün ayrılmaz bir parçasıdır. Müze müdiresi Sayın Susanne Gesser'in kendi ifadesiyle:

“Bu Çocuk Müzesinde çocuklara; tüm duyuları ile yaparak, yaşayarak öğrenme ve kendi fikirleri ve ortaya koydukları işlerle sergiyi zenginleştirme imkanı tanınıyor. Bir serginin hazırlanışına çocuklar da dahil ediliyor. Burada çocukların istek ve görüşleri, nasıl öğrendikleri ve hazırlanan interaktif sergilere olan tepkileri önemlidir. Avrupa'nın ilk Çocuk Müzesi olan Frankfurt Tarih Müzesinin Çocuk Müzesi, bu yıl 33. kuruluş yıldönümünü gururla kutluyor. Müze, kuruluşundan bu yana küçük ziyaretçilerine çok çeşitli ve başarılı çalışmalar hazırlamıştır. Bu çalışmalarıyla çocuklara dünyayı; anlamlı, kavranabilir ve yaşanabilir kılmaktadır.”[26]

Rehberli Şehir Tarihi Gezileri:

Frankfurt Çocuk Müzesinin aktüel sergisinin yanında sınıflar yada gruplar için şehir tarihine yapılan rehberli gezileri vardır. Bu rehberlik hizmetleri 10 kişiden fazla gruplar için verilmektedir. 3.sınıftan itibaren “Şehrimizi Tanıyalım”, “Ortaçağ'da Frankfurt Günlük Yaşamı”, “Krallık Seçimi ve Taç Giyme”, 4.sınıftan itibaren; “19. ve 20. yy. Frankfurt Yaşamı ve Tarihi” konulu gezilere rehberlik hizmetleri verilmektedir. Bu rehberli geziler 1, 5 saat sürelidir. Gruplar en az bir hafta öncesinden telefon ile rezervasyon yapmalıdır. Bu arada grubun tam olarak sayısı, sınıfı, grubu müzeye getiren kişi yada kişilerin isimleri, varsa grubun sınırlılıkları yada özel talepleri tam olarak belirtilip kararlaştırılmalıdır.

Bu gezilerden benim de pek çok kez katılma şansı bulduğum “Ortaçağ'da Frankfurt Günlük Yaşamı” oldukça ilginçti ve öğrenciler tarafından beğeniliyordu. Bu gezi Frankfurt Tarih Müzesinin Ortaçağ bölümünde başlıyor. Bu bölümde şehrin

kuruluşuna ve tarihçesine ilişkin bilgiler verilip, “Altın Horoz” mitosu anlatılıyor. Daha sonra şehrin orijinal sur duvarlarının, yer altı sularının ve kanalizasyon sisteminin bulunduğu, Tarih Müzesinin Ortaçağ bölümüne geçiliyor. Burada her bir bölüm tek tek anlatılıp, girişteki Paralar Salonu’nda toplanılıyor. Buraya kadar görölen bu yapıların ve o dönem yaşamının iyice kavranması için şehir haritası üzerinde bir oyun oynanıyor. Main nehrinin güneyinden başlayan oyuncular antik şehrin olduğu bölümü dolaşıp tekrar başlangıç noktalarına dönerek oyunu tamamlıyorlar. Bunun için kendilerine sorulan soruları cevaplandırmaları gerekiyor. Soruların cevapları Müze Eğitimcisi tarafından kendilerine biraz önce verilmiş olan bilgilerde saklı. Oyunun sonunda bir masa etrafında toplanılıyor. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü gelen gruplar kendilerine verilen sertifikalara isimlerini kaz tüyleri ile yazarak oyunu tamamlıyorlar. Bu oyun ile; öğrencilerin grup olarak öğrenmeleri, edindikleri bilgileri birlikte pekiştirmeleri hedefleniyor. Bu gezi normal bir okul gezisi olarak gerçekleşebildiği gibi; bir doğum günü partisini “Ortaçağ Partisi” şeklinde kutlamak da mümkün. Yine tüm ortaçağ gezisini gerçekleştirip, oyun oynadıktan sonra, öğrenciler müze bahçesinde bir masa etrafında toplanıp o dönemdeki gibi yemeklerini yiyorlar. O dönemin ağaç tabakları ve kaşıkları kullanılıyor ve tıpkı o dönemde olduğu gibi iki kişi aynı tabağı paylaşıyor. Bu sırada onlara ortaçağ yemek kùltürü hakkında bilgiler veriliyor. Örneğin; masada gerekmedikçe konuşmamak yada masadan kalkıldığı zaman tekrar geri oturmamak gibi. Aynı program Çocuk Müzesinin Yaz Etkinlikleri kapsamında da gerçekleşiyor. Yine müzede oynanan oyunun ardından öğrenciler müze salonlarından birinde; Ortaçağ Mutfağında bir masa etrafında toplanıyorlar. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü gelen gruplar kendilerine verilen sertifikalara isimlerini kaz tüyleri ile yazdıktan sonra başka bir çalışmaya geçiyorlar. Erkek öğrencilerden kendi ortaçağ kalkanlarını, kız öğrencilerden de taçlarını yapmaları isteniyor. Bunun için materyaller ve örnek malzemeler salona bir sandık içinde getiriliyor. Bu arada Müze

Eğitimcisi tarafından ortaçağda sevilen bir çorba pişiriliyor. Bu çorba süt, şeker, buğday ile hazırlanıyor. Üzerine şeker ve tarçın ekilerek içiliyor. Hep birlikte o dönem sofraya gereçleri ile çorbalar içildikten sonra öğrenciler çalışmalarını alıp müze girişine yöneliyorlar. Buradaki vedalaşmalarda ve alınan geri bildirimlerde öğrencilerin etkinliklerden çok hoşlandığı anlaşıyor.

Atölye Çalışmaları:

Bu atölye çalışmaları ile çocuklar; tarihi ve modern birçok tekniği tanıma şansı buluyorlar.

Kağıt Atölyesi:

Kağıt Atölyesi için Tarih Müzesi depolarının içinde bir bölüm ayrılmış. Bu atölyeyi ziyarete gelen gruplar; öncelikle kağıdın hammaddesi nedir? ilk kağıt kimler tarafından bulunmuştur? gibi konularda aydınlatıldıktan sonra birlikte kağıt yapımına geçiliyor. Burada kağıt yapımında kullanılacak; selülozlar, leğenler, kalıplar, pres makinası, havlular hazır bulunduruluyor. Öğrenciler önce elleri ile küçük parçalara ayırdıkları selülozları sıcak su dolu leğenlere doldurup, uzun sopalar ile kağıtları iyice ezilene dek karıştırıyorlar. Selülozlar iyice ezildikten sonra, süzgeç biçimli kalıplarla bir kaç dakika süzülüp havluların arasına dikkatli bir şekilde kapatılıyorlar. Daha sonra havlular içindeki kağıt kalıpları pres makinası ile öğrenciler tarafından presleniyor. Her bir kağıt kalıbı dikkatlice havluların arasından çıkartılarak kağıtların üzerine alınıyorlar. Eğer kağıdın farklı bir dokuda olması isteniyorsa, ilk yapım aşamalarından; havluların arasına alınması işlemi sırasında, dokulu plastik yada kağıt malzeme kalıbın üzerine yerleştiriliyor. Tamamlanan çalışmalar ön kuruma için atölye içerisindeki kağıtlar üzerine seriliyor. Kapanış konuşmalarının ardından bu kağıtlar özenli bir şekilde paketlenip sahiplerine veriliyor. Çalışmanın tam olarak bitmesi için iki güne daha ihtiyaç var. Kağıtlar evde düz bir zemin üzerinde iki gün daha kurutulmalı.

Matbaa Atölyesi:

Bu atölye de Tarih Müzesinin depolarının olduğu zemin kat-ta yer almakta ve iki odadan oluşmaktadır. Atölyedeki tüm mal-zemeler orijinaldir ve daha önce Frankfurt'ta çalışmış bir mat-baanın müzeye bağışladığı malzemelerdir. Bu atölye çalışma-sında da önce öğrencilere yazının ve matbaanın bulunuşu gibi konularda bilgi verildikten sonra birlikte çalışmaya geçiliyor. Burada grubun yaşına yada talebine göre daha önce hazırlamış olduğu bir şiir, ya da bir cümle ele alınır. Öğrenciler genellikle ikili gruplar halinde çalışırlar. Çalışmaya beğendikleri bir yazı stilinden harfleri bir tablaya dizerek başlarlar. Bu dizgiler baskı makinalarına aktarılır. Boş tabletler üzerinde seçilen renkler in-celtilir ve dizilmiş olan harfler isteğe göre boyanır. Çeşitli kağıt türleri üzerine baskılar gerçekleştirmek mümkündür.

Bilgisayar Atölyesi:

Bu atölye çalışması; Çocuk Müzesinin büro kısmında 4 adet bilgisayarın bulunduğu odada gerçekleşir. Günümüz çocukları elbetteki bilgisayarlarla çok küçük yaşlarda tanışıyorlar. Ancak bu atölye çalışması ile onlara; yaratıcılıklarını ortaya çıkarmala-rı ve bilgisayarı daha bilinçli kullanmaları için bir örnek sunul-u-yor. Bunun yanında öğrenciler tarihi metinlerin yazımını dene-yip, tarihlerarası karşılaştırma yapabilirler. Yada geçmişte ve bu gün kullanılan yazı tekniklerini, avantajları ve dezavantajları ile karşılaştırma imkanı bulabilirler. Öğrenciler, Matbaa Atölyesin-de olduğu gibi daha önce belirledikleri bir konuda kendilerine özgü metinler, grafikler hazırlarlar.

