



Celil Altın

Öğretmen Eğitimi

Yard. Doç. Dr. Sinan Çaya

Bilgiye Ulaşım Sağlamak, Bilgiyle Donatmaktan Yeğdir!

İsmail Topkaya - Şakir Serbes

2006 Okulöncesi Eğitim Programının Psikomotor Alan Açısının Analizi ve Hareket Eğitimine Yönelik Program Geliştirme İhtiyacı

Yard. Doç. Dr. Sema Karakelle

Okuduğunu Kavrama Sürecine Yapılandırmacı Açıdan Bakış ve Bazı Öneriler

Judy Willis - Nörolog, Çeviri: Dr. Yüksel Yeşilbağ

Beyin Sapma Teorisi'ndeki Eksiklik

Uzm. Ayşegül Pökön

Okul Aile İşbirliği Açısından Okulöncesi Eğitimde Ev Ziyaretleri

Yard. Doç. Dr. Orhan Karamustafaoğlu

Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Kavram Haritalama Becerileri Nasıl Acaba?

Arş. Gör. Dr. Duygu Çetingöz - Dr. Neşe Özkal

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum ve Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri

Öğr. Gör. Zafer Erkoç, Nil Neli Deadato

Okullarda Zümre Yöneticisinin Liderlik Rölü

Kitap Tanıtımı

Sertaç Dalkıran

Satranç

2

Celil Altın
Kültür Okulları Eğitim Danışmanı

Öğretmen Eğitimi

"Hiçbir öğrenci, başka bir öğrencinin tıpkısı değildir. Her öğrencinin algılama, düşünme, yargılama vb. yetenekleri ötekilerinden ayrıdır. Öğretmene öğretmenliği öğrenciler öğretir."



6

Yard. Doç. Dr. Sinan Çaya

Bilgiye Ulaşım Sağlamak, Bilgiyle Donatmaktan Yeğdir!

"Bana balık verme; balık tutmasını öğret!" (Çin atasözü)

İsmail Topkaya - Şakir Serbes

11

2006 Okulöncesi Eğitim Programının Psikomotor Alan Açısının Analizi ve Hareket Eğitime Yönelik Program Geliştirme İhtiyacı

"Oyun ve hareket eğitimi etkinliklerinin hareket eğitimi ayağı oldukça eksik kalmaktadır. Çünkü oyun hemen hemen her etkinliğin eğitim aracı olarak kullanılmaktadır ve çok yerinde ve doğru bir yaklaşımdır."



19

Yard. Doç. Dr. Sema Karakelle

Okuduğunu Kavrama Sürecine Yapılandırmacı Açıdan Bakış ve Bazı Öneriler

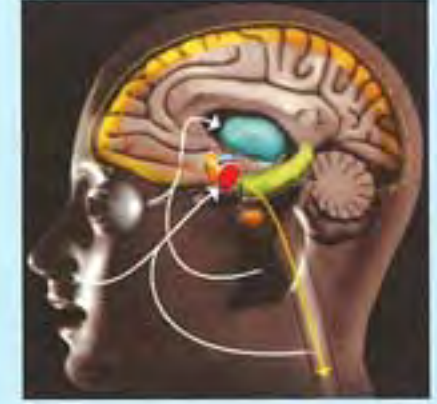
"Yazılı bir metni anlayarak okuma, sadece sözcükleri tanıma, uygun anlamları bilme, cümleleri okuma davranışlarıyla sınırlı olmayıp, daha üst düzeyde düşünme becerilerini gerektiren karmaşık bir süreçtir."

25

Judy Willis Kaliforniya Santa Barbara Ortaokulu Matematik Öğretmeni
Çeviri: Dr. Yüksel Yeşilbağ

Beyin Sapma Teorisi'ndeki Eksiklik

"Beyin sapma teorisi okumayı ayrı bağımsız bilişsel bir süreç olarak ele alsa da okuma aslında çoklu öğrenmeyi beyindeki ilgili merkezlerde birleştiren karmaşık bir süreçtir."



30

Uzm. Ayşegül Pökön

Okul Aile İşbirliği Açısından Okulöncesi Eğitimde Ev Ziyaretleri

"Diğer eğitim kademelerinde öğretmen aile görüşmelerinin ağırlık noktası akademik başarı ya da çocuğun disiplin sorunlarıdır. Oysa okul öncesi eğitim kurumlarında anne-babanın çocuk yetiştirme tutumlarıdır."

34

Yard. Doç. Dr. Orhan Karamustafaoğlu

Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Kavram Haritalama Becerileri Nasıl Acaba?

"Etkili bir öğrenme tekniği olarak kavram haritası tekniğinin, öğrencilerin düşünme, analiz etme, problem çözme ve yaratıcı yeteneklerini geliştirdiği birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir."



39

Arş. Gör. Dr. Duygu Çetingöz - Dr. Neşe Özkal

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum ve Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri

"Öğrencilerin Sosyal Bilgilere yönelik olumlu tutumlara sahip olması onların demokratik yaşayış düzenine olan anlayışlarını geliştirecektir. Dersin önemini kavramaları ise her şeyden önce dersi sevmeleri ve anlaşılır bulmaları ile ilişkilidir. Bu noktada Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin kullanılması öğrencilerin dersin hem duyuşsal hem de bilişsel hedeflerini kazanmasına yardımcı olmaktadır."



42

Öğr. Gör. Zafer Erkoç, Nil Neli Deadato

Okullarda Zümre Yöneticisinin Liderlik Rölü

"İyi liderlik, sert ve otoriter olma anlamına gelmez"

44

Kitap Tanıtımı

48

Sertaç Dalkıran

"14. Uluslararası İstanbul Jazz Festivali'nde bir satranç öyküsü"



İmtiyaz Sahibi

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

Genel Yayın Yönetmeni

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

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

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Adil Çağlar
Prof. Dr. Tamer Koçel
Prof. Dr. İrfan Erdoğan
Dr. İlhami Fındıkçı
Dr. Yüksel Yeşilbağ
Uzm. Psk. Sema Büyükçoban
Ped. Canan Şimşek
Erdoğan Yılmaz

Görsel Tasarım

Cemal Turan

Abone Servisi

Tel: 0212 559 04 88 Pbx (Dh: 1463)
Cemal Turan

Baskı Tarihi

Ağustos 2007

Yönetim Yeri

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

Film Çıkışı – Baskı – Cilt

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

Yayın Türü

Yaygın süreli yayın.

ISSN: 1300-1272

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

Fiyatı

1 Adet : 6,50 YTL (KDV dahil)
Yıllık abone : (4 sayı) 26,00 YTL (KDV dahil)
KKTC için : 30,00 YTL. (KDV dahil)

Abone ücretleri için

Posta Çek Hesap No: 475 009
Yapı Kredi Bankası Ataköy Şb. Hesap No: 1095257-2

İlan Koşulları

İçte tam sayfa : 300,00 YTL + KDV
Arka kapak içi : 500,00 YTL + KDV
Arka kapak : 700,00 YTL + KDV
(Yıllık 4 sayı için ilan verenlere % 25 indirim uygulanır.)

e-posta: yasadikcaegitim@kultur.k12.tr

www.yasadikcaegitim.com.tr

Yayınlarından Okuma



Dr. Bahar Akingüç Günver

Değerli okurlarımız,

Yaz dönemine girdiğimiz bu dönemde yayın kurulu olarak dergimizin 94. ve 95. sayılarını birlikte çıkarmaya karar verdik. Bunun nedeni 96. sayıdan itibaren derginin tüm Türkiye'ye yayılacak olması ve bunun için bazı hazırlıkların yapılması ihtiyacıdır.

Elinizdeki birleştirilmiş sayıda değişik konularda dokuz makale bulunmaktadır.

Celil Altın, "Öğretmen Eğitimi" başlığı altında Köy Enstitüleri dönemiyle günümüzdeki öğretmen yetiştirme sistemini karşılaştırmaktadır.

Yard. Doç. Dr. Sinan Çaya, bilişsel psikoloji çalışmalarından yararlanarak "Öğrenme ve Bilgiye Ulaşma" konuları üzerinde durmaktadır.

İsmail Topkaya ve Şakir Serbes, yeni okulöncesi eğitimi programını psikomotor açıdan ele almakta ve hareket eğitimi konusunda yeni program geliştirilmesi konusunda önerilerini sunmaktadırlar.

Yard. Doç. Dr. Sema Karakelle, çocukların okuduğunu anlamaları sürecini yapılandırmacı açıdan inceleyerek bazı önerilerde bulunmaktadır.

Dr. Yüksel Yeşilbağ, Educational Leadership dergisinin Şubat 2007 (vol: 64, no.5) sayısında Judy Willis imzasıyla yayımlanan "Beyin Sapma Teorisi" başlıklı makaleyi Türkçe'ye çevirmiştir. Makalede okuma eyleminin beyindeki yansımaları konusuna değinilmektedir.

Uzm. Ayşegül Pökön, "okul aile işbirliği açısından okulöncesi eğitimde ev ziyaretleri" başlıklı yazısında işbirliği kurma sürecini kolaylaştıran öneriler getirmektedir.

Yrd. Doç. Dr. Orhan Karamustafaoğlu, kavram haritalarının öğrencilerin düşünme, analiz etme, problem çözme ve yaratıcı yeteneklerini geliştirdiğini söyleyerek Fen ve Teknoloji öğretmeni adaylarının kavram haritaları konusundaki bilgilerini ampirik bir araştırmayla incelemektedir.

Arş. Gör. Dr. Duygu Çetingöz ve Dr. Neşe Özkal, Sosyal Bilgiler dersi ile günlük toplumsal yaşam arasındaki ilişkinin önemi nedeniyle her bir öğrencinin Sosyal Bilgiler dersinin tüm konularını yüksek düzeyde kavrayabilmeleri için bazı öğrenme stratejilerini bizlerle paylaşmaktadırlar.

Zafer Erkoç ve Nil Neli Deadato ise İstanbul Kültür Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi bünyesinde verdikleri Zümre Yönetimi programından hareketle Zümre Liderlerinin rolü üzerinde durmaktadırlar.

Sertaç Dalkıran, Temmuz ayında İstanbul'da gerçekleştirilen 14. Uluslararası İstanbul Jazz Festivali'nin en önemli konuklarından Wynton Marsalis ve Festival hakkında bilgi verdiği köşesinde Jazz ve Satranç'ın içiçeliğini vurgulamaktadır.