Radyo Atölyesi:

Bu çalışmada da yine öğrencilerin kendilerine ait bir cüm-le yada hikayeleri olmalı. Bu konu ile ilgili; atölye ortamında oluşturulmuş ses kayıtlarıyla ve metinlerle ortaya çocukların kendi çalışması olan bir senaryo çıkarılır. Örneğin bir grup ta-rafından; "Yağmur çok şiddetli fırtınaya dönüşüyor" cümlesi ele alınmıştı. Bir öğrenci yağmur sesi, diğeri giderek hızlanan fır-

tına sesini ellerindeki materyaller ile çıkarıyordu. Bu durumun çağrıştırdığı diğer sesler eklenerek çalışma sürdürüldü.

Çoğu zaman bu üç atölye çalışması paralel olarak yürütülmektedir. “Karusel” denilen bir metot ile gelen öğrenci grubu üçe ayrılarak dönüşümlü olarak her bir atölyenin ziyaret edilmesi sağlanır. Çalışma süresi üç saattir. Üç grupta birer saat süreyle her bir atölyeyi ziyaret edebilirler. Bu konuda öğrencilere önceden verilecek bilgi ile bu gruplar müze ziyaretinden önce okulda oluşturulup, çalışacakları metinlerini orada hazırlayabilirler. Gruplar hazırlamış oldukları metinleri yada şiirlerini her bir atölyede kullanabilirler.

Kalligrafi Atölyesi:

Bu atölye çalışmasında; eski yazı stilleri, eski yazı teknikleri ile denenmektedir. Çocuk Müzesinin toplantı salonunda gerçekleşen çalışmada; tanışmanın ardından küçük kağıtlara kaz tüyleri ile isimler yazılıp yakalara asılıyordu. Ardından kendi isimlerini farklı şekillerde yazabilecekleri yazı tekniklerinden örnekler gösterilip denemeleri isteniyordu. Örneğin herkes isminin ilk harfini bir hayvana benzeterek çizebilirdi. Farklı renklerdeki kağıtlara basılmış harfler seçilip, o harf ile başlayan hayvan isimleri, meyveler gibi isim grupları oluşturuluyordu. Daha sonra Kalligram denilen bir teknik ile; kurşun kalemle belirlenmiş bir şekil ve onu ifade eden yazılar bu şekli oluşturacak şekilde yazılıyordu.

Proje Günleri yada Haftası:

Bu çalışmalar da gruplar yada sınıflar için düzenlenmektedir. “Kızlar Yazı Baskı-Bilgisayar Atölyesi” bu çalışmaya örnektir. Bu proje için 5. sınıftan itibaren en az 8, en fazla 10 katılımcı olmak üzere gruplar oluşturulabilir. Proje 5 kez 3'er saatlik öğleden önce çalışmaları şeklinde olur. Benim de birlikte çalışma imkanı bulduğum “Frankfurter Schule” Meslekokulu kız öğrencileri çalışmasında ana tema sevgi ve aşk idi. Bu grup daha önce değindiğim özel gruplar için özel çalışmalar tanımına da

çok uygundu. Öğrencilerin hemen hepsi son 5 yıl içinde ÷lkele-
rindeki zor koşullar nedeniyle (savaş, ekonomik sıkıntılar, aile
baskısı gibi) Almanya'ya göç etmiş 16-17 yaşlarındaki genç kız-
lardı. Bu gençler burada bir okulu ziyaret edebilmek için belli
dil programlarına devam etmişler ancak yine de yeterli dil bil-
gisine sahip değillerdi. Şu anda "Frankfurter Schule,, isimli bir
meslek okulunun, hazırlık sınıfına devam ediyorlardı. Projenin
amacı; henüz yeterli dil bilgisine sahip olmayan, Alman toplu-
muna tam olarak adaptasyonu gerçekleştirememiş bu gençlere
öncelikle; dil bilgilerini geliştirmek böylece kendilerini daha
doğru ve rahat ifade etmeleri imkanı sağlamak, dil anahtarı ile
açabilecekleri kapıları göstermekti. Bunun yanında onlara rahat
bir çalışma ortamı hazırlayarak, kendilerine olan güvenlerini
geliştirmek, bir gruba ait olma, grup ile çalışma bilincini oluş-
turabilmekti. Ayrıca bu atölye çalışmaları ile kendi yaratıcılık-
larını ortaya koyabilme ve geliştirebilme imkanı bulacaklardı.
Tamamen kendilerine ait bu çalışma ile; dil becerileri ve kendi-
lerini ifade güçleri gelişen gençlerin topluma entegrasyonunun
kolaylaştırılması hedeflenmekteydi.

Kız öğrencilerle gerçekleştirilen bu çalışma 6 hafta sürdü.
Bu projeye rehberlik eden; biri yazar, diğer ikisi çocuk müze-
sinin personeli olan; biri Bilgisayar Atölyesi sorumlusu, diğeri;
Matbaacı üç uzman bayan özellikle seçilmişlerdi. Bu bayanlar
genellikle erkek işi olarak düşün÷len bu alanlarda uzmanlaşmış
kişilerdi. Çalışma sırasında; bu genç kızlara tutumları, her ko-
nudaki destekleri ve çalışma azimleri ile, kadınların neleri ba-
şarabileceğini gösteren örnek insanlardı. Proje; 6 hafta süre ile
her cuma, Çocuk Müzesinin toplantı salonunda saat 11.00'de
başlıyordu. Önce hep birlikte öğle yemeği yeniyor ve haftanın
önemli olayları paylaşılıyordu. Bu sırada çoğu zaman öğrenci-
lere kendi ÷lkelerinden yada dillerinden ilişki kurabilecekleri
kurumlar yada kişiler hakkında bilgi veriliyordu.

Yazar; yazı atölyesinde bu gençlere kendi belirledikleri ko-
nuda; şiir ve öykülerini yazmada yardımcı oldu. Bu yardım; ça-
lışmalarının nasıl şekillendirileceği, gramer ve yazım kuralları

şeklinde idi. Bunun dışında öğrenciler kendi metinlerini oluşturmaları konusunda cesaretlendirildiler, ancak konu seçimleri ve ifade biçimlerinde özgürdüler. Yazı Atölyesinde hazırlanan bu çalışmalar Bilgisayar Atölyesinde kağıda döküldü. Bunun yanında öğrenciler kendi kitapları için kendi belirledikleri konseptte uygun resimler seçtiler. Grafik programı Corel Photo Paint'te kendi kitapları için sayfalar hazırladılar. Dijital Kamera ile her birinin resimleri çekildi. Eğer isterlerse bu resimleri de kitaplarında kullanabilirlerdi. Farklı yazı ve çizim tekniklerini denediler. Bu çalışma ile; bilgisayarın bugüne dek bildikleri işlevinin yanında, yaratıcı proje üretici, geliştirici işlerde de kullanılabileceğini gördüler. Matbaa Atölyesinde günümüzden 100 yıl önce-sinin teknikleri ile kendi şiirlerini, kitap kapaklarını yada kitaplarında yer almasını istedikleri her hangi bir yazıyı bastılar.

Çalışmanın son gününde öğrenciler, kitaplarının sayfalarını kendi istekleri doğrultusunda sıraya koydular ve delgi makinası ile dikmek üzere deldiler. Daha sonra bu sayfalar eski bağlama yöntemlerinden birisi ile dikildi. Ardından çalışmaların sunum aşaması vardı. Burada gençler hazırladıkları çalışmalardan örnekler okudular. Bu çalışmalar öğretmenleri tarafından oldukça beğenildi. Öğretmenler; okuldaki çalışmalar sırasında öğrencilerinin fark edemedikleri birçok yönleri olduğunu, bu atölye çalışmalarının bunları açığa çıkardığını belirttiler.

Aileler İçin Pazar Etkinlikleri:

Bu çalışmalar; genellikle soğuk kış günlerinde; aileler ve 6 yaşından büyük çocukları için düzenlenen atölye çalışmaları yada proje günleri şeklindedir. Bunlardan biri “Büyükanne Zamanında Alışveriş” isimli etkinliktir. Çocuk Müzesi içindeki 1868 yılına ait mağazada çocuklar ve aileler o dönem giysileri içinde; alıcı ve satıcı rolünde alışveriş yapabilirler. Tabii o dönem malzemelerini o döneme ait metotlarla alıp satarak.

“Açık Öğleden sonra” Etkinlikleri:

Bu etkinlikler herkese açık kurslar şeklindedir. Bu etkinliklerle

re önceden başvurmak yada tüm haftalar boyunca katılmak zorunlu değildir. Burada birlikte el işleri, deneyler yapıp oyunlar oynanır, masallar anlatılır.

Bunlar arasında; “Masallar/Söylenceler” (5 Aralık 1992-23 Ocak 1993 Cumartesileri) 6 yaştan büyük çocuklar için farklı ülkelerden masal ve söylencelerin anlatıldığı bir çalışma idi. “Oyun Maratonu” (19-20 Haziran ve 17-18 Temmuz 1993)

Çocuk Müzesi içerisinde 6 yaştan büyük katılımcılarla eski ve yeni tüm oyunlar denendi. “Süpriz Atölyeleri”nde (22 Ekim-16 Aralık 2001 ve 19 Ocak-16 Mart 2002) gruplar; kağıt yapımı yada Matbaa Atölyesi gibi çalışmalara davet edildi.

Gezici Çocuk Müzesi:

Frankfurt Çocuk Müzesinin ilkeleri arasında yer alan “Gezici Müze” bu yıl beş okulu ziyaret etti. Bunlardan üç tanesine ben de katılma olanağı buldum. Bu okullar genellikle şehir merkezinden uzak semtlerde ve öğrencilerinin çoğunluğunu göçmen ailelerin çocuklarının oluşturduğu okullardı. 14.00-16.00 saatleri arasında her bir okulda; salı, çarşamba ve perşembe olmak üzere haftanın üç günü hizmet veriliyordu. Bu okullarda; “Dünya Oyuncakları” Sergisinin ön çalışmaları gerçekleştirildi. Bu Gezici Müze aracılığıyla çocuklar; dünyanın üç kıtasından farklı ülkelere bir yolculuğa çıktılar. Yaşıtları tarafından yapılmış oyuncaklar ve bu oyuncaklar ışığında; onların yaşadıkları ülkeler, sahip oldukları yaşam koşulları, aileleri gibi daha bir çok konuda bilgi sahibi oldular. Kendi yaratıcılıklarını ortaya koyup kendi oyuncaklarını yaptılar.