Birleştirilmiş sayımızda Can Yayınları ve Can Çocuk Yayınlarından dörder kitap seçilmiştir. Yaz tatilinde kitap okumaya ara vermeyeceğinizi biliyoruz.

Bir sonraki sayıda görüşmek üzere.

Saygılarımızla.



Öğretmen Eğitimi

“Hiçbir öğrenci, başka bir öğrencinin tıpkısı değildir. Her öğrencinin algılama, düşünme, yargılama vb. yetenekleri ötekilerinden ayrıdır. Öğretmene öğretmenliği öğrenciler öğretir.”

Karşılıklı konuşurken, gazete, dergi ya da kitap okurken eğitim - öğretim sözü geçince sürekli okullar, öğrenciler gelir aklımıza; öğrencilerin eğitimi üzerine konuşur, eski okulları, öğretmenlerimizi anımsar, öğretilenleri sıralamaya başlarız. Çok eski okulları, Cumhuriyet öncesi okulları düşünmeyiz pek. Arada bir “Nerede eski hocalarımız!” diyenler, eskiye özlem duyanlar da olur, ama o kadar; bugünkülerin yerine gelsin, onlar otursun demeyiz.

Oysa “eğitim - öğretim öğrenciler, okullar, öğretmenler” deyip kendimizi yoracağımıza bundan elli yıl öncesinin öğretmenlerini düşünsek ne iyi ederiz. Şimdi nerede eski öğretmenler? Bugünün öğretmenleri neden eskilerini anımsatır? eski öğretmenler gökten zembille mi iniyordu? Eski öğretmenler bugünün olanaklarına göre çok yetersizlikler içinde meslek bilgisi kazanıyorlardı, buna karşın öğretmen olmak, daha doğrusu eğitmen olmak bakımından bugünün öğretmenlerinden oldukça başkaydılar. Şimdi, sayıları bir hayli kabarık olan ülke düzeyine yayılmış eğitim fakültelerimiz var. Günümüzün öğretmenlerini eğitim fakülteleri yetiştiriyor. Eskinin öğretmenleriyle karşılaştırılınca kimi eksik yanlar görülüyor bugünün öğretmenlerinde. Özellikle yöntem konularında. Neydi eski öğretmenlerin bugünkülere göre yöntem ayrımları?

Genel ğretim, özel ğretim yöntemleri...

Eskiden olduğu gibi bugün yetişen öğretmenler de eğitim fakültelerinde ğretmeni olduğu dersin ğretim izlencelerindeki derslerin bilgilerini alıyorlar. Sosyal bilimlerin, fen bilimlerin ayrıntıdaki dallarına göre konularına ilişkin bilgilerle donanıyorlar. Bilgi yönünden bir sorun yok; eksik bilgileri tamamlamak zor da değil; eski öğretmenlerle bugünküler karşılaştırılınca; **ğretmenlik bilgileri, ğretim yöntemleri** bakımından sorunlar çıkıyor ortaya.

On yılı aşkın bir sreden beri yaz dönemlerinde Kültür Okullarında çeşitli branşlara ilişkin elli, altmışın üstünde yeni görev alacak öğretmenlerin seçiminden edindiğim deneyimler yöntem konusunda sürekli beni umutsuzluğa düşürmüştür. Doğrusu gençleri bu konuda hiç sulayamıyorum; eğitim fakültelerindeki meslek dersleri ğretmenlerinin **genel ğretim, özel ğretim, lme değerlendirme** vb. Öğretmenlik bilgisi derslerinde hangi temel konuları işlediklerini sürekli merak etmişimdir? Daha da ileri giderek bu konuları ğretmen adaylarının kendilerinden soruyordum. Besbelli bu gençler de eskiler gibi öğrenimini gördükleri derslere ilişkin genel, özel bilgiler ve yöntemler öğrenmiş, kendi kişisel becerilerini de katarak sınıflarındaki öğrencileri ellerinden geldiğince yetiştirmeye çalışıyorlar. Ayrıca bugünün ğretim araçlarının dne göre olağanüstü ve çeşitli olanaklarını da katarsanız, günümüz ğretmenlerinin daha verimli yetiştikleri ve daha nitelikli dersler işleyecekleri de söylenebilir. Ancak genellikle bu umut gerçekleşmiyor. Çünkü sonuç gelip uygulamaya dayanıyor. Kumaş çok sağlam dokunmuş da olsa doğru ölçü alınmadan, iyi dikiş yapılmadan ortaya çıkan giysi bedene oturmuyor. Bu durum bilgiden çok beceri, yöntem yetersizliğine dayanıyor.

Öğretmene ğretmenliği ğrenciler ğretir.

Eski ğretmen okullarındaki öğretmenlik bilgisi öğretmenleri ne yapıyorlardı da yöntem konusunda daha yeterli yetiştiriyorlardı ğretmen adaylarını? Bu durum günümüz ğretmenlerinin yetiştirilmelerinde bilgi değil, yöntem yetersizliğinin başlıca sorun olduğunu hemen ortaya koyuyor. Yöntem deneyimi kazanamamış ğretmen sınıf düzeyine göre yıllık, dönemlik, aylık planına aldığını konulardan hangisini? nereye? niçin? nasıl? koyacağını bilemiyor. Sınav sonuçları olumsuz çıkınca, yetersizliğin nedenleri kolayca öğrencilere yklenişeriyor. Bu ülkede yarım yüzyıl önce yetişen öğretmenlerin ğretmen okullarında yetiştirilişine şöyle bir göz atılsa bu konuda kimi sorunların nedenlerinin hemen ortaya ıkıvereceğini görmek hiç zor olmayacak.



“Okul isterse birkaç odadan oluşmuş bir barınak olsun, isterse bir baraka, bir çadır olsun, içinde gerçekten iyi öğretmen varsa iyi okul orasıdır.”



1950 öncesi öğretim yöntemi (meslek dersleri) öğretmenleri iki ilkeyi beynimize kazırcasına yerleştirmişlerdi: Birinci ilke “*Öğretmene öğretmenliği öğrenciler öğretir.*” ilkesiydi. Bu ilkeye göre “Hiçbir öğrenci, başka bir öğrencinin tıpkısı değildir. Her öğrencinin algılama, düşünme, yargılama vb. yetenekleri ötekilerinden ayrıdır. Bir konuyu işlerken küçük küçük sorularla kendi kendinizi denetleme yolunu kesinkes savsamayın. Öğrencilerden aldığınız yanıtlar, öğrencilerin değil sizin başarınızı, başarısızlığınızı ortaya koyar. Bu eleştiriyi size öğrencilerinizden başkası yapamaz. «*Öğretmene öğretmenliği öğrenciler öğretir, demek, bu demektir.*» Bu sözler bugüne bugün belleğimde, kulağımdadır. Gazi Eğitim Enstitüsü'nün 1950 öncesi öğretmenlerinden Hüseyin Hüsnü Cırıtlı'nın, Fuat Gündüzalp'ın, yeri geldikçe bize söylediklerinin özetidir bu sözler.

Adını andığım çok değerli öğretmenlerimin bu güne değin hiç unutmadığım bize bellettikleri ikinci ilke de «*Öğrencilerin bir konuyu öğrenmeden önce o konuya ilişkin bir sorunun çözümüyle, öğrendikten sonra aynı konuya ilişkin sorunun çözümü arasındaki farktır.*» sözcükleriyle açıklanabilir. Bir konuyu ya da bir üniteyi öğrenmeden önce o konuya ilişkin bir sorun karşısında öğrencilerin düşündükleriyle, o konuyu işledikten sonraki düşündükleri arasındaki ayrımın niteliğini gösteriyor bu ilke. Bunu açıklayamayan öğrenci işlenen konuyu başından sonuna dek çok iyi algılamış olabilir, ama

konuya dayalı sorun niteliğinde bir düşünsel görüş getiremezse, öğrendiğini gerçekten sindirememiş, sadece bellemiş sayılır.

Öğretmen seçiminde karşılıklı görüştüğümüz adayların sınıfa girdiklerinde ders konularını nasıl işleyeceklerini, öğrencileri konuya nasıl bağlayacaklarını, sınıftan sınıfa geçişlerde çıkan eğitim sorunlarında hangi davranışları göstereceklerini sürekli soruşturmuş, görüşlerini almıştım. Ancak yukarıda değinilen örneklerdeki temel öğretim ilkelerini öğrenip de gelen şimdiye değin beş yüzün üstünde görüştüğüm öğretmen adayından birinden bile beklediğim yanıtı alamadım. Oysa öğrenilen konu unutulur, ama o konunun kazandırdığı zihin yetkinliği, yeni olaylar, sorunlar karşısında kendiliğinden eyleme geçer. Bir konuyu öğrenmeden önce o konuya ilişkin bir sorunun çözümüyle, öğrendikten sonraki çözümü arasındaki farkı oluşturur bu yetkinlik.

Bugün acı acı yakındığımız eğitim yetersizliğimizin nedenlerini ne sınıflarımızdaki öğrenci kalabalıklığına bağlamak doğrudur, ne de sınav kargaşasından ileri gelen sorunlara. Bugünkü eğitimimizin istenen düzeyde olamayışının baş nedeni, öğretmenlerimizi istenen nitelikte yetiştiremeyişimizde yatıyor. Bu saptama için 1950 öncesi öğretmen okullarımıza bakmak gerekir.

1950 öncesi öğretmen okulları...

Bundan yarım yüzyıl önce ilkokulun beşinci sınıfına kadar çocuklarımızı okutan öğretmenler, 'ilköğretmen okulu' adını verdiğimiz okullarda; ortaokul öğretmenleri, Gazi Eğitim Enstitüsü örnek alınarak oluşturulan 'eğitim enstitülerinde' yetiştirilirdi. Lise öğretmenleri de üniversitelerin çeşitli dallarından seçilen öğrencilerin yüksek öğretmen okullarında, asıl ders branşlarının yanında öğretmenlik eğitimi alırlardı.

Ancak şimdi ne ilköğretmen okulları, ne eğitim enstitüleri ne de yüksek öğretmen okulları kaldı! Hele daha sonra bütün dünyanın örnek öğretmen okulu diye nitelediği Köy Enstitüleri ve Yüksek Köy Enstitüsü de kapatıldı. Ülke tarihinde hukuk ve sosyal konularda Atatürk devrimlerinden sonra gelen bu kuruluşlar da yok oldu. O günlerin öğretmenleri nasıl yetiştirilirdi de biz bugün onların niteliklerine ulaşamıyoruz? İşte bütün sorun burada yatıyor.

Sözün kısası büyük kentlerde iyi okul demek, iyi öğretmen demektir. Bugün analar-babalar okul okul dolaştıklarında okulun sınıflarını, laboratuvarlarını, özel dersliklerini, kitaplıklarını, (müzik, resim, beden eğitimi, yabancı dil vb.) gezerler, görürler; bir de OKS, ÖSS sınav sonuçlarına bakarak okul seçerler, ama yıldan yıla değişen öğretmenleri bilemezler. Ayrıca sınav kazandırmak da eğitim işi olmanın çok ötesinde bir yarıştı. Okullar arasında yapılan kimi yarışmalar da öğretmen yetiştirilmesinde değindiğimiz eğitim yetersizliğinin başka bir sonucudur; eğitimde yarışma, ana - babaları, kendi kendimizi bir aldatmacadır. Okul yöneticileri eğitim değerlerinin yüceliğini (!) göstermeye çalışırlar bu tür eğitim karşıtı girişimlerle.

Oysa iyi okul demek iyi öğretmen demektir. Bu okul isterse birkaç odadan oluşmuş bir barınak olsun, isterse bir baraka, bir çadır olsun, içinde gerçekten iyi öğretmen varsa iyi okul orasıdır.



Bilgiye Ulaşım Sağlamak, Bilgiyle Donatmaktan Yeğdir!



“Bana balık verme;
balık tutmasını öğret!”
Çin Atasözü”

Günümüzde; öğrencinin bilgiyi hazır halde edinin benimsemesi (ve ekseri bunun doğal sonucu olarak o bilgiyi ezberlemeye meyletmesi) yerine, sorgulayıcı bir temel felsefe doğrultusunda bilgiye bizzat erişmesi önem kazanmıştır. Bu anlayışa kısaca “öğrenmeyi öğrenme modeli” diyebiliriz.

Öğrenmeyi öğrenme modelinin temelinde okul; her bir öğrenciyi; düşünen ve sorumluluk duygusu ile dopdolu bir birey olarak ele alır. Onu, kalabalığın isimsiz/anonim bir parçası olmaktan kurtarır, soyutlar! Bu anlayış öğrencinin kişiliğine kıymet vermek demektir; onu, kendi kendisini geliştirmeye teşvik etmek demektir; ona onunla beraber sorumluluk da yüklemek demektir. Böylelikle öğrenci, içten denetimli (oto-kontrol sahibi) olmak yolunda bilinçlenir. Öğrenmeyi öğrenme modeli öğrenciyi ezbercilikten uzaklaştırıp anlayıp araştırmaya, kendi kendine bilgi üretmeye sevk eder.

Öğrencide öğrenmeyi öğrenme anlayışı yerleştikçe öğretmen de ona göre güdülenir. Daha haz verici, daha rahatlatıcı yöntemlere yönelir. Çünkü karşısında ciddî, hevesli, bilgiye susamış, araştırmacı öğrenciler bulur. Kendisi de öğrenciden (hele ödev ve proje gibi etkinlikler aşamasında) çok şeyler öğrenir. Motivasyon karşılıklı gelişir. Zaten bir etkileşim ortamında tek tarafın motive olması yetmez.

Kavramın Moral Bakımından Önemi

Öğrenmeyi öğrenme modeli bir yandan da; hazırladığı yapıcı ve hoşgörülü örgüt iklimi sayesinde; dürüstlük, özgüven, medenî cesaret, demokrasi sevgisi gibi erdemleri besler. Modelin gereğince uygulama bulduğu bir ortamda fırsat eşitliği ilkesi öne çıkar. “Vahşi” ve pervâsız rekabet yerine; tatlı ve centilmence bir yarışma havası oluşur. Burada anahtar sözcük “öykünme”dir. Herkes birbirinin olumlu niteliklerini benimseyerek/ içselleştirerek daha da geliştirmeye bakar. Ortam içersinde bir çok öğrenci birbirine olumlu örnek olur.

Ancak gerekli ortam tamamen “kıvamına” gelmeden bu moral boyut olgunlaşamaz. Örnek olarak bir ev hanımı komşusunun ikramı bir yemeği çok beğendi ve tarifini ondan istedi diyelim. Kendisi öğrenme hevesi ile doludur ve ihtimal bunun onurunu da içinde duyumsuyordur. “Sormak değil, öğrenmemek ayıptır!” ya da “bilgi verdikçe çoğalır” gibi bilgece sözler geçiyordur belki o anda aklından! Ama ya uygulamada durum nedir? Herkes bilgi dağıtmada cömert midir? Danışmanlık yapmanın o doyumsuz hazzına herkes varabilmiş midir? Lezzetli yemeğin sahibi o sırrı çok zor elde etmiş, bunun uğrunda bir zamanlar birilerine saatlerce yalvarmış olabilir. Bilgisini saklamak için kendince gerekçeleri bulunabilir. Ancak tarifeyi isteyen, ona şöyle bir şeyler diyebilir: “Herkes bunu senden öğrendiğimi söyleyeceğim! Bak, sosyeten yükselecek mahallede!” İşte bu yaklaşım ona sonuç getirebilir. Burada basit iltifat bir yana, bilgisini verecek olan, bir toplumsal manevî ödül sözü almıştır. Bir anlamda “telif hakkının” tanınması şartını elde etmiştir!

İşte, etik havanın, dürüstlüğün hüküm sürdüğü yerde yanlışlıklar ve olumsuzluklar çok azalır. Burada iletişim kanalları açıktır. Ona göre de “fısıltı gazetesi”, şikâyet vb. gibi yollara ve dolayısıyla huzursuzluğa geçit yoktur. Denir ki “söylemeyen söylenir”, yani homurdanır! Düşünceler ifade bulursa, söylenmenin gereği kalır mı?

Diyelim ki bir öğrenci, bir öğretmenince zıt bellendiğini düşünüyor. Galiba bu çatışmanın en iyi çözümü gidip bizzat o öğretmenle konuşması olur. Saygılı bir biçimde ve “lisan-ı münasiple” bu sorunu dile getirmesi, öğretmene bir öz-değerlendirme kapısı açar. Öğrenci de yeni bir empatik bakış kazanır; kendisini biraz da öğretmenin yerine koyar. Kişilik yapılarının farkı üstüne biraz daha düşünür. Böylece hoşgörü kendiliğinden gelir.

Le Senne'nin tasnifine göre insanın üç önemli özelliği duygulanımsallık, eyleme yatkınlık ve yankılanmadır. Duygulanım boyutu belirgin kişide bir olay derin izler, seğirdimler oluşturur. Eyleme yatkın özellikte, eylem dışsal sebep gerektirmez; doğaldır. Yankılanma özelliğinde ise, bilinçte yeni bir algı, daha ziyade önceki algıları bastırma pahasına gerçekleşir. Her üç özelliğin de en kuvvetli olduğu karakter yapısı tutkulu kişiliği belirler. Böyle bir insan, kişiliği ve otoritesiyle önemli sayılmak ister (Palmade 1953: 104-107). Örneğin bir öğretmen, bu kişilik yapısında olamaz mı?

Yukarıdaki soruna çözüm zaten şarttır. Öğrencinin doğrudan moraliyle

“Etik havanın, dürüstlüğün hüküm sürdüğü yerde yanlışlıklar ve olumsuzluklar çok azalır. Burada iletişim kanalları açıktır.”



ilgilidir bu. Çözüm gelmez ise, “Kendi Kendini Gerçekleyen Kehanet” denilen durum ortaya çıkabilir. Yani yetke sahibinin verdiği yanlış kalıp-yargı zamanla doğruluk kazanabilir. Başka bir deyişle, çocuk kendisini kafasız gibi görmeye başlar veya “çalışsam da zaten not vermez” düşüncesiyle o derse boş verir. Sonuçta öğretmen sözde “haklı” çıkmış olur gibi olur! Türkçe'mizdeki (nûfuzlu kişiler için söylenen) “seni isterse vezir, isterse rezil eder” deyimini de bu temaya biraz koşut değil midir?

Bireysel Boyut

Öğrenmeyi öğrenme havasıyla bezenmiş bir ortamda kişilerin birbirleriyle etkileşiminden doğan artılar çok güzel. Ancak böyle bir ortamı bulamayan birey, tek başına bile öğrenmeyi öğrenme yolunda kendi çapında atılımlar düşünebilir, gerçekleştirebilir. Bir genç tavla oynayacağı yerde satranç oynamak istese; “geyik muhabbeti” yerine düzeyli bir tartışma dinlemeyi özlese; belki muhatap bulamayabilir. Ama televizyonda bir açık oturum yakalayıp o yayını pekâlâ dinleyebilir. Kendi başına bir kitaba kapanabilir.

Belki yaşlı ve kültürlü bir komşuya bazı hizmetler sunarak onun sohbetini teşvik edebilir, onun derin hayat deneyiminden kendine göre bilgiler “damıtabilir”. (Batı toplumlarında hizmet sektörünün gelişmiş ve daha kurumsallaşmış olması, öğrencilere yarı-zamanlı işlerin okullarca ayarlanabilmesi, bu noktada çok olanaklar getirir. Hep hayalini kurmuşumdur: Şimdiki kafamla öyle bir ülkede

ve liseli çağlarımda olsaydım; köpek gezdiriciliği, cam temizleyiciliği veya bebek bakıcılığı yerine; ne mi yapardım? Yaşlı ve hasta bir bilim insanının bakımını, temizliğini üstlenirdim. Onun derya gibi bilgisinden sızan damlalarla yavaş yavaş donanırdım! Yeni yeni kelimeler, kavramlar işitirdim. Usturupluca irdelerdim bunlardan ilgimi çekenleri! Zemin hazırlardım sohbetlere, anıların nakline...).

“İkinci kırılma noktası 1928 yılındaki harf inkılâbıdır; çünkü eski yazı zordu. Arabî harfler Türkçe'nin yapısına uygun değildi.”