Yaz Tatili Etkinlikleri:

Frankfurt Çocuk Müzesi; her yaz Frankfurtlu çocuklara Temmuz ve Ağustos aylarını kapsayan 6 haftalık bu en uzun okul tatili süresince çeşitli etkinlikler hazırlamaktadır. Bunlar arasında en yaygın olanları yukarıda bir kısmına değinilen atölye çalışmalarıdır. Kağıt Atölyesi, Seramik Atölyesi, Kalligrafi

Atölyesi, Bilgisayar Atölyesi gibi atölye çalışmalarının yanında, Ortaçağ Partisi gibi etkinlikler de gerçekleştiriliyor. Bunlar genellikle öğleden önce 10.00-13.00 saatleri arasında gerçekleşen 3 saat süreli çalışmalar.

Frankfurt Çocuk Müzesinin bu güne değin gerçekleştirdiği bu tatil aktiviteleri arasında; "Tuhafliklar Yazı"(5 Ağustos-5 Eylül 1997), merkezinde sanatın olduğu, çocukların resimler, heykeller yada kendi hayal güçlerinin ürünü tuhaf nesneler üretilip, bunları sergiledikleri bir yaz etkinliği idi. "Main'da Yaşam 1894-1994 Karşılaştırması"(19 Temmuz- 26 Ağustos 1994) bu çalışma ile çocuklar 100 yıl önce ve bugünü karşılaştırıp; Matbaa Atölyesinde baskılar yaptılar, tiyatro oyunları hazırladılar. Seramik Atölyesinde şehrin eski ve yeni modellerini yaptılar. "6 Yaşa Kadar Çocuklar İçin Su Oyunları" (18 Temmuz-3 Ağustos 2001, 1-31 Temmuz 2002) müze avlusuna kurulan su oyunları alanında çocuklar diledikleri gibi su ile oynayıp, birbirlerini ıslatıp, top oyunları oynadılar.

Kurslar:

Frankfurt Çocuk Müzesinde; zor tekniklerin kullanıldığı, karışık konuların ele alındığı, zahmetli, zaman alıcı çalışmaların gerçekleştirildiği kurslar düzenlenmektedir. Bu çalışmalar genellikle öğleden sonraları ve bir kaç hafta süre ile gerçekleşmektedir. Bunlar arasında; "Başka Ülkeler Başka Oyunlar" (28 Nisan-26 Mayıs 1993) 8 yaşından büyük çocuklar için gerçekleştirilen bu kursta; bir oyunun farklı ülkelerdeki versiyonları denendi. "Olmaz Böyle Şey" (18 Şubat-25 Mart 1995) isimli bu çalışmada; 1900'lerde Frankfurtlu çocukların yaşamına farklı bir bakış vardı. Bu dönemde yaşamış bir hizmetçi kızın yaşamını konu alan tiyatro oyunu yazılıp sahnelendi. "Main'da Yaşam" (25-27 Mart 1999) isimli bir çalışma Senkenberg Tabiat Müzesi ile birlikte gerçekleştirildi. 8 yaşından büyük katılımcılar, Main'da bugün ve 150 yıl önce yaşayan balık türlerini araştırma imkanı buldular.

Müzedeki Tiyatro:

Çocuk Müzesinde gerçekleşen tiyatro etkinlikleri arasında; "Aile Sandığından Öyküler" (Mart 1995-Aralık 1997) Tiyatro Atölyesi "Krick-Krack" ile 6 yaştan büyük katılımcılar eşliğinde, Çocuk Müzesinin aktüel sergisi "1900'lerde Frankfurt'ta Çocuk Yaşamı"na paralel olarak o dönem çocuk dünyasından kesitleri yansıtan oyunlar sergilendi. "Wiltraudis ve Şato Aşkı"nda (İlkbahar ve Kış 1998-1999) ise; ortaçağ şatosunda yaşayan bir genç kızın sırlarla dolu aşkı anlatılıyordu.

Doğum Günü Partileri ve Kutlamalar:

Doğum günü partileri için önceden başvurmak ve doğum günü çocuğunun yaşına uygun aktiviteyi belirlemek önemlidir. 4.doğum gününden itibaren Seramik Atölyesinde, 6.doğum gününden itibaren Kağıt Atölyesinde doğum günü partisi düzenlenebilir. 7. doğum gününden itibaren Çocuk Müzesinin aktüel sergisi içerisinde, 8. doğum gününde; Dikiş, Tekstil, ve Kalligrafi Atölyelerinde parti düzenlenebilir. 9.doğum gününden itibaren Ortaçağ Partisi, 11.doğum gününden itibaren de; Bilgisayar ve Matbaa Atölyelerinde doğum günü partileri düzenlenebilir. Bu partiler Pazartesi günleri hariç diğer günler saat:14.30-16.30 arasında gerçekleşir. Ortaçağ Doğum Günü Partisi için eğer istenirse o döneme ait tatlı tarifleri müzeden temin edilip o gün için hazırlanabilir.

Frankfurt Çocuk Müzesi şehirde gerçekleşen kutlama ve şenlikleri kendini tanıtmaya olanağı olarak görmektedir. Bu nedenle gerçekleşen etkinliğin türüne göre bir stand yada "Katıl-Yap" çalışması ile Frankfurtlularla buluşur. Örneğin 1998'den günümüze dek şehirde uzun yıllardır gerçekleşen Main nehri boyunca dizilmiş müzelerin şenliği olan "Müze Kıyısı Şenliğinde" kapılarını ziyaretçilerine açar. Frankfurt Hayvanat Bahçesinde düzenlenen "Çocuk Şenliğinde"(11-12 Ağustos 2001) Mikroskop ve Tel Böcek yapımı kursunu gerçekleştirmiştir. /S/

14 Eylül 2002'de Frankfurt Çocuk Müzesi 1008'den fazla ko-

nuğu ile 30. Doğum Günü'nü kutladı. Geride kalan 30 yıl içinde Çocuk Müzesinde gerçekleştirilen çalışmaların pek çoğu bu kutlama çerçevesinde yeniden ele alındı. Kağıt üretildi, resimler boyandı, matbaada 100 yıl öncesinin teknikleri ile baskı yapıldı, 1900'lü yıllara ait elbiseler dikildi, bir defile hazırlandı. Araştırma Laboratuvarında araştırmacılar Main nehrindeki canlıları incelediler. Bu gün ve geçmişteki canlı türlerini karşılaştırdılar. Bir dia gösterisi ile Çocuk Müzesinin 30 yılı anlatıldı.

FRANKFURT ÇOCUK MÜZESİ'NDE İKİ SERGİ KALP Kİ- PİRTİSİ (23.05.2004- 24.07.2005)

Sevgi, Aşk, Dostluk, Kıskançlık Üzerine Bir Yolculuk

Mayıs 2004'te başlayan bu Katıl-Yap sergisinde; bir organ olarak kalp masaya yatırılıp, ona ait tüm hisler ele alınmıştır. Katılımcılar kendi etkinlikleri ile serginin bir parçasıdırlar ve merkezindeler. Sergi konseptine uygun olarak ve çok ilginç şekilde düzenlenmiş bu atmosferde; fotoğraflar, video gösterileri, metinler, küçük büyük birçok obje ile her ziyaretçi kendi yolculuğunu gerçekleştirebiliyordu.

Sergi tek başına, aile ve arkadaşlarla gezilebildiği gibi daha önceden planlanmış bir grup gezisi ile de ziyaret edilebiliyordu. Diğer rehberli gezilerde olduğu gibi bu gezide de Müze Eğitici ziyaretçi grubu Tarih Müzesi girişinde karşılayıp birlikte Çocuk Müzesine geçiliyordu. Çocuk Müzesinin sergi salonu her biri ayrı bir görevi üstlenmiş birçok küçük odalara ayrılmıştı. İlk girişte "Kalp Odası" olarak adlandırılan odada ziyaretçiler toplanıp sergiyi nasıl ziyaret edecekleri konusunda bilgilendiriliyorlardı. Bir organ olarak kalp bir vitrin içinde yer alır. Burada bulunan stetoskop ile kendi kalp atışlarını yada arkadaşınınkini dinlemek mümkündür. Bu odada bulunan vitrinlerde kalbi sembolize eden bir çok obje sergilenmiştir. Ziyaretçiler eğer isterlerse kendi hazırladıkları kalp formunu duvardaki panoya asabiliyorlardı. Burada bulunan "Aşk Barometresi" ile şu an ne

kadar aşık olduklarını ölçmeleri mümkündü. Odanın tabanında belirtilmiş kalp formu şeklinde oturulup serginin nasıl ziyaret edileceğı ve bu ziyaretin nasıl başlayacağı anlatılıyordu. Her bir katılımcı elindeki sergi planını yere serip dikkatle Müze Eğitimcisinin verdiği bilgileri dinliyordu. Sergide kalbe dair birçok duygunun işlendiğı, çok sayıda oda vardı. Her odanın içeriğı giriş kapısındaki bir sembol ile belirtilmişti. Bu sembollerin anlamı sergi planında görülebiliyordu. Sergideki odaların hangi sıra ile ziyaret edileceğı ise yine sergi içinde gizli idi. Ziyaretçiler her bir odada 1-2-3 diye sıralanmış kutucuklar içerisindeki bilgi kartlarında kendilerine verilen bazı görevleri okuyacaklar ve yerine getireceklerdi. Bir odada kendilerine verilen görevleri tamamlayıp bir başka odaya yönlendirildiklerinde; eğer bu mekanı daha önce ziyaret etmişlerse kendi belirledikleri bir başka odanın kapısını aralayabiliyorlardı. Ziyaret sırasında sergi planları ve bir kalem daima yanlarında bulunuyordu. Eğer isterlerse; sergi planının arkasında yer alan kısma daha ziyaret sırasında duygu ve düşüncelerini not edebilirlerdi.