Eğitim Tarihimizde İki Dönüm Noktası

Tarihimize bir göz atarsak öğrenmeyi öğrenme modeli doğrultusunda gerekli altyapının ilk hazırlıkları olarak, iki önemli kırılma noktası görürüz: Bunlardan birincisi; Ş. Mardin'in (1983) kaydettiği gibi; “Tanzimat'ın başardığı, 1880'lerden sonra daha da biçimlenen ve Osmanlı aydınını derinden etkileyen eğitim reformudur... Modern okulun medreseden büyük farkı; kitaplar evreni üstüne kurulmasıdır. Ortaçağ eğitim kurumlarında kitap bulmak çok zordu. Hoca kitabı hıfzetmişti ve not biçiminde aktarırdı. Ama 19. Yüzyıl Osmanlı Medreselerinde bile hâlâ kitabı bilen hoca anlayışı egemendi.”.

Mülkiye, Tıbbiye, Harbiye ve askerî idadiler bu düzeltim (ıslahat) atılımının başlıca meyveleridir. Öğrenci Mustafa Kemâl ve Kurtuluş Savaşımızın diğer komutanları bu eğitim seferberliğinden nasiplerini alarak yetiştiriler. Daha öğrencilik yıllarında Fransızca düşünsel kitaplara ulaşırlar.

İkinci kırılma noktası 1928 yılındaki harf inkılâbıdır; çünkü eski yazı zordu. Arabî harfler Türkçe'nin yapısına uygun değildi. Sesli harfler azdı. Birçok kelime tam söylendiği gibi yazılamıyordu. Metnin bağlamı içinde yakıştırma yoluyla anlamını üstleniyordu. Çok ilginçtir, halkımız yeni yazının değerini hemen kavramış ve kolaylığını takdir etmiştir. Fransız yazar Benoist-Mechin (1954: 424) tarafsız gözle şu saptamayı yapmıştır: “[Yeni yazıya geçişte] başarı ümitlerin de ötesine taşı. Üstelik gelen tepki, fesin kaldırılmasından sonra gelen tepkiden

çok farklı oldu. Türk köylüsü birden yazı inkılâbının çekiciliğine kapılıverdi. Çünkü yazı eski bir imtiyazdı. Bilgiye, dolayısıyla başarıya giden yoldu. Cehaleti yenmek, Türk Ulusu için sefaleti yenmek anlamına geliyordu”.

Öğrenme Kurulumları Deneyi

Bugün bu denli geniş bir anlam genişlemesine uğrayan öğrenmeyi öğrenme deyiimi, eğitim psikolojisinde ilkin Harry Harlow ve ekibinin 1950'lerde gerçekleştirdiği ünlü deneyini özetleyen bir ifade olarak kullanıldı.

“Bugün bu denli geniş bir anlam genişlemesine uğrayan öğrenmeyi öğrenme deyiimi, eğitim psikolojisinde ilkin Harry Harlow ve ekibinin 1950'lerde gerçekleştirdiği ünlü deneyini özetleyen bir ifade olarak kullanıldı.”

Harlow bu deneyde maymunları denek olarak kullandı. Pancurlu bir kafesteki maymunlara bir tepsi içinde farklı cisimler veriliyordu. Doğru cismi seçen maymun, bu cismin altında yiyecek buluyor, yani ödül kazanıyordu. Çeşitli tekrarlarından sonra maymunlar doğru cismi ayırdetmeyi giderek artan bir beceriyle öğrendiler. Hattâ yeni problemleri çözer hâle geldiler. Buna göre maymunlar; örneğin; bir problemde iki yuvarlak ve bir üçgen cisim arasından üçgeni doğru olarak ayırdettiler. Bir başka problemde ise; örneğin; iki bıçak ve bir çatal arasından çatalı doğru cisim olarak ayırdettiler. Doğru cismin bazen bir şekille, bazen bir renk ile, bazen büyüklük ile betimlenebileceğini öğrendiler!

“Harlow bu âni öğrenim “Harlow bu âni öğrenim çıkışını önceden aktarım (transfer) diye nitelenen teorik kavramın bir başka genişleme durumu olarak kabul etti” (Sprinthal and Sprinthal 1990: 257).

Böyle deneylerin hayvanlarla yapılması uygundur; çünkü hayvan deneklerin önceki deneyim durumları denetlenebilir. İnsan deneklerde ise bu mümkün olmaz. Yaklaşık yüz problemde sonra, maymunlar yeni bir problemi hemen çözecek düzeye geldiler; başka bir deyişle içgörü ortaya koydular! Ama bu içgörü açıkça önceki öğrenmelerin bir sonucu idi. Biz, muhakeme ile beraber giden bilgiye içgörü diyoruz (Karn and Weitz 1955: 118-119).

Problemler maymunlarda öğrenme kurulumları oluşturmuştur. Burada öğrenme davranışı hiyerarşik bir örgütlenme gösterir. Daha küçük öğrenmeler, daha uzun vâdeli amaçlara ulaşmakta kullanılır. Özellikle insanda, davranış, amaca ulaşmanın yolu-yordamından ziyade, bizzat ulaşılacak amacın kendisi açısından daha fazla kestirilebilir / yordanabilir özelliktedir (Wrench and Wrench 1973: 91).

Harlow'un bu deneyinden önce öğrenmenin ancak daha basit mekanizmaları biliniyordu. İvan Pavlov, Çarlık Rusyası'nda 1904 yılında köpeklerde koşullu tepki geliştirmişti: Her yiyecek verildiğinde zil sesi duyan köpek, nihayet sırf zil sesine de sanki yiyecek varmış gibi salya çıkartıyordu (Karn and Weitz 1955: 84).

Öte yandan yumurtadan yeni çıkan ördek yavrularının, gördükleri ilk hareketli varlığın (normalde anaç ördek) peşine, içgüdüsel olarak takıldıkları biliniyordu. Lorenz, 1937 yılında yaptığı ünlü deneyinde, kendisini anaç ördek yerine koyarak, ördek yavrularını kendi arkasından yürütmüş idi. Bu olaya da basımlama adını vermişti (Liebert ve diğerleri 1977: 291).

Jerome Bruner'e göre günümüzde öğrenmenin en iyi yollarından biri keşiftir. Bunun bir yolu da öğretmenin, öğrencilere yanıtları tahmin etme şansı tanımasıdır. Yanıt arama/araştırma yönteminin emin ve ödül getirici olduğuna, onları inandırmasıdır. Ancak her çeşit bilgi için bu tekniğe başvuru elbette bir zaman



ziyanı olur (Sprinthal and Sprinthal 1990: 247).

Günümüzde yaratıcılık da büyük teşvik gören bir uğraşı olmuştur. Yaratıcılıkta üç unsur önemlidir: Akıcılık (anlamları çoğul sembollerle / kavramlarla ifade); esneklik (aklın kurgusunu değiştirmek; alternatif çözümler aramak); orijinallik (yeni ve benzersiz sonuçlara / kavramlara ulaşmak. Bu kavram icatlarda çok belirgindir. Bir teli ilk defa ataş biçiminde büken, ilk silgili kalemi yapan vb. orijinallik sergilemiştir) (Sprinthal and Sprinthal 1990: 352).

Bu arada Harlow'un 1959 tarihli bir başka maymun deneyi de çok ibret vericidir. Bir maymun yavrusu kafese konuyor. Yanına iki yapay "anne" bırakılıyor. Biri tellerden yapılmış sert ve soğuk bir "anne". Öbürü tüylü kumaştan yapılmış sevimli bir "anne".

Biberon tel anneye takılı. Yavruya o

süt vermiş oluyor. Ama kendisini korkutan bir etken ortaya çıktığında yavru, hep kumaş annenin yanına kaçıyor. Şefkati ondan bekliyor! (Liebert ve diğerleri 1977: 291). İşte ılıman örgüt ikliminin önemine işaret eden bir ibret deneyi!

Hayal-Gerçek Dengesi

Kişi hayalle gerçeği iyi dengelemelidir. Buluş / yaratıcılık bakımından hayalci; uygulama bakımından da gerçekçi olmak önemlidir.

Bir Fransız davranış bilimcisi; gençliğinde bütün bilgi kalelerini fethetme uğruna nasıl harap olduğunu uzun uzadıya anlatıyor. Sonra şöyle diyor: "Kendimden bahsettim ama orada siz de kendinizi bulmuşsunuzdur. Soyut entellektüellik ile eylemcilik arasındaki bu dramatik oyunu siz de iyi tanırırsınız. Bu çatışma hali ancak bir uyum ile mümkün olsa gerek. Hayatta her şey kendi zıttı ile düzeltilmelidir. Bütün enerjimizi soyut idealler kovalamaya harcarsak zararımıza olur. Bunu önlemek için, içimizdeki eylem arzusuyla dolu kurt sürüsünü serbest bırakalım. Ayağımız yere bassın. Ama o kurtların uluyuşları soyut zekânın bütün seslerini de bastırmasın. Soyut zekâ arada bir o sürünün içinde dikilsin; kendi egemenlik kırbacını şaklatsın!" (Rouges 1936: 14-15).

Sonuç

Öğrenmeyi öğrenmeye gönül vermiş bir genç zamanının kıymetini bilir ve hemen attığı her adımda bilgisini genişletmeye bakar. Kimilerine göre bir "enformasyon kirliliği" de yaşanan bugünkü ortamda, seçici olmayı da bilir. Öncelikle kendisine yarayacak ve ilgi alanına yakından yönelecek bilgileri ayıklar. Hayatın siyah beyaz kontrastlardan çok kurşunî renklerle resmedildiğini kavrar. Şartlara göre en iyiyi bulmaya, optimizasyon hesaplamalarına yönelir. Hayata isyan etmez. Eski öğretmenine gidip; "sen bana hep doğruları, iyileri öğrettin ama ben hayatta ne eğrilikler gördüm şaşırdım!" diye hesap sormasına gerek kalmaz. Bilir ki ülkenin sorunları bir süreç uyarınca çözülür. Yine bilir ki geniş toplum katmanları içinde de kendisi gibi "öğrenen" bireylerin çoğalması, ancak söz konusu sürecin çabuklaştırılmasıyla mümkündür.

Kaynakça

- BENOIST-MÉCHIN (1954) Mustapha Kémal ou la mort d'un empire, Albin Michel.
- KARN, H.W. ; WEITZ, J. (1955) An Introduction to Psychology, John Wiley & Sons Inc. N. Y.
- LIEBERT, R.M. ; POULOS, R.W.; MARMOR, G.S. (1977) Developmental Psychology, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N. J.
- MARDİN, Şerif (1983) "Yenileşme Dinamiğinin Temelleri ve Atatürk", Çağdaş Düşüncenin Işığında Atatürk, Eczacıbaşı Vakfı yayını.
- PALMADE, Guy (1953) La Caractériologie, Presses Universitaires de France, Paris.
- ROUGES, Jean des Vignes (1936) Deviens un chef!, Editions J. Oliven, Paris.
- SPRINTHAL, N.A. and SPRINTHAL, R.C. (1990) Educational Psychology: A Developmental Approach, McGraw Hill Book Co., N.Y.
- WRENCH, D. and WRENCH, C. (1973) Psychology: A Social Approach, McGraw Hill Book Co., N. Y.

İsmail Topkaya - Öğretim Görevlisi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Şakir Serbes - Okutman
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü



2006 Okulöncesi Eğitim Programının Psikomotor Alan Açısının Analizi ve Hareket Eğitime Yönelik Program Geliştirme İhtiyacı

*“Oyun ve hareket eğitimi etkinliklerinin hareket eğitimi ayağı
oldukça eksik kalmaktadır. Çünkü oyun hemen hemen her
etkinliğin eğitim aracı olarak kullanılmaktadır ve çok yerinde
ve doğru bir yaklaşımdır.”*

Giriş

Psikomotor alan ve bu alana ilişkin amaç ve kazanımları incelemeyi önce okulöncesi eğitim programında kullanılan kavramlarla ilgili kısa bir açıklama yapmakta yarar vardır.

MEB, TTK Başkanlığınca 2002 yılında uygulamaya konulan okulöncesi eğitim programının üçüncü bölümünde “36-72 aylık Çocukların Eğitimleri İçin Belirlenen Hedefler ve Bu Hedeflere Ulaşmak İçin Kazanılması Beklenen Davranışlar” şeklinde ifade edilen program içeriğinde gelişim alanları ile ilgili “Hedef” ve “Kazanılması Beklenen Davranışlar” kavramları kullanılmaktadır.

Bu programdan önce uygulamada olan okulöncesi eğitim programında ise “Hedef” ve “Hedef Davranışlar” kavramları kullanılmaktaydı.

MEB TTK Başkanlığının 2006 yılında yürürlüğe koyduğu “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı”nda ise, gelişim alanlarına yönelik eğitim terminolojisi farklılaşmış hedefin yerini “Amaç”, “Kazanılması Beklenen Davranışlar”ın yerini ise “Kazanımlar” kavramları almıştır.

Bu kavramların değişmesi eğitim anlayışında ve eğitim programlarında olağanüstü bir değişim anlamına gelmemelidir. Amaç ve kazanım kavramlarının daha çok öğrenci-çocuk merkezli bir eğitimin olması gerektiğine ilişkin çağrışımlar uyandırmaktadır.

Okulöncesinde etkinlik temeline dayalı eğitim anlayışı yapılandırmacı öğretim modeline uygun bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu bağlamda amaca yönelik etkinlikler sonucu çocukların bireysel özellikler doğrultusunda kazanımlar elde etmesi düşünülmektedir.

Okulöncesi eğitiminde öğretim ve öğrenme alanına ilişkin planlanan etkinliklerin amaç ve kazanımlarının belirlenmiş olması gerekmektedir. Bir etkinlik süreci sonunda çocuğun her hangi bir gelişim alanı ile ilgili olarak bazı davranışlar edinmiş olması onun bazı kazanımlar elde ettiğini göstermektedir. Etkinlik sonunda kazanım elde edememek ya da farklı sayıda ve özellikte kazanım elde etmek mümkündür. Dolayısıyla amaca ilişkin kazanımların önceden planlanmış olsa da, etkinlik süreci sonunda emin olunamayacak davranış değişiklikleri olarak görmek gerekir.

Okulöncesi eğitim programının içeriğinden ziyade, okulöncesi eğitim uygulamalarının gelişim alanlarına yönelik "etkinlikler" sürecinden oluşması ve bu etkinliklerin farklı içeriklerle örüntülenmesi "kazanım" kavramına uygun düşmektedir. Ayrıca böylesi bir eğitim anlayışı, bilişsel, beyin temelli ve hümanistik öğrenme kuramları ile örtüşen çoklu zeka ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarını yansıtmaktadır.

Okulöncesi eğitim programında yer alan psikomotor alanla ilgili olarak Psikomotor Gelişim Özellikleri aşağıdaki gibidir (MEB, 2006: 19, 20, 22).

36-48 Aylık Çocuklar İçin;

- Çember etrafında döner.
- Yuvarlanmakta olan topa tekme atar.
- Atılan topu yakalar.
- Yerden zıplayan topu yakalar.
- Hareket halindeki büyük bir topu ayağı ile durdurur.
- Parmak ucunda yürür.
- Ritme uygun dans eder.
- Plastik çivi tahtasına çivi çakar- söker.
- Yuvarlak çizer.
- Verilen basit şekilleri makasla keser.
- Oyun hamuru gibi yumuşak malzemeleri kullanarak değişik şekiller oluşturur.
- Çeşitli malzemelerle baskı yapar.
- Sıvıları bir kaptan başka kaba boşaltır.

48-60 Aylık Çocuklar İçin;

- Çizgi üzerinde yürür.
- Çift ayakla belli bir uzaklığa atlar.
- Çift ayakla sıçrar.
- Geri geri çift ayakla sıçrar.
- Tek ayak üzerinde sıçrar.
- Tek ayak üzerinde birkaç saniye durur.
- Ayak değiştirerek iner çıkar.
- Topu kendisi sıçratıp yakalar.
- Bisiklete biner ve bisikletle köşeleri döner.
- 20 cm yükseklikten atlar.
- Topuk ve ayak ucuyla yürür.
- Dokuz blokla kule yapar.
- Modele bakarak yuvarlak ve kare şeklini çizer.
- Çeşitli şekiller çizer ve boyar.
- Boncuk, makarna vb. nesneleri ipe dizer.

60-72 Aylık Çocuklar İçin;

- Denge tahtasında ileri- geri ve yan yan yürür.
- Başlama ve durma komutlarına uyarak tempolu yürür.
- Yardımla sekerek yürür.
- Topuk ve ayak ucunda geri geri yürür.
- Parmak ucunda sıçrar.
- Yaklaşık 30 cm yükseklikten atlar.
- Ritmik olarak seker.
- Tek ayak üzerinde 8-10 sn durur.
- Düşmeden 10 kez öne doğru çift ayak sıçrar.
- Koşarken yerden bir şey alır.
- Kendi başına ip atlar.
- Yardımsız bisiklete biner.
- Kendi bedeni etrafında döner.
- Ayak değiştirerek merdiven iner ve çıkar.
- Ritmik hareketler yapar.
- Topu yakalayabilmek için ellerinden çok kollarını kullanır.
- Orta büyüklükteki topu yerde birden fazla sıçratır.
- Bir metre yukarı atılan topu yakalar.
- Kendine doğru zıplatılan topu yakalar.
- Topu üç metre uzaktaki hedefe doğru atar.
- Kağıt üzerine çizilmiş basit şekilleri keser.
- Atma ve tutma davranışları gerektiren etkinliklere katılır.
- Hamur gibi yumuşak malzemeleri kullanarak iki üç parçadan oluşan şekiller yapar ve bunlardan bir kompozisyon oluşturur.
- Baskı ve yapıştırma işlerini yapar.
- Yetişkin gibi kalem tutar.
- Model gösterildiğinde kağıdı çapraz şekilde katlar.
- Modele bakarak daire, üçgen, kare ve dikdörtgen çizer.
- Yatay, dikey, eğri ve eğik çizgiler çizer ve bunların kombinasyonlarını oluşturur.
- İşaret parmağı ile diğer elinin parmaklarını sayar.
- İsmi kopya eder.
- 1-5 arası rakamları kopya eder.
- Eksik insan resmini tamamlar.

36-72 ay (3-6 yaş) çocuklarının psikomotor gelişim özelliklerinden sonra bu özelliklerin amaç ve kazanımlara dönüştürülmüş planlamalarına bakmak gerekmektedir.

36-72 aylık çocukların eğitimleri için belirlenen eğitim programında amaçlar ve kazanımlar başlığı ile verilen bölümde ilk göze batan olgu, gelişim özelliklerini sıralarken yapılmış olan yaş grubu sınıflamalarının eğitim için planlanan amaç ve kazanımlar açısından yapılmamış olduğudur. Örneğin gelişim alanlarıyla ilgili tüm amaç ve kazanımlar "36-72 Aylık Çocukların Eğitimleri İçin Belirlenen Amaç ve Kazanımlar" başlığı altında verilmiştir.

Okulöncesi eğitim programında psikomotor alanla ilgili 5 amaca ilişkin 46 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Oysa aynı eğitim programında 36-72 aylık çocukların psikomotor gelişim özellikleri nicel olarak 60 madde ile sıralanmıştır. Söz konusu gelişim özelliklerinin 46 kazanım ile ifade edilmiş olması eğitim programının psikomotor alan içeriğinin öğrenme ürünleri açısından eksik bir görünüm taşımasına neden olmaktadır.

2002 yılı okulöncesi eğitim programında da, psikomotor alanla ilgili 6 hedefe ilişkin 38 kazanılması beklenen davranışın yer almış olduğunu belirtmek gerekir.

2006 Okulöncesi eğitim programında kazanımların artmış olması, bir önceki programın (2002 yılı programı) psikomotor alanla ilgili eksiklerinin biraz daha giderilmiş olduğu anlamında değerlendirilebileceği gibi, yeni programın da geliştirilmesi gerektiğine açık olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Aşağıda okulöncesi eğitim programında "36-72 Aylık Çocukların Psikomotor Alan Eğitimleri İçin Belirlenen Amaçlar ve Kazanımlar" yer almaktadır (MEB, 2006: 25-26).

“Okulöncesi eğitim programında psikomotor alanla ilgili 5 amaca ilişkin 46 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Oysa aynı eğitim programında 36-72 aylık çocukların psikomotor gelişim özellikleri nicel olarak 60 madde ile sıralanmıştır.”

Amaç 1. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme.