Sergiye başlangıç için önce aşk temasını işleyen bir öykü okunuyor ve her bir ziyaretçi bu öykü içerisinde geçen bir kelimenin yazılı olduğı bir kart seçiyordu. Öğrenciler öyküyü dikkatle dinlemeli ve kendi kelimeleri okunduğunda ellerindeki kartı ortada bulunan kutuya bırakıp ana sergi salonuna yönelmeliydiler. Sergi salonundaki ilk istasyon “Upssss” ve burada bulunan “Utanç Makinası”dır. Daha önce ziyaretçiler tarafından hazırlanmış olan ve ayıp buldukları bir durumu ifade eden cümlelerin yazılı bulunduğı kağıtlar, bir kova içerisindeki küçük plastik kürelere yerleştiriliyordu. Bu küre makinaya atılıp yeni bir küre alınıyor onun içerisinde bir başkasına ait bir cümle okunuyordu. Bu kağıdın arkasına bakıldığında bir sembol ile karşılaşılıyordu. Bu sembol serginin oluştuğı odalardan birini belirtmektedir ve ziyaretçi bu odaya yönelerek kendi yolculuğına başlıyordu.

“İnanılmaz Güzel” isimli odaya, yukarıya yıldızlar dünyasına ulaşmak için bir merdiven ile çıkılmaktaydı. Odanın sağ

duvarında çeşitli zaman dilimlerinde ve kültürlerde güzel kabul edilmiş kadın ve erkekleri, sol tarafta ise günümüz starlarının resimleri bulunmaktadır. Bu odada bulunan görevlerden ilkinde ziyaretçilerden; resimlerin dikkatle incelenmesi istenir. Değişen güzellik anlayışı ve resimler hakkındaki fikirlerini isterlerse kendilerine ait panoya yazabiliyorlardı. İkinci görev yine Frankfurtlu çocuklar tarafından hazırlanmış “Yasak Aşk” isimli Dia gösterisini izlemektir. Üçüncü görevde ise; bilgisayarda hayallerindeki kadın yada erkeğin robot resmini hazırlayabiliyorlardı.

“Kim Kiminle Eş” odasında duvarda asılı bir çok portre vardı. Sağ tarafa; arkadaşlar, sol tarafta ise eşlerin dizilmesi için bölümler oluşturulmuştu. İlk görevde; ziyaretçilerden portreleri dikkatle inceleyip kimlerin eş yada arkadaş olduğunu bulmaları isteniyordu. İkinci görev; bu portrelerin duvarın sağ ve sol tarafına gruplanması idi. Üçüncü görevde ise; bu portrelerin arka yüzleri çevrilecek ve burada bulunan metinler okunarak doğru eşlerin yada arkadaşların biraraya getirilip getirilemediğinin kontrol edilecekti. Odanın ortasında bulunan “Dinleme İstasyonunda” ziyaretçiler çeşitli partnerler arasındaki telefon görüşmelerini dinleyebiliyorlardı. Oda içerisindeki vitrinlerde bu portrelerin ayrıntılı öyküleri, çeşitli zamanlara ait, arkadaşlık ve aşk öyküleri, resimler, aşk mektupları gibi ikili ilişkilere ait bilgi kaynakları vardı.

“DUR! Bu Yasak” isimli bölümde ziyaretçiler başkaları tarafından hazırlanmış bir yasağı sembolize eden levhaları incelediler ve kendi yasaklarını ifade eden levhayı hazırladılar.

“Benimle Gelmek İster misin?” isimli odada “Dilek Ağacına,, dileklerini asıp burada bulunan görevleri yerine getirebiliyorlardı. Bunlardan ilki bu odadaki kutular içinde gizli. Her bir kutuda farklı dönem ve kültürlere ait fl ört şekilleri hakkında kısa metinler ve bu amaçla kullanılan çeşitli nesneler vardı. Bu nesneler arasında; farklı dönemlere ait kıyafetler, yelpazeler, çiçekler bulunmaktaydı. Bu nesneler yardımı ile ziyaretçiler o

dönemdeki insanları canlandırabiliyordu. Bilgisayardaki “Flört Kutusunda” yer alan puzzle’ı ziyaretçiler zevkle çözdüler. Sağ duvarda dizili kutucuklar içerisinde Frankfurt okullarından öğrencilerin hazırladığı, insanların nerelerde ve nasıl tanışabileceğini sahneleyen ilginç maketler yer almaktaydı.

“**Cennette**” isimli odada; kırmızı rahat koltuklarda çeşitli ülkelerden ünlü aşk şarkılarını dinlemek ve hayallere dalmak mümkündü. Ülkemizden de Kayahan’ın “Bizimkisi Bir Aşk Hikayesi” isimli şarkısı seçilmişti. “Seviyor Sevmiyor” odası hemen hemen her yaştan ziyaretçinin ilgisini çeken fal merkezi idi. Burada; yıldız, tarot, para, kemik falı gibi çeşitli fallar için kitaplar ve malzemeler bulunuyordu. Bunlar hakkında bilgi vermek için bir müze eğitimcisi çoğu zaman öğrencilere yardımcı oluyordu. Odadaki vitrinler içerisinde çeşitli kùltürlere ait fallar ve uğur getirdiğine inanılan nesneler ile aşk büyülerini için malzemeler sergilenmişti. Bu odanın girişinde bulunan bir bilgisayarda ise; günlük kahve, yıldız falı gibi falları okumak mümkündü.

“**Kimse Beni Sevmiyor**” odası ise serginin en karanlık küçük odası idi. Buraya girebilmek için ziyaretçiler eğilmek zorunda idiler. Sevgiye dair tüm duyguların işlendiği bu sergide elbette her şey toz pembe değildi. Bu karanlık odada “Aşk Koması” işleniyordu. Odada bulunan telefonlar içeri birisi girdiği zaman çalmaya başlıyordu. Ahize kaldırıldığında; ya üzgün bir ses bu telefon terörünün bitmesini istiyor yada hüznü bir melodi ile karşılaşılıyordu. Odada bulunan kutucukların birinde bunun ne anlama geldiği, diğerinde ise ziyaretçilerin ne yapması gerektiği yazılıydı.

“**Kavga Var**” isimli odada; kavga, ayrılma, barışma gibi konular ele alınmıştı. Odada bulunan görev kartları sıra ile okunup görevler yerine getirildiğinde sevgi ve aşkın içinde bulunan bu kavramlara da değinilmiş oluyordu. Odadaki mikrofon ve kayıt cihazı ile bir tartışma canlandırılıp daha sonra gerçeğe ne kadar yakın olduğu tartışılabilirdi. Yada yine Frankfurt’un çeşitli okullarından öğrencilerin hazırladığı konu ile ilgili kısa

filmler yada röportajlar dinlenebiliyordu. Barışmak için seçilen metotlar incelenip günümüzde en yaygın olanlardan; cep telefonu ile bir kısa mesaj yazılabiliyordu.

“Yolculuk Nereye Devam Edecek ?” isimli kıvrılarak devam eden koridorda sergiyi daha önce ziyaret etmiş çocukların dileklerini okumak ve kendi dileğini yazıp burada bulunan ipe asmak mümkündü.

“Forum - Mini Sinema” bölümü ziyaretin son istasyonu idi. Burada buluşulup sergi hakkındaki fikirler paylaşılıyor yada “Mini Sinema”da çeşitli ülkelerin aşk filmlerinden kısa bölümler izlenebiliyordu. Yaklaşık 1, 5 saatlik ziyaret sonunda; Müze Eğitimcisi; bir “Mini Forum” düzenleyip sergi hakkında herşeyin özetlendiği bir tartışmayı başlatıyordu. Bu forumda; soru cevap şeklinde, yada öğrencilerden bir cümleyi tamamlamalarını isteyerek geri bildirimler alınıyordu. Forum sıralarının arka kısmında yer alan “Sevgi Kütüphanesinde” konu ile ilgili çok çeşitli kaynağı bulmak kısaca okumak yada göz atmak mümkündü.

“Aşkın Yolu Mideden Geçer” istasyonu; serginin en son bölümü olan Mini-Forum ile karşılıklı bir büfede öğrenciler için kalp şeklindeki şekerlerin dağıtıldığı onların ilgilerini çekebilecek dergi ve kitapları bulabilecekleri kapanış bölümü idi. Buradaki banklara oturup dergilere bir göz atmak yada bilgisayarlarda sergi hakkında daha ayrıntılı bilgi bulmak mümkündü.

Böylece Aşk ve Sevgi üzerine bu yolculuk tamamlanmış oluyordu. Çoğunluğunu öğretmenleri ile gelmiş okul gruplarının oluşturduğu ziyaretçiler, geziden oldukça memnun kaldıklarını bildiriyorlardı. Zaten bir çoğu bu müzeyi bir yada bir kaç kez ziyaret etmiş çocuklardı. Müze Müdiresi Sayın Gesser’in belirttiğine göre sergi 20.000’i bulan ziyaretçi sayısı ile oldukça ilgi gören çalışmalarından biri olmuştu. Bu rehberli müze gezisi için gruplar önceden randevu alıp, kişi sayılarını belirtmek zorunda idiler. Müze ziyareti için önerilen saat 10.00- 13.00 arası idi. İdeal ziyaretçi sayısı; 20 kişi olarak öneriliyordu. Bu rehberli geziler en az 1, 5 saat olmak üzere ortalama 2 saat sürüyordu.

Bu ziyaret sırasında; öğrencilerin olası soruları için en az iki Müze Eğitimcisi salonda bulunuyordu. Bazen grubun büyüklüğüne göre 3 yada 4 Müze Eğitimcisi sergide görev alıyordu. Benim de rehberlik hizmeti yaptığım çalışmalarda; öğrencilerin tepkilerini gözlemek yada her grubun kendine özgü ilgilerini saptamak oldukça zevkli idi. Çoğu zaman bu gözlemler ziyaret sonrası Müze Eğitimcileri arasında paylaşılıyor ve ilginç aktarımlar ortaya çıkıyordu.

DÜNYA OYUNCAKLARI (26 Ağustos-devam)

26 Ağustos 2005'te başlayan ve devam etmekte olan bu sergi, Frankfurt'lu çocukları oyuncaklar aracılığıyla uzak ülkelere bir yolculuğa davet ediyor. Barbi, Lego, Playmobil ve daha birçokları Alman çocuklarının huzur dolu odalarında dizilmiş her geçen gün bunlara yenileri ekleniyor. "Dünya Oyuncakları" sergisi çocuklara başka oyun dünyaları olduğunu göstermeyi hedefliyor. Fantazi ve yaratıcılıkla atık malzemelerden şahane oyuncaklar yapmak mümkün. Her zaman olduğu gibi bu sergide de çocuklar serginin merkezindeler. Öncelikle her bir ziyaretçi tamamlaması gereken görevlerin olduğu bir form alacak ve uzak oyun dünyalarına yolculuğa çıkacak.

Burada serginin vitrin malzemelerinin sağlandığı bir gezi ci sergiyi ve bu sergiyi hazırlayan kuruluşu belirtmek gerekir. "Uluslararası Çocuk Yardım Planı" isimli, 1937'de kurulan ve 1989'dan bu yana Almanya'da faaliyet gösteren uluslararası çocuklara yardım kuruluşu; Asya, Afrika ve Latin Amerika'nın 30 ülkesinden çok sayıda oyuncaklı bir araya getirip bir gezici sergi hazırlamıştır. Bu çalışmanın amacı, Asya, Afrika ve Latin Amerika ülkelerinde yaşayan çocukların ve ailelerinin yaşam koşullarına dikkati çekmek, onların yaşam koşullarının iyileştirilmesi, okul, yol, sağlık hizmetleri, temiz su gibi ihtiyaçlarının giderilebilmesi için yardım projeleri düzenlemektir.

Çocuk Müzesinde gerçekleşen "Dünya Oyuncakları" sergisi fikir olarak Frankfurt Çocuk Müzesine aittir ve kruvatorü Müze

Müdiresi Bayan Susanne Gesser'dir. Sergi konseptine uygun olarak bu gezici sergiden yaklaşık 250 oyuncak ödünç alınıp, oluşturulan 44 m uzunluğundaki bir vitrinde sergileniyor.

Haziran ayı ortasında müzedeki stajıma başladığımda serginin hazırlıkları oldukça hızlanmıştı. Müze Müdürü ve çalışanların belirttiklerine göre yaklaşık 6 aydır ilgili kuruluşlar ile görüşmeler yapılıyor, sergide yer alacak tüm görsel malzemeler hazırlanıyordu. Serginin ön hazırlık çalışmaları da "Gezici Çocuk Müzesi" tarafından gerçekleştiriliyordu.

Öncelikle sergi için ödünç alınan oyuncak koleksiyonu tek tek fotoğraflanıp bu sergi için yeniden numaralandırıldı. Serginin açılışına üç hafta kala artık son hazırlıklar başladı. Sergi salonu yeniden boyanıp bir mimarlık firmasının tasarımı olan yeni sergi salonu oluşturulmaya başlandı. Okullar ve ilgili tüm kurumlara, basın bildirileri, davetiyeler ve afişler gönderildi. Sergide oyuncak yapımında kullanılacak atık malzemeler gruplandı. Son hafta 44 m uzunluğundaki vitrine oyuncaklar sergi konseptine uygun olarak yerleştirildi. Bu sırada salonda sergi kruvatorü Bayan Gesser, teknik ekip, marangozlar, boyacılar, konservatör ve biz stajer Müze Eğitimciler olmak üzere serginin hazırlanmasında emeği geçen tüm meslek grupları bir arada çalışıyordu.

Sergi; Müzenin 400 m² lik "Sergi Salonunda" her üç kıtanın sembolize edildiği üç adacık ve 44 m'lik vitrinden oluşuyor. Her bir adacık çarpıcı renklere boyanmış ve bu adaya daha doğrusu kıtaya adım atan çocuklar burada kendileri için düzenlenmiş çekmece ve kutular içerisinde, kendilerine yabancı bir çok materyal ile karşılaşıyorlar. Kumaş parçaları, gıda maddeleri, resimler gibi. Düzenleme oyunları, canlandırmalar, dinleme oyunları ve bilgisayar istasyonları ile ziyaretçiler dünyanın en fakir ülkelerindeki yaşlılarının yaşam koşulları hakkında bilgi sahibi olabiliyorlar. Her bir kıtadan belirlenmiş iki ülkeden çocukların biyografilerini çeşitli medya araçları ve yazılı metinler yoluyla inceleyebiliyorlar.

Afrika:

Devasa bir puzzle ile küçük ziyaretçiler bu kıtanın ne kadar büyük ve çok yönlü olduğunu görebiliyorlar. Bu kıtayı simgeleyen ada üzerinde 8 dinleme istasyonu yerleştirilmiş. Ziyaretçiler Uganda ve Senegal’li çocukların yaşam öykülerini dinleyebiliyorlar.

Asya:

Asya kıtası için interaktif bir medya dünyası oluşturulmuş. Burada bulunan 5 bilgisayar ile hazırlanmış web sayfasında çocuklar; oyunlar, kısa filmler, röportajlar ile kıta hakkında bilgi sahibi olabiliyorlar. Ayrıca bu kıtadan seçilmiş olan Sri Lanka ve Hindistan gibi ülkelere kısa bir yolculuğa çıkıyorlar.

Güney Amerika:

Bu kıtada; canlandırma oyunu ile Güney Amerika yaşamından kesitler sunulabiliyor. Bu adada bulunan birçok kostüm ve materyal yardımı ile Bolivya ve Haiti’li çocukların yaşamlarından kesitler canlandırmak mümkün.

Kendim Yaptım - Atık Malzemeden Oyuncağı:

Serginin “Yaratıcılık Odası”nda ziyaretçileri bir atık malzeme dağı bekliyor. Ahşap, metal, plastik, kumaş gibi malzemeler ziyaretçileri kendi oyuncağını yapmaya davet ediyor. Sergi malzemelerinden esinlenerek, her bir ziyaretçi yaratıcılığını ortaya koyup kendi oyuncağını hazırlayabiliyor. Elbetteki bu çalışmalar sırasında Çocuk Müzesinin güler yüzlü Müze Eğitimcileri bu orijinal fikirlerin hayata geçirilmesinde her türlü yardıma hazırlar.

Çalışma sonunda hazırlanan oyuncaklar bir “Oyun Parkuru’nda” denenebilir. Yollar ve uçuş pistleri, araba ve uçakları denemek için hazırlanmış. Bunun yanında “Cennet Cehennem”, “Fısıltı Oyunu”, “Kalaha” yada “Tic Tac Toe” gibi oyunları da denemek mümkün. Birbirinden güzel bebekler için de

“Bebek Evi”, isimli bir mekan düzenlenmiş. Serginin sonunda ziyaretçileri oldukça zor bir karar bekliyor. Oyunağını Çocuk Müzesindeki boş bir vitrinde sergi boyunca diğer ziyaretçilere sergilemek mi yoksa beraberinde eve götürmek mi?

Çocuk Kataloğu:

Sergiye Çocuk Müzesi ve Frankfurt Dünya Kültürleri Müzesinin ortaklaşa hazırladığı bir Çocuk Kataloğu eşlik edecek. Bu katalogta arka planda verilmek istenen bilgi; bu üç kıtadaki çocukların yaşam koşulları, çocuk hakları ve fakirlik. Katalogun yaratıcılık bölümünde çocuklardan gelen oldukça güzel fikirler yer almakta.

NOTLAR

- (1) Kolb, Leo Peter: “Das Kinder und Jugend Museum: Was ist es-was könnte es sein,, In: Infodienst-Kultur Pädagogische Nachrichten, Nr:49, Juli, 1998, s.37.
- (2) Braun, Elisabeth: “Kinder und Jugend Museen als Innovationschance für Stadt und Region,, In:Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten, Nr.49, Juli, 1998, s.15-16.
- (3) Worm, Nel: “Kinder und Jugend Museum-Kulturort mit Zukunft” LKD Verlag, Oktober, Unna 1994, s.10-11.
- (4) Kolb, Leo Peter: Das Kindermuseum in den USA, Tatsachen Deutungen und Vermittlungs Methoden, Frankfurt 1983, s.73-74.
- (5) König, Gabriele: Kinder und Jugend Museen, Leske&Budrich, Opladen 2002, s.38-39.
- (6) König, 2002, s.92-94.
- (7) Zacharias, Wolfgang:“Ein Kinder und Jugend Museum für München, Planungen für einen neuen Kulturort,, In: Kunst und Unterricht 101, 1986, s.6.
- (8) König, 2002, s.86.
- (9) Gesser, Suzanne: Lernort Kindermuseen mit Katalog der aktuellen Kinder- und Jugend Museen in Deutschland, Frankfurt 2005, s.20-22.
- (10) Gesser, 2005, s.9-10.
- (11) Weschenfelder, Klaus & Zacharias, Wolfgang: Museumspädagogik, Orientierung und Methoden für die Praxis, Düsseldorf 1981, s.13.