Kazanımlar:

- Sözel yönergelerle uygun olarak ısınma hareketleri yapar.
- Değişik yönlerde yuvarlanır.
- Değişik yönlerde doğru uzanır
- Sözel yönergelerle uygun olarak yürür.
- Sözel yönergelerle uygun olarak koşar.
- Belirli bir mesafeyi sürünerek gider.
- Belirli bir yüksekliğe çıkar.
- Belirli bir yüksekliğe tırmanır.
- Tırmanılan yükseklikten uygun şekilde iner.
- Belirli bir yükseklikten atlar.
- Belirli bir engel üzerinden sıçrayarak atlar.
- Pedal çevirme hareketini yapar.
- Araç kullanarak koordineli ve ritmik hareket yapar.
- Atılan nesneleri yakalar
- Nesneleri belli bir mesafedeki hedefe atar.

Amaç 3. Büyük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme

Kazanımlar:

- Farklı ağırlıktaki nesneleri iter.
- Farklı ağırlıktaki nesneleri çeker.
- Farklı ağırlıktaki nesneleri kaldırır.
- Farklı ağırlıktaki nesneleri döndürür.
- Farklı ağırlıktaki nesneleri taşıyarak belli bir mesafeye gider.

Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar:

- Küçük nesneleri toplar.
- Nesneleri kaptan kaba boşaltır.
- Nesneleri üst üste, yan yana, iç içe dizer.
- Nesneleri takar.
- Nesneleri çıkarır.
- Nesneleri ipe dizer.
- El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.
- Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
- Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
- Yönergeye uygun çizgiler çizer.
- Şekilleri değişik araçlar kullanarak çizer.
- Malzemeleri istenilen nitelikte keser.
- Malzemeleri istenilen nitelikte yapıştırır.
- Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.

Amaç 4. Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme

Kazanımlar:

- Nesneleri kopartır, yırtar.
- Nesneleri sıkar.
- Nesneleri çeker, gerer.
- Malzemelere elleriyle şekil verir.
- Malzemelere araç kullanarak şekil verir.

Amaç 5. Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar:

- Farklı zeminler üzerinde yürür.
- Zemin üzerine çizilen şekiller üzerinde yürür.
- Tek ayak üzerinde belirli bir süre durur.
- Tek/çift ayak üzerinde olduğu yerde sıçrar.
- Tek/çift ayakla sıçrayarak belirli bir mesafeyi dengeli bir şekilde gider.
- Çift ayakla ileri/geri sıçrar.



Psikomotor amaç ve kazanımların yaş gruplaması yapılmaksızın belirlenmiş olması yanında en az bunun kadar önemli diğer bir nokta da; 36-72 ay çocuklarının dört yılı kapsayan okulöncesi eğitim süreçlerindeki programın psikomotor gelişimlerinin bu kadar az amaç ve kazanımlar planlaması ile mümkün görünmediğidir.

Örneğin, yaş grubu açısından “bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketler yapabilme” amacına ilişkin kazanımların 36 aylık çocuklara mı yoksa 60 aylık çocuklara mı yönelik olduğu belirsizdir. Yine söz konusu psikomotor eğitim amacına 15 kazanımla ulaşılabilmesi olası değildir.

Eğer sözü edilen amaca ilişkin kazanımların belirlenmesi yaş gurupları göz önüne alınarak yapılırsa çok daha fazla sayıda kazanım yazılması gerekeceği açıktır.

Okulöncesi eğitim programında yer alan psikomotor alan ile ilgili amaçların (5 adet) niteliğine bakıldığında bunların;

- Bedensel koordinasyon
- El-göz koordinasyonu
- Büyük kas kullanımı
- Küçük kas kullanımı
- Denge

ile ilgili psikomotor gelişim özelliklerinden oluştuğu görülmektedir. Bu, okulöncesi eğitim programında yer alan psikomotor gelişim alanı ile ilgili çerçevenin tutarlı ve doğru olduğunu göstermektedir. Çünkü bu yaştaki çocukların psikomotor gelişim göstergeleri bunlardır.

Ancak “bedensel koordinasyon”, “el-göz koordinasyonu”, “büyük kas kullanımı”, “küçük kas kullanımı” ve “denge” ile ilgili amaçlar bir veya birkaç etkinlik ya da birkaç hafta veya birkaç ay ile ulaşılacak eğitim amaçları olmaktan çok uzun süreli eğitim amaçlarını içeren gelişim düzeyi ifadeleridir.

Bu anlamda yapılması gereken, okulöncesi dönem çocuklarının “hareket gelişimi” ile ilgili olarak eğitim programında yer alan psikomotor alan ile ilgili amaçların genel amaç olarak algılanıp, bunlara uygun hareket eğitimine yönelik amaçlar ve kazanımlar geliştirmektir. Buradan hareketle psikomotor alana yönelik “hareket eğitimi” etkinlik uygulamalarının zenginleştirmek ve çeşitlendirmek için program geliştirme ihtiyacı bulunmaktadır.

Okulöncesi eğitim programında yer alan tüm gelişim alanlarına ilişkin amaç ve kazanımlar günlük planlamalarda “etkinlikler” kapsamı içinde hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu etkinlikler okulöncesi eğitiminde standartlaştırılmış bir dizi başlıkla yer almaktadır. Bunlar;

- Serbest zaman etkinlikleri
- Türkçe etkinlikleri
- Oyun ve hareket etkinlikleri
- Fen ve matematik etkinlikleri
- Okumaya-yazmaya hazırlık çalışmaları etkinlikleri
- Drama
- Alan gezileri ve
- Sanat etkinlikleridir.

Etkinliklerin planlanması okuldaki bir günlük eğitimin planlanması anlamına gelmektedir. Eğitim programında yer alan bilişsel, psikomotor, dil, öz bakım, sosyal-duygusal gelişim alanları ile ilgili tüm amaç ve kazanımların ilgili olanları yukarıda sözü edilen etkinlikleri içerisine serpiştirilmektedir.

Eğitim programında yer alan ve yukarıda analiz yapılmış olan psikomotor alanla ilgili 5 amaç ve 48 kazanım “oyun ve hareket etkinliği” başta olmak üzere sanata etkinlikleri, drama etkinlikleri, serbest zaman etkinlikleri içinde kullanılması gereken amaç ve kazanımlardır.

Oyun ve hareket eğitimi etkinliklerinin hareket eğitimi ayağı oldukça eksik kalmaktadır. Çünkü oyun hemen hemen her etkinliğin eğitim aracı olarak kullanılmaktadır ve çok yerinde ve doğru bir yaklaşımdır.

Fakat büyük kasların kullanılması ile ilgili lokomotor ve manipülatif hareketlerin oyun ve oyunsoal form içinde etkinliklere dönüştürülmesi pek mümkün olamamaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi okulöncesi öğretmenlerinin 3-6 yaş çocuklarına yönelik hareket eğitimi bilgi ve becerilerindeki eksiklik olduğu kadar, eğitim programındaki büyük kas guruplarına yönelik hareket eğitimi uygulamalarını içeren psikomotor alan ile ilgili amaç ve kazanımların yer almıyor olmasıdır.

Büyük kas guruplarını ilgilendiren hareket eğitimi uygulamalarına ilişkin amaç ve kazanımların bir veya birkaç ders süreci sonunda ulaşılabilir biçimde çeşitlendirilmesi çok yararlı olacaktır. Küçük kas guruplarını ilgilendiren kazanımlar diğer etkinlikler içerisinde geniş yer bulduğundan bu konudaki hareket eğitimi açısından sorun yaşanmamaktadır.

“Hareket eğitimi ile ilgili öğretim ürünleri çocukların psikomotor gelişimleri sürecinde onlarda meydana gelen psikomotor çıktılarının genel çerçevesidir.”



Okulöncesi dönemde hareket eğitimi program geliştirme önerisi

Okulöncesi hareket eğitime yönelik program geliştirmede temel argümanlar gelişim ve eğitim ilkelerinden hareketle oluşturulan çıkış noktalarıdır. Bir programın ön koşullarından birisi de öğretim amaçlarının (öğrenme ürünleri) belirlenmesidir. Hareket eğitimi ile ilgili öğretim ürünleri çocukların psikomotor gelişimleri sürecinde onlarda meydana gelen psikomotor çıktılarının genel çerçevesidir. Bunlar mevcut programda yer alan

- Bedensel koordinasyon
- El-göz koordinasyonu
- Büyük kas kullanımı
- Küçük kas kullanımı
- Denge

ile ilgili gelişim özelliklerinden oluşan bir çerçevedir.

Genel çerçevenin tutarlı bir şekilde çizilmiş olmasına rağmen, bu çerçevenin içi yeterince doldurulmamış, söz konusu ilgili kazanımlar çerçeveyi doldurmaya yetmemiştir. Diğer bir söylemle psikomotor alan ile ilgili oluşturulmuş olan ve genel çerçeveyi oluşturan beş argümanın aynı zamanda psikomotor alanla ilgili eğitim amaçları şeklinde ifade edilmiş olması, hareket eğitime ilişkin kazanım içeriğinin de çok daha geniş olmasını gerektirmektedir. Bunun içinse hareket eğitime ilişkin başka argümanları devreye sokma ihtiyacı belirmektedir. Örneğin, psikomotor alan ile ilgili genel çerçeveyi oluşturan argümanlardan birisi olan “Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme” amacına ilişkin alt amaçlar geliştirilerek kazanımların arttırılması sağlanabilir. Aşağıda söz konusu amacın üç hareket grubu ile ilişkilendirilerek geliştirilmiş üç alt amaç yer almaktadır.

- Denge hareketleri ile ilgili bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme,

- Lokomotor (yer değiştirme) hareketleri ile ilgili bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme,
- Manipülatif (nesneyle ilişki) hareketleri ile ilgili bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme.

Buradan hareketle okulöncesi eğitim programında yer alan psikomotor alanla ilgili amaç sayısı 5 den 15 e çıkarılarak programlı öğretim açısından istenilen eğitim amaçlarına ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

Aşağıda, 3-6 yaş çocuklarının motor gelişim dönem özelliklerinin dikkate alınarak, daha geniş bir çerçeveye oturtularak geliştirilmeye çalışılmış “okulöncesi hareket eğitimi”ne ilişkin bir program önerisi yer almaktadır.