- (12) Schreiber, Ursula: Kinder Museen in Deutschland, Grundlagen-KonzeptPraxisformen, LKD Verlag, Unna 1998, s.20.
- (13) Institut für Museumskunde der Staatlichen Museen zu Berlin, Preussischer Kulturbesitz: Kultur in Zahlen, Fakten, Daten. Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 1996, Heft 48.
- (14) Kerschensteiner, Georg: "Die Bildungsaufgaben des Deutschen Museums,, In: Das Deutsche Museum-Geschichte, Aufgabe, Ziele, München 1925.
- (15) Kindler, Gabriele & Liebelt, Udo: "Museumspädagogik im Konzert der Museumsarbeit,, In: Im Dialog, Museumspädagogik für alle Besucher, Juli, 2001, s. 25-28.
- (16) König, 2002, s. 46.
- (17) Stehen, Jürgen: "Die Einzigartigkeit des Museums,, In: Standbein-Spielbein, Museumspädagogikaktuell, Nr.51, September, 1998, s.12-19.
- (18) Kindler&Liebelt, 2001, s. 25-28.
- (19) Welck, Karin & Schweizer, Margarete: Kinder zum Olymp!- Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche, Wienand Verlag, Köln 2004, s. 162-163.
- (20) Welck& Schweizer, 2004, s.174.
- (21) Welck& Schweizer, 2004, s.188-189.
- (22) IKAT (Frankfurt Dünya Kùltürleri Müzesinin Kùltürlerarası Atölyesi)'in "Okullar İçin Bilgiler,, isimli broşürü.
- (23) Gesser, Susanne: Ein Museum für Kinder im Museum, Dokumentation zum 30.Jubiläum des Kindermuseums, Frankfurt 2003, s.8.
- (24) Mitteilungen des Presse-und Informationsamtes 23.10.1972.
- (25) Gesser, Susanne:"Kindermuseum des Historischen Museums, Frankfurt,, In: Didaktik im Kindermuseum, Fachtagung des Bundesverbandes Deutscher Kinder und Jugendmuseen e.V. April, 2000, s.10-11.
- (26) Gesser, Susanne: 24. Ağustos 2005 Basın Duyurusu

KAYNAKLAR

- Braun, Elisabeth: "Kinder und Jugend Museen als Innovationschance für Stadt und Region,, In:Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten, Nr.49, Juli, 1998, s.15-16.
- Dagmar, Kathen, Zacharias, Wolfgang: Initiative Kinder und Jugendmuseum-

- Ein neuer Ort kultureller Bildung in der Stadt, LKD Verlag, Unna 1993.
- Die Grundschule Zeitschrift, Kindermuseen, Heft 101, Januar, 1997.
- Frangenberg, Georg: "Methoden und Vermittlungsformen im Kindermuseum,, In: Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten, Nr:49, Juli, 1998, s.20-21.
- Geschichte Lernen Zeitschrift. Gesser, Susanne: "Kindermuseum des Historischen Museums, Frankfurt" Didaktik im Kindermuseum, Fachtagung des Bundesverbandes Deutscher Kinder und Jugendmuseen e.V. April, 2000, s.10-11.
- Gesser, Susanne: Ein Museum für Kinder im Museum, Dokumentation zum 30.Jubiläum des Kindermuseums, Frankfurt 2003, s.8.
- Gesser, Susanne: "30 Jahre Kindermuseum des Historischen Museum Frankfurt,, In:Stanbein-Spielbein Museumspädagogik Aktuell, Nr:68, April, 2004, s.36-38.
- Gesser, Susanne: Lernort Kindermuseen mit Katalog der aktuellen Kinder- und Jugend Museen in Deutschland, Frankfurt 2005, s.20-22.
- Gesser, Susanne: 24. Agustus 2005 Basın Duyurusu.
- Kern, Ursula: "Projekte des Kindermuseums im Historischen Museum Frankfurt,, In: Initiative Kinder und Jugendmuseum- Ein neuer Ort kultureller Bildung in der Stadt, LKD Verlag, Unna 1993.s.87-95.
- Kern, Ursula: "Das Kinder Museum des Historischen Museums Frankfurt,, In: Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten, Nr:40, April, 1996, s.19-20.
- Kraft, Heike: "Kindermuseen: Entwicklung und Konzeptionen,, In: Lernort Contra Museentempel, 1979, s.62-64.
- Hoffmann, Hilmar: Museumspädagogik in der Praxis, Zehn Jahre museums-pädagogische Arbeit am Frankfurt Museum für Vor-und Frühgeschichte, Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt 1996.
- Ikat (Frankfurt Dünya Kültürleri Müzesinin Kültürlerarası Atölyesi)'in "Okullar İçin Bilgiler,, isimli broşürü.
- Im Dialog, Museumspädagogik für alle Besucher, 11. Bayerischer Museumstag, 18-20 Juli, 2001.
- Info-Dienst: Kulturpädagogische Nachrichten.
- Institut für Museumskunde der Staatlichen Museen zu Berlin, Preussischer Kulturbesitz: Kultur in Zahlen, Fakten, Daten. Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 1996, Heft 48.
- Kerschensteiner, Georg: "Die Bildungsaufgaben des Deutschen Museums,, in: Das Deutsche Museum-Geschichte, Aufgabe, Ziele, München 1925.

- Kindler, Gabriele & Liebelt, Udo: "Museumspädagogik im Konzert der Museumsarbeit,, In: Im Dialog, Museumspädagogik für alle Besucher, 11. Bayerischer Museumstag, 18-20 Juli, 2001, s. 25-28.
- Kolb, Leo Peter: Das Kindermuseum in den USA, Tatsachen, Deutungen und Vermittlungs Methoden, Haag+Herchen Verlag, Frankfurt 1983, s.73-74.
- Kolb, Leo Peter: "Das Kinder und Jugend Museum: Was ist es-was könnte es sein,, In: Infodienst-Kultur Pädagogische Nachrichten, Nr:49, Juli, 1998, s.37.
- König, Gabriele: Kinder und Jugend Museen, Leske&Budrich, Opladen 2002, s.38-39. Mitteilungen des Presse-und Informationsamtes 23.10.1972. Kunst Und Unterricht: Zeitschrift.
- Museumskunde: Zeitschrift.
- Parmentier, Michael: "Antwort auf die Frage: Was ist Museumspädagogik,, In: Standbein-Spielbein, Museumspädagogikaktuell, Nr:43, Dezember, 1995, s.6.
- Schmeer, Marie-Luise & Sturm, Jutta & Thinesse, Demel & Ulbricht, Kurt & Viereg, Hildegard: Museumspädagogik, Grundlagen und Praxisberichte, Pädagogischer Verlag, Göttingen 1990.
- Schreiber, Ursula: "Ein Museum für Kinder und Jugendliche,, In:Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten, Nr:40, April, 1996, s.10-12.
- Schreiber, Ursula: Kinder Museen in Deutschland, Grundlagen-Konzepte-Praxisformen, LKD Verlag, Unna 1998, s.20.
- Standbein-Spielbein: Museumspädagogikaktuell.
- Staudte, Adelheid: "Warum brauchen wir heute Kinder und Jugend Museen,, In: Vom Umgang mit Dingen, Reihe Materialien zur Spiel und Kulturpädagogik, Pädagogische Aktion e.V. München 1987, s.32-36.
- Stehen, Jürgen: "Die Einzigartigkeit des Museums,, In: Standbein-Spielbein, Museumspädagogikaktuell, Nr:51, September, 1998, s.12-19.
- Story, Maren: Bericht zum Praktikum im Hauptstudium Diplom-Pädagogik im Kinder Museum des Historischen Museums Frankfurt, 2005.
- Welck, Karin & Schweizer, Margarete: Kinder zum Olymp!- Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche, Wienand Verlag, Köln 2004, s. 162-163.
- Weschenfelder, Klaus & Zacharias Wolfgang: Museumspädagogik, Orientierung und Methoden für die Praxis, Düsseldorf, 1981, s.13.
- Worm, Nel: Kinder und Jugend Museum-Kulturort mit Zukunft, LKD Verlag, Unna, Oktober, 1994, s.10-11.
- Worm, Nel: Kinder und Jugend Museum-Ein neues Konzept in der Jugendhilfe, LKD Verlag, Unna 1998.
- Zacharias, Wolfgang: "Ein Kinder und Jugend Museum für München, Planungen für einen neuen Kulturort,, In; Kunst und Unterricht 101, 1986,



MTA TABİAT TARİHİ MÜZESİ VE EĞİTİM ÇALIŞMALARI

Buket Metin

Müze, kültürel değere sahip bir bütünü çeşitli araçlarla korumak, değerlendirmek ve özellikle halkın estetik beğenisinin yükselmesi ve eğitimi için sergilemek amacıyla kamu yararına çalışan çok çeşitli koleksiyonların bulunduğu sürekliliği olan kurumlardır.

Türkiye’de müzeciliğin yaklaşık yüz elli yıllık bir geçmişi bulunmaktadır. Batı ülkelerine göre kısa sayılabilecek bir süre içinde müzecilikte epeyce mesafe kaydettiğimiz, yeni müzeler açtığımız, müzecilikte yeni anlayışlara ulaştığımız söylenebilir. Ancak Türkiye’nin bir Doğa Tarihi Müzesi’ne sahip olmasında aynı bilinci ve aynı sürati gösterdiğini söylemek pek de mümkün değildir.

1960’lı yıllara gelindiğinde doğa bilimlerini kapsayan bir Tabiat Tarihi Müzesi’nin hala kurulmamış olması, ülkemiz ve Türk toplumu için acı bir gerçek ve büyük bir eksikliktir. Çünkü Yakın Doğu ülkelerinden ve ayrıca 20. yüzyılın ikinci yarısında bağımsızlığına kavuşmuş bazı Afrika ülkelerinden bile bu konuda geri kalmıştı.

Bir başlangıç yapmak gerekiyordu. Bunu da doğa konusunda en zengin materyale sahip olan Maden Tetkik Arama Enstitüsü gerçekleştirebilecekti.

Enstitü'nün çalışmalarına başladığı 1935 yılından 1960'lı yıllara kadar geçen süre içinde, ülkemizin hemen her bölgesinde gerçekleştirilen, yer bilimlerine ait çalışmalar sırasında toplanan ve sayıları gün geçtikçe artan mineral, fosil ve kayaç örneklerinin arasından, birçok değerli örnek, yer darlığı yüzünden çeşitli dolap ve camekanlar içinde toplanabiliyor ve korunabiliyordu.

1960'lı yıllarda MTA'nın Ankara'nın Akköprü semtinde bulunan yerinden daha büyük bir yerleşkeye taşınmasının tasarlanyor olması, toplanmış olan ve toplanmaya devam edilen örneklerin sergilenebileceği bir bölümün hazırlanabileceğini de tekrar gündeme getirmiş oldu.

Eski Genel Müdürlerimizden Sayın Sadrettin Alban, Tabiat Tarihi Müzesi'nin özel bir yeri bulunmadığı için müzenin Genel Müdürlüğün içerisinde oluşturulmasına karar verir. Kurulması düşünülen müze için yer sorunu giderilmiş olsa da, o tarihe kadar bu tür bir çalışmanın ülkemizde gerçekleştirilmemiş olması nedeniyle, müzenin nasıl olması gerektiği ile ilgili, birçok sorunda gündeme gelir. O dönemde enstitü müdürlüğü görevini yürüten, Sayın Sadrettin Alban bir müze yürütme kurulu oluşturur. Kurulun başkanlığına da, Sehavet Mersinlioğlu'nu getirir. Enstitünün Bilimsel Dökümantasyon Müdürlüğü görevini yürüten Mersinlioğlu, İstanbul Üniversitesi Coğrafya- Jeoloji Bölümüyle, Güzel Sanatlar Akademisi'nin, Resim Bölümü'nü aynı yıllarda bitirmiştir.

İLK TABİAT TARİHİ MÜZESİ KURULUYOR

Göreve başlayan Mersinlioğlu, öncelikle Almanya, İngiltere, Fransa ve Rusya gibi çeşitli ülkelerde bulunan doğa tarihi müzelerini incelemek üzere görevlendirilir. Donanımlı bir şekilde yurda döndüğünde, hemen çalışma ekibini oluşturur.

Ekte mineraloji, paleontoloji, jeoloji gibi çeşitli disiplin-

lerden uzmanların yanı sıra arkeolog, ressam ve fotoğrafçılar da bulunmaktadır. Müze yürütme kurulu, 1966 yılında genel müdürlük binasının bitirilmesiyle, çalışmalarına büyük bir hız verir. Müzenin salonlarında örneklerin sergileneceği vitrinlerin tasarımından, eldeki materyalin düzenlenerek, sergilenmeye hazır hale gelmesine kadar yapılacak pek çok iş vardır.

Sergilenecek örneklerin vitrinlere yerleştirilmesi bittikten sonra, sıra doldurulmuş hayvanların ve kurutulmuş bitkilerin doğal ortamlarında sergilendiği ve diorama adı verilen özel camekanlı bölmelerin hazırlanmasına gelmiştir. Ancak, Tabiat Tarihi Müzesinin kurulması fikri ortaya çıkışından itibaren sıkça karşılaşılan bir sorun tekrar kendini gösterir. Çünkü Türkiye’de bu tür bir çalışmanın ilk örneğini yine müze yürütme kurulu verecektir. Başkan Sehavet Mersinlioğlu bu kez de Washington’daki Smitsonian Enstitüsü’ne diorama hazırlama ve sergileme tekniklerini öğrenmek üzere gönderilir. Türkiye’ye döndüğünde küçümsenmeyecek bir sorun onu beklemektedir. Çünkü öğrendiklerini gerçekleştirmesini sağlayacak ne malzeme vardır ne de ekonomik yeterlilik. Evinden getirdiği elektrik süpürgesinden, hırdavatçıdan alına kümes teline kadar birçok malzeme, atölye personelinin yetkin becerisi ve yaratıcılık sayesinde istenilene uygun hale getirilir.

Başta Dr. Sadrettin Alpan ve yürütme kurulu başkanı Sehavet Mersinlioğlu olmak üzere, konu ile ilgili tüm personelin üstün bir performansla çalışması, müzenin 7 şubat 1968’de açılmasını sağlar. Açılışa akademik, siyasi, askeri makamlardan, yabancı elçilere kadar çok kalabalık bir konuk grubunun yanı sıra, MTA personelinin tümü de katılır. Törende herkesin gözü müzenin tüm çalışmalarında en çok emeği geçen Sehavet Mersinlioğlu’nu aramıştır. Ancak o son dokuz aylık yoğun iş temposu nedeniyle açılıştan bir gece önce kalp krizi geçirmiş ve bir süre kalacağı hastane odasındaki ilk gününü geçirmektedir. Sayın Sadrettin Alpan’ın girişimci, bilime ve eğitime önem veren kimliği ile MTA’nın donanımlı, çalışkan, aydın bilim adamları sayesinde Türkiye, artık ilk Tabiat Tarihi Müzesi’ne kavuşmuştur.

MTA TABİAT TARİHİ MÜZESİ'NİN AMAÇLARI

MTA Tabiat Tarihi Müzesi, toplumun tüm kitlelerine doğayı gerçekleriyle tanıtmak, doğa tarihi konularında araştırma yapmak, doğa buluntularını güncel ve fosil örneklerle sergilemek ve doğa sevgisini aşılama amacını taşır.

İnsanlar ortaya çıkışlarından bu yana, çevrelerindeki tabiat olaylarına karşı ilgi duymuşlar ve doğanın sınırsız zenginliklerinden faydalanmışlardır. İnsanın doğadaki güçleri kendi yararına çalıştırması, doğa bilimleri sayesinde olmuştur. Bu bakımdan doğayı çeşitli kültür düzeyindeki kişilere iyi tanıtmak gerekir. Bu tanıtmaya görevini de MTA Tabiat Tarihi Müzesi üstlenmiştir.

MTA Tabiat Tarihi Müzesi açıldığı günden bu yana, eğitim olgusunu hep taşımıştır. Özellikle ilköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin müzeyi gezebilmeleri için servis aracı tahsis edip, müzeye geldiklerinde onlara rehber eşliğinde müze ziyaretini tamamlamalarını sağlayacak kadar duyarlı ve özverili bir şekilde hizmet verilmiştir.

Doğa Tarihi Müzeleri, günümüzdeki egemen ve uygar ülkelerin bilimsel ve kültürel simgelerinden biridir.

MTA'nın ülkemize kazandırdığı Tabiat Tarihi Müzesi ile ziyaretçiler üzerinde yaşadıkları dünyanın yaşam tarihini, evrimini ve bu süreç içerisinde insanın biyolojik yerini, doğadaki çeşitliliği ayrıntılarıyla karşısında bulmaktadır.

ESKİ SERGİLEME ANLAYIŞI

Genel Müdürlük binasında bulunan eski Tabiat Tarihi Müzesi statik müze anlayışına göre tasarlanmıştı. Sergileme üniteleri dolayısıyla vitrinler, mekanın çok geniş olmaması nedeniyle kısıtlı sayıda bulunmaktaydı. MTA'nın yıllarca arazilerden topladığı, satın aldığı, çeşitli ülke ve bilim adamları tarafından armağan edilen örnekleri bilimle ilgilenen tüm ziyaretçilerle paylaşmak ana amaçtı. Fakat sergileme alanı yetersiz, bunun

sonucu olarak da vitrinler oldukça kalabalıktı.

Müzede doğal ve yapay aydınlatma birlikte kullanılmıştı. Sergileme salonlarının müze olarak planlanmamış bir yapı içerisinde bulunmasından dolayı, vitrinlerde istenmeyen parlama ve yansımalar meydana gelmekteydi. Bu durum ziyaretçilerin müzede sergilenen materyalleri ve hatta etiket bilgilerini tam olarak algılamalarına engel olmaktaydı.

Bu mekan gelişmeye uygun olmaması nedeniyle çağdaş müzecilik kavramına tam anlamıyla uyum sağlayamıyordu. Tüm zor şartlara rağmen vitrinleriyle, tasarımlarıyla, arazi çalışmalarından getirilerek arşivlenen materyalleriyle, MTA'nın kendi olanaklarıyla oluşturduğu ilk Tabiat Tarihi Müzesi bilim, eğitim ve kültür dünyasına yıllarca başarıyla hizmet vermiştir.

Artık çağdaş müzecilik anlayışına uygun bir müzenin kurulma zamanı gelmişti.

YENİ BİR MÜZENİN OLUŞTURULMASI FIKRI

Müzenin uluslar arası çağdaş bir müze kimliğine kavuşması için yeni müzenin çalışmalarına başlanmıştır.

Oluşturulan bilimsel komisyonlarla müzenin projesi üzerinde yoğun çalışmalar yapılarak, uygulamaya yönelik çalışmalara hız verilmiştir.

10 Ağustos 1998 tarihinde çağdaş müzecilik anlayışına uygun, yeni Tabiat Tarihi Müzesi'nin temeli atılmıştır. 3260 m. inşaat alanına sahip, 4 kat olarak dizayn edilmiş, 22 m. yüksekliğindeki müzenin toplam kullanım alanı 10.840 m² dir. İçerisinde teşhir salonları, konferans salonu, kafeterya, eğitim alanı, kütüphane, geçici sergi alanı, dinlenme alanları, arşiv, depo, idari büroları, yerli ve yabancı bilim adamlarının, bilimsel çalışmaları yapabilecekleri alanlar yer almaktadır.

Modern Tabiat Tarihi Müzesinde, doğanın ve toplumun geçirdiği evrim sürecinde, bilimin gelişmesi sonucu oluşan kanıtların gelecek kuşaklara aktarılması için, materyallerin bakım ve

onarımalarının yapılarak uygun ortamlarda saklanması, sergilenmesi ve müzenin bilimsel bir araştırma merkezi haline getirilmesi amaçlanmıştır.