Okulöncesi Dönemde Hareket Gelişimi ve Hareket Eğitimi Programı Geliştirmede Temel Argümanlar

1. Çocukların içinde bulundukları motor gelişim dönemi ve evreleri;

2-7 yaş çocuklarının içinde bulundukları motor gelişim dönemi “temel hareketler dönemi” olarak adlandırılır. Dolayısıyla, 36-72 ay çocuklarının bu hareket dönemi içerisinde incelenmeleri gerekmektedir. Eğitim programında hareket eğitimi ile ilgili program geliştirmede birincil argüman “temel hareketler dönemi”ne uygunluk koşulu olmalıdır.

Koşma, atlama, sıçrama, sekme, yakalama, fırlatma, tutma vb. hareket becerilerinin kazanıldığı bu dönem bütün çocuklarda bulunan ortak özellikler ve yaşam için gerekli temel beceriler olduğundan bu hareketlere temel beceriler, bu hareketlerin sergilendiği döneme de temel hareketler dönemi denmektedir (Gallahue 1982, Wickstrom 1977, Cratty 1973).

2 yaşından itibaren temel hareketler kaba bir biçimde ortaya çıkar. Temel hareketlerin gelişimi 3 evrede incelenir. Bu evreler gelişimsel bir sıra izlemekle beraber her evreyi diğerinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir (Gallahue, 1982).

Başlangıç evresi: Bu evre genellikle 2-3 yaşlar arasındaki çocukların temel hareketleri yapmadaki ilk amaçlı çabalarını içerir. Hareket atlanılan veya düzgün sırada olmayan parçalardan oluşur. Vücudun abartılı veya kısıtlı biçimde kullanılması, hareketin akışında ve koordinasyonunda yetersizlik bu evredeki hareketlerde gözlenen temel eksikliklerdir (Gökmen ve ark., 1995: 40).

İlk evre: Bu bir geçiş evresidir. 4-5 yaşlarında görülen bu evre, daha kontrollü ve daha ritmik koordinasyonu olan temel hareketlerden oluşur. Hareketin zamana ve mekana ilişkin elemanları daha koordinelidir. Bir önceki evreye göre gelişmiş koordinasyona rağmen hareketlerde abartma ve sınırlama sürmektedir. Normal gelişim özellikleri sergileyen çocuklar “olgunlaşma” faktörü nedeniyle temel hareketler döneminin ilk evresine gelebilirler. Ancak bu evredeki düzeltmeye yönelik hareket eğitimi eksikliği veya yokluğu, bireylerin bir çok hareket formu açısından bu evrede kalabilmelerine neden olabilmektedir (Gökmen ve ark. 1995: 41).

Olgunluk evresi: 5-7 yaşlar arasında görülen bu evrede hareketler mekanik olarak yeterli, koordineli ve kontrollü olarak gerçekleştirilebilir. Normal



Şekil 1: Motor Gelişim Dönemleri (Gallahue, 1982:135)

koşullarda 6 yaş çocuğunun temel hareketler açısından genellikle olgunluk düzeyine eriştiği belirtilmektedir (Cratty, 1979; Espenschade ve Eckert, 1980; Gallahue, 1982 akt. Gökmen ve ark.,1995: 41).

Çocukların ve yetişkinlerin hareketleri incelendiğinde, çoğunun temel hareketlerinin olgunluk evresi düzeyine ulaşmadığı görülür. Bazı bireyler olgunluk evresi düzeyine çevresel faktörlerin minimum etkisi ile yani, "olgunlaşma"nın etkisiyle ulaşabil-melerine rağmen, büyük çoğunluk alıştırmaya olanağına, denemeye, güdülenmeye, düzeltici ve nitelikli eğitime vb. gereksinim duyar. Bu faktörlerin yokluğu çocukların temel hareketlerdeki olgunluk evresi düzeyine ulaşmalarını engelleyebileceği gibi, sonraki hareket gelişim dönem ve evrelerindeki gelişimi de engelleyecektir (Gökmen ve ark., 1995: 41).

Okulöncesi 3-6 yaş çocuklarına yönelik hareket eğitimi eğitim programı geliştirmede dikkate alınması gereken birincil argüman çocukların içinde bulundukları motor gelişim dönem özellikleri olmalıdır.

2. Hareket türleri ve uygulamaları: Okulöncesi hareket eğitimi programı geliştirmede kullanılacak argümanlardan birisi de hareket çeşitleridir.

- Denge hareketleri
- Durağan denge hareketleri

-sabit pozisyonda çeşitli duruşlar

- Dinamik denge hareketleri

-tüm yer değiştirme ve nesne kontrolü gerektiren hareketler

Nesne kontrolü gerektiren hareketler

- Atma
- Tutma
- Fırlatma
- Çekme
- İtme
- Asılma
- Bastırma
- Yuvarlama
- Sallama
- Vb.

Yer değiştirme hareketleri

- Emekleme
- Yürüme
- Koşma
- Atlama
- Yuvarlanma
- Tırmanma
- Sıçrama
- Vb.

3. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor girdiler, Görsel, işitsel ve dokunsal yönergeler ve uyaranlar, algısal motor girdiler, ritm ve dans vb. araçlar okulöncesi hareket eğitimi için kullanılması gerekli diğer argümanları oluşturmaktadır.

4. Araç, gereç ve diğer materyaller, Okulöncesi hareket eğitimine ilişkin program geliştirirken, psikomotor gelişim özelliklerine uygun amaç ve kazanımların üretilmesinde çocukların içinde bulundukları motor gelişim dönem ve evresine uygun olması koşulu ile araç ve gereçlerden mutlaka yararlanmak gerekir. Aşağıda bazı örnekler sıralanmıştır.

- Değişik ebat ve ağırlıkta toplar
- Balonlar
- İpler
- Lastik ipler
- Çemberler
- Jimnastik minderleri
- Değişik yükseklikte platformlar
- Denge sırası
- Sarkaç ip merdivenler
- Tırmanma parmaklıkları
- Kak-kaylar
- Altından ve üstünden geçmeye uygun engeller
- Slalomlar
- Vb.

“ Hareket eğitimi eğitim programı geliştirmede dikkate alınması gereken birincil argüman çocukların içinde bulundukları motor gelişim dönem özellikleri olmalıdır. ”





Sonuç

Okul öncesi eğitiminde psikomotor alana ilişkin eğitim etkinliklerinin daha geniş bir çerçevede ve daha etkili uygulanabilmesi için, programın aynı zemin üzerinde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaç özellikle okul öncesi öğretmenlerinin öğretimi planlama ve kontrol edebilmeleri açısından da önemlidir. Aynı zamanda bedensel gelişimi öncelleyen böyle bir psikomotor alan eğitimi programı öğretmen yeterliği oluşturma anlamına da gelecektir.

Aşağıda program geliştirmeye yönelik bir kaç amaç ve kazanım örneği verilmiştir (Bu konuda bkz. İ. Topkaya, "Hareket, Beden Eğitimi Spor Öğretimi ve Öğreniminin Temelleri, 2007, Nobel yayınları, Ankara).

Amaç 27. Görsel uyarılarla ilgili temel hareketler dönemi başlangıç evresi, ilk evre ve olgunluk evresi düzeyinde belirli hareketleri yapabilme.

Kazanımlar: 36 Aylık çocuklar

1. Yuvarlanan topun ardından koşar.
2. Gösterilen hayvanları taklit eder.

Kazanımlar: 48 Aylık çocuklar

1. Gösterilen hayvanları taklit ederek hareket eder.
2. Gösterilen renklerin üzerine atlar.

Kazanımlar: 60-72 Aylık çocuklar

1. Renklere göre hareket eder.
2. Gösterilen rakama uygun top sektirir.

Amaç 28. İşitsel uyarılarla ilgili temel hareketler dönemi başlangıç evresi, ilk evre ve olgunluk evresi düzeyinde belirli hareketleri yapabilme.

Kazanımlar: 36 Aylık çocuklar

1. Sesin geldiği yöne yönelir.
2. Seslerini tanıdığı hayvanları taklit eder.

Kazanımlar: 48 Aylık çocuklar

1. Müzik melodisine uygun serbest hareketler yapar.
2. Duyduğu hayvan seslerini ayırt ederek resmine doğru yürür-koşar.

Kazanımlar: 60-72 Aylık çocuklar

1. Müziğe uygun ritim tutar.
2. Duyduğu ses kadar adım atar.
3. Ritim hızına uygun hareket eder.

Amaç 29. Dokunsal uyarılarla ilgili temel hareketler dönemi başlangıç evresi, ilk evre ve olgunluk evresi düzeyinde belirli hareketleri yapabilme.

Kazanımlar: 36 Aylık çocuklar

1. Çeşitli uzuvlarına (ayağına, başına) dokunur.
2. Arkadaşına dokunur.
3. Elele tutuşarak yürür.

Kazanımlar: 48 Aylık çocuklar

1. Dokunsal uyarının geldiği yöne döner.
2. Dokunsal uyarıya harekete geçer.
3. Tek sıra, arka arkaya önündekine dokunarak yürür.

Kazanımlar: 60-72 Aylık çocuklar

1. Dokunsal uyarıya harekete başlar.
2. Dokunsal uyarıya hareketi sonlandırır.
3. Elim sende oyununu oynar.
4. Dokunarak iter, çeker,
5. Dokunarak materyallerin niteliğini hisseder.

Amaç 30. Kavram yönergeleriyle ilgili temel hareketler dönemi başlangıç evresi, ilk evre ve olgunluk evresi düzeyinde belirli hareketleri yapabilme.

Kazanımlar: 36 Aylık çocuklar

1. Materyalleri büyüklüklerine göre uygun kaba koyar.
2. İleri geri yürür.

Kazanımlar: 48 Aylık çocuklar

1. Havuzun içine atlar.
2. Havuzun dışına atlar.

Kazanımlar: 60-72 Aylık çocuklar Uzak yakın yönergesine uygun hareket eder.

1. Uzak yakın yönergesine uygun hareket eder.
2. Tek çift yönergesine uygun atlayarak hareket eder.
3. Aşağı yukarı yönergesine uygun hareket eder.

Kaynakça

- MEB, (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. Ya-pa Yayınları, Ankara.
- Gallahue, D. (1982) Understanding Motor Development in Children, John Wiley and Sons, New York.
- Gökmen, H., T.Karagöl, F.H. Aşçı (1995) Psikomotor Gelişim: GSGM Yayınları, Ankara.