MÜZECİLİKTE EĞİTİMİN ROLÜ

Çağımızın müzeciliğinde eğitim de çok önemli yere sahiptir. Günümüz müzeciliğinde müzeler artık eserlerin depolandığı mekanlar değil, toplumu eğiten bilgilendiren kurum kimliğine bürünmüşlerdir.

Modern müzecilikte müze, yalnız sergileme salonlarıyla değil, kütüphane ve toplantı salonları, laboratuvar ve eğitim bölümleriyle bir “kültür ünitesi” olarak düşünülmelidir. Buna göre kendini fiziksel olduğu kadar, eğitim anlayışı açısından da yenileyen Tabiat Tarihi Müzesi’nde bir Eğitim Birimi oluşturulmuştur.

- Öğretmenler için danışmanlık kursları, kısa süreli oturumlar düzenlemeyi planlıyoruz.
- Öğretmenlere yönelik “MÜZE EĞİTİM PAKETİ” hazırladık. Öğretmenlerimizin müzeye öğrencilerini getirmeden önce bizimle konuşarak bir ön çalışma yapmalarını istiyoruz. Öğretmenlerle sürekli iletişim kurularak, müze ziyaretine hazırlanmalarına yardımcı olmak istiyoruz.
- Çocuklar için müzedeki sergiler hakkında basit öyküler anlatan resimli müze rehberi, boyama kitapçıkları hazırladık (filler, dinozor vb.).
- Müze Eğitim Alanı’nda ilgi çekici, nesnelere odaklı, eğlenceli, oyunlarla zenginleştirilmiş, programlar oluşturarak, çocuklara kendi seçtikleri nesnelerle çalışma fırsatı vereceğiz, bu alanda bulunan fosil arama havuzuyla, çocuklar müzede gördükleri fosillerin nasıl çıkarıldıklarını çok basit bir şekilde uygulama fırsatı bulacaklar. Aynı zamanda arkeoloji, paleontoloji, jeoloji gibi disiplinleri de tanıma şansları olabilecek. Yine müzede gördük-

leri fosillerden bazılarının alçidan kopyalarını yapabilecekler.

- Okul Grupları için, atölye çalışmaları, okullarda öğretmenlere yönelik kısa oturumlar yapılması,
- Öğretmenlerle sürekli iletişim kurularak, müze ziyaretine hazırlık amaçlı telefonla bilgi verme,
- Gezici Sergiler: Müzemizi ziyaret edemeyecek durumda olan okullara müzemizi anlatan slayt paketleri (video, CD) ve müze tanıtım paketiyle (fosil, kayaç, mineral vb... örneklerle) ziyarete gitmek,
- Müze Eğitim Alanı'nda (atölye) yapılacak çalışmalar sonucunda sergiler düzenlemek, yılda bir defa okullar arası resim yarışması düzenlemekte yapmayı planladığımız çalışmalar içerisinde yer almaktadır.

Öğretmen paketleri konusu benim için en önemli konulardan birisi. Çünkü, müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımında eğitmemiz gereken esas hedef kitlenin öğretmenler olduğunu düşünüyorum. Bu fikre müzemizi ziyarete geldiklerinde sergiledikleri tutumlar sonucunda vardım.

Bu nedenle MTA Tabiat Tarihi Müzesi'nin eğitim politikasının içerisinde öncelikle müzemizin eğitim kurumu olarak kullanımında öğretmenlerin belirlenen eğitsel hedeflere ulaşmak, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler oluşturmaları amacıyla müze ziyaretiyle ilgili notlar okullarımıza ulaştırılacaktır (önce belirlenecek pilot okullar). Bu öğretmen paketleri:

- Müzeyi ziyaret etmeden önce yapılması gerekenler;
- Müzeyi ziyaret ederken yapılması gerekenler,
- Müzeyi ziyaret ettikten sonra yapılması gerekenler, şeklinde 3 kategoride yer almaktadır.

Ayrıca bedensel özörlülerinde müzeden rahatlıkla yararlanabilmeleri amacıyla müzede önemli ayrıntılara dikkat edilmiştir.

SONUÇ

Özel Müze kapsamında olan Tabiat Tarihi Müzesi, Kültür Bakanlığı tarafından her yıl düzenli olarak denetlenmektedir. Yılda yaklaşık 40-50 bin kişi tarafından gezilmekte olan müze-miz, başta bilimsel kurumlar olan üniversitelerimizin yanı sıra yerbilimleri ile ilgili tüm kuruluşların bilimsel ve teknik çalış-malarına ve ilköğretim kurumlarına her türlü jeolojik materyali (örneğin fosil, kayaç, mineral, harita, rapor, vb. gibi) temin ede-rek katkılarda bulunmaktadır.

MTA Tabiat Tarihi Müzesi, ülkemizin Paleontolojik, Paleo-antropolojik, Mineralojik- Petrografik, Prehistorik Arkeoloji ve Türkiye Madencilik Tarihi ile Türkiye Fauna ve Florasını içeren materyallerin yurtiçi ve yurtdışı tanıtımını yapan yerbilimleri-nin bütün evrelerini kapsayan bilimsel ve eğitsel bir kuruluştur.

36 yıldır MTA bünyesinde bulunan Tabiat Tarihi Müzesi 70 yıllık çalışma sonucunda elde edilen birikim ve materyallerle eğitime hizmet vermeye devam etmektedir.

Benzersiz bir tarihsel geçmişe ve coğrafi konuma sahip bu-lunan ülkemiz, jeolojik ve biyolojik açıdan da eşsiz zenginliğe sahip ender ülkelerden biridir. Bu zenginliğimizi korumamız ancak bilinçli ve genç kuşaklarla sağlanır. MTA Tabiat Tarihi Müzesi gelecek kuşakları bu konuda eğitecek, aynı zamanda et-kin katılım ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak eğitim kurumudur.

Müzelerin eğitsel ve kültürel mekanlar haline gelmesi için büyük emek harcayan, tüm birikimini ve desteğini biz müzeci-lere sağlayan Sn. Bekir Onur Hocama huzurlarınızda teşekkür-lerimi ve saygılarımı sunuyorum.

KATILIMCILAR

(Alfabetik Sırayla)

Aksu Bora, Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi

Asker Kartarı, Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi, Prof.Dr.

Aysun İdil, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Prof.Dr.

Ayşe Çakır İlhan, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Doç.Dr.

Bahar Gökler, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Prof.Dr.

Belma Tuğrul, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Prof.Dr.

Berna Arda, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Prof.Dr.

Bülent Çaplı, Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi, Prof.Dr.

Birgül Piyal, Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi, Doç.Dr.

Buket Metin, MTA Tabiat Tarihi Müzesi, Uzman

Bülbin Sucuoğlu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Prof.Dr.

Derya Dikmen, Beslenme ve Diyetetik Uzmanı

Dilek Peçenek, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dr.

Duygu Güler, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yrd.Doç.Dr.

Eda Kargı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ar.Gör.

Efser Kerimoğlu, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Prof.Dr.

Eser Köker, Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi, Prof.Dr.

Eylem Cengiz, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ar.Gör.

Fatma Bıkmaz, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ar.Gör.Dr.

Ferhunde Öktem, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Prof.Dr.

Figen Çok, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Prof.Dr.

Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Prof.Dr.

Gönül Akçamete, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Prof.Dr.

Hakan Şatıroğlu, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Prof.Dr.
Halil Nalçaoğlu, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Doç.Dr.
Hülya Ercan, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ar.Gör.
İpek Gürkaynak, Ankara Üniversitesi, emekli öğretim üyesi, Prof.Dr.
Melike Sayıl, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Doç.Dr.
Melike Türkan Bağlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ar.Gör.Dr.
Murat Yurdakök, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Prof.Dr.
Müge Artar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yrd.Doç.Dr.
Müge Şen, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ar.Gör.
Nermin Çelen, Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Prof.Dr.
Neslihan Güney, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ar.Gör.
Nihal Ahioğlu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ar.Gör.
Pınar Bayhan, Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu, Prof.Dr.
Ruhi Selçuk Tabak, Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi, Doç.Dr.
Seher Sevim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yrd.Doç.Dr.
Sevil Atauz, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Prof.Dr.
Şerife Karakoç, Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi, Ar.Gör.
Şule Zilcioğlu, Ankara Üniversitesi Rektörlük
Şükrü Hatun, Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi, Prof.Dr.
Tanju Gürkan, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Prof.Dr.
Tayfun Atay, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Doç.Dr.
Tülin Şener, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ar.Gör.Dr.
Ufuk Beyazova, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Prof.Dr.
Ümit Çelen, Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi, Ar.Gör.
Yeliz Akın, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ar.Gör.

Günümüzde popüler kültür ve çocuk ilişkilerinin, medyanın çocuk üzerindeki etkilerinin önemli bir toplumsal sorun olduğu söylenebilir. Elinizdeki kitap bu önemli sorunu bütün yönleriyle ele almakta, çözümlemekte ve tartışmaktadır.

Türkiye'de çocuğun durumu, popüler kültür, tüketim kültürü, medya, iletişim, sağlık, yoksulluk, eğitim, okul bağlamlarında değerlendirilmektedir,

Bekir Onur, Eser Köker, Asker Kartari, Sükrü Hatun, Hülya Ercan, Figen Çok, Neslihan Güney, Melike Türkan Bağlı, Tülin Sener, Tayfun Atay, Duygu S. Güler Öztürk, Fatma Bikmaz, Seher A. Sevim, Dilek Peçenek, Murat Yurdakök, Birgül Piyal, R. S. Tabak, Serife Karakoç, Ümit Çelen, Eda Ka Akin, Derya Dikmen, Halil Nalçaoglu, Müge Nihal Ahioğlu, Eylem Cengiz, Nermin Çelen, Sümer, Pinar Bayhan, Müge Sen, Ayşe Çak Sule Zilcioglu, Buket Metin



dipnot yayınları

Selânik Caddesi 82/32 Kızılay - Ankara



1