Okuduğunu Kavrama Sürecine Yapılandırmacı Açıdan Bakış ve Bazı Öneriler

“Yazılı bir metni anlayarak okuma, sadece sözcükleri tanıma, uygun anlamları bilme, cümleleri okuma davranışlarıyla sınırlı olmayıp, daha üst düzeyde düşünme becerilerini gerektiren karmaşık bir süreçtir.”

Okuma, dikkat, algılama, hafıza, anlama, akıl yürütme, problem çözme gibi pek çok bilişsel işlevin birlikte ve işbirliği halinde çalışmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir (Karakelle, 2004). Okuma esnasında neler olup bittiğini aşamalara bölerek incelediğimizde, aşağıdaki gibi bir sıralama yapabiliriz;

1. Bize sunulan metindeki basılı sembolleri algılarız.
2. Bu sembolleri tanıyıp sese dönüştürürüz.
3. Karşılık düştüğü sözcüğü buluruz.
4. Sözcüğü “anlarız” (Zihnimizde o söylenişin/yazılışın işaret ettiği kavramı bulur çıkartırız).
5. Cümledeki tüm sözcükler için bunu yaparız.
6. Tüm sözcüklerin birlikte ifade ettikleri anlamı kavrayarak cümleyi anlarız.
7. İkinci cümleye geçeriz ve tüm metin için bu işlemleri gerçekleştiririz.
8. Eğer bilinçli bir okuyucu isek, paragraf sonlarında cümlelerin bütününe ifade ettiği fikir yada bilgilerin oluşturduğu anlamı kavrarız.
9. Aynı şeyi takip eden paragraflar boyunca yaparız.
10. Bölüm sonlarında tüm paragrafların anlamını bütünleştirerek kavrarız.
11. Tüm metin için tüm bu işlemleri gerçekleştirdiğimizde toplam anlamı, yani yazarın bize iletmek istediği mesajı kavrayabiliriz.

Uzun ve karmaşık görünen bu süreç deneyimli okuyucular için oldukça basittir. Çünkü deneyimli okuyucular, sembollerini seslere dönüştürüp hangi sözcük olduğunu tanımak ile uğraşmazlar. Bu onlar için otomatikleşmiş bir beceridir. Deneyimli okuyucular okurken sözcükleri bir bütün olarak algılayabilirler ve daha önceden bildikleri bir kelime ise anlamını da otomatik olarak getirirler. Böylece, deneyimsiz okuyuculardan farklı olarak işe neredeyse cümleden başlamış olurlar. Bazı okuyucular ise metnin anlamını inşa ederken paragraf, bölüm gibi metnin çeşitli birimlerinde kısa bir zihinsel özet yaparak daha bilinçli olarak okuyabilirler.

Aslında bu süreç esnasında yapılmakta olan önemli bir şey daha vardır; okuduğumuz kelimenin anlamını bildiğimizde o kelimeyle ilgili diğer bağlantılar aktif hale gelmeye başlamıştır. Cümlelerin anlamıyla birlikte bu konudaki eski bilgilerimiz devreye girmiş olur. Okuduğumuz metni eski bilgilerimizle yeni bilgilerin bağlantılarını kurarak yada onları birbiriyle ilişkilendirerek okuruz ve aslında bu yüzden metni anlayabiliriz. Bazı okuyucular bu işi daha sistematik olarak yada farkında olarak yaparlar ve bu şekilde daha iyi anlayıp hatırlarında tutabilirler.

Okuduğunu Anlama /Kavrama Nedir?

Okuduğunu anlama, en yalın ifadesiyle basılı materyalden anlam çıkarmaktır. Yazılı bir metni anlayarak okuma, sadece sözcükleri tanıma, uygun anlamları bilme, cümleleri okuma davranışlarıyla sınırlı olmayıp, daha üst düzeyde düşünme becerilerini gerektiren karmaşık bir süreçtir (Demirel,1996). Okuyucu, metin ile etkileşim içindedir ve edindiği bilgilerle zihninde metne ait bir yapı oluşturmaya çalışır (Gülgöz,1996). Okuma süreci analiz edildiğinde, ilk okuma, akıcı olarak okuma ve okuduğunu anlama/kavrama kavramlarının ayırt edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu kavrayan bir okuyucunun, metinden bir anlam çıkarması beklenir. Halbuki okurken sözcükleri tanımak yeterlidir. Akıcı olarak okuma bir başka deyişle kelimeleri hızla tanıma ve akıcı olarak seslendirme ile anlayarak okuma çıktı olarak birbirine benzemekle birlikte süreç olarak birbirinden farklıdır. Becerili okuyucuların kelimeleri fark etmeksizin , bir bütün olarak, anlamak için okumaları söz konusu olduğu gibi; ses çıkarımları bilinen bir dilde, anlamını kavramaksızın okumak yada metni akıcı olarak seslendirmek mümkündür. (Adams,1990; Smith, 1988). İlk okuma süreci ise yazılı bir mesajı, dilin kendi yapısına özgü kuralları kullanarak sesli hale dönüştürebilmeye ilişkin becerilerin edinilmesini kapsar. Okumayı yeni öğrenenler, akıcı olarak okumadan önce görsel ve sessel ipuçlarına dayanarak sunulan yazılı materyali sessel hale dönüştürmekle uğraşırlar. Bu üç sürecin birbirini etkilediği kabul edilebilir; basılı sembollerin sessel hale dönüştürülerek kavranması kelimelerin tanınmasını sağlar, kelimelerin





“Okuyucunun dik oturmama, noktalama işaretlerine uymama, heceleyerek okuma, okuduğu yeri kaybetme, telaşlı olma gibi yanlış okuma davranışlarının anlamayı olumsuz yönde etkilediği gösterilmiştir.”

süratli bir şekilde tanınması okuma hızını arttırır ve okumayı akıcı kılar, okumanın akıcılığı ise anlamayı artırır (Adams,1990; Goswami ve Bryant, 1987; Smith,1988).

Okuduğunu anlama esnasında, birey zihninde metne ilişkin bir yapı oluşturmaya çalışmaktadır ve aynı zamanda metnin aktif bir yorumlayıcısıdır. Okuma esnasında birey metni daha önceki öğrenmeleri vasıtasıyla oluşan bilişsel haritaları çerçevesinde yeniden yapılandırır, kendi zihinsel özelliklerine göre yeniden inşa eder. Bu yeniden yapılandırma süreci, bireyin metinden ne anladığını ve nasıl yorumladığını belirler. Bu durumda aynı metinden farklı bireyler farklı şeyler anlayabilir ve farklı yorumlayabilirler. Metnin yazar tarafından yapılandırılma derecesi azaldıkça, kullanılan kavramlar çok anlamlı yada tınılı oldukça, metinlerin farklı okuyucular tarafından farklı hatta aynı okuyucu tarafından farklı zamanlarda okunduğunda farklı yorumlanması mümkündür. Bu durumun en tipik örneğini şiir türü metinlerde görebiliriz. Bazen okuyucunun yazarın ifade etmeyi hedeflemediği yorumlara ulaşması da mümkündür.

Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörler en az sürecin kendisi kadar karmaşık ve çok boyutludur. Özellikle, okuduğunu anlamayı “ Bu beceriyi geliştirmek için neler yapabiliriz? “ amacıyla incelemek istiyorsak neredeyse insan/öğrenci davranışlarını etkileyen tüm faktörlerin okuduğunu anlamayı etkileyebileceğini kabul edebiliriz. Ancak yine de okuyucu ile ilgili ve metin ile ilgili faktörler olmak üzere, basit bir sınıflama yaparak işe başlayalım:

A. Okuyucu ile ilgili faktörler:

1. **Okuma akıcılığının edinilmiş olması:** Okuyucu ile ilgili olarak ele alabileceğimiz ilk ve önemli faktör, okuma akıcılığının kazanılmış olmasıdır. Kelimeleri bir bütün olarak algılayarak, “doğrudan tanımak” (Smith,1988) okuma akıcılığı üzerinde açık etkilidir. Akıcı bir şekilde okuyabilmek yani sözcükleri, basılı sembolleri seslere dönüştürerek kelimeyi tanımak için zaman kaybetmeden otomatik olarak tanıyabilmek anlamayı kolaylaştıran bir değişkendir.
2. **Sözcük Dağarcığı Genişliği:** İkinci önemli değişken okuyucunun kelime bilgisidir. Sözcük dağarcığı gelişmiş olanların okuduğunu anlama başarılarının daha iyi olduğuna ilişkin araştırma sonuçları vardır.
3. **Okuma Esnasındaki Yanlış Davranışlar:** Okuyucunun dik oturmama, noktalama işaretlerine uymama, heceleyerek okuma, okuduğu yeri kaybetme, telaşlı olma gibi yanlış okuma davranışlarının anlamayı olumsuz yönde etkilediği gösterilmiştir (Acat, 1996; Tazebay,1997).
4. **Konu Hakkında Bilgi Sahibi Olma:** Okuyucunun konu hakkında daha önceden öğrenmiş olduğu bilgileri ve elindeki metnin içerdiği konunun organizasyonu hakkında ön bilgiye sahip olması anlamasını etkilemektedir (Çakır, 2001; Gülgöz,1996).
5. **Çalışma/Okuma Stratejileri Bilgisi:** Okuyucunun metinleri okuma ve onlardan etkili bir şekilde bilgi edinme ve hatırdaki tutma konusundaki yöntem ve strateji bilgisi anlamasını etkilemektedir.

6. **Duyuşsal ve Çevresel Destek Faktörleri:** Okuyucunun okumaktan hoşlanması, istek duyarak okuması, okuma faaliyetinin amacı hakkında bir fikre sahip olması, okuma işine karşı olumlu bir tutuma sahip olması, kendini yeterli görmesi, çevresinde okuyan insanların bulunması, ailenin tutumu ve eğitsel desteği okuma davranışını arttırmakta ve dolayısıyla okuduğunu anlama performansını etkilemektedir (Aksu Koç,1996; Karakelle,1996; Stahl, Pagnucco ve Suttles, 1996).

“Okuduğunu anlama becerisini geliştirmenin en etkili yolu, OKUMAK'tır.”

B. Metin İle İlgili Faktörler

1. **Yaş Düzeyine Uygunluk:** Metnin okuyucunun bilişsel açıdan gelişimsel düzeyine uygun olması ya da bir diğer ifadeyle herhangi bir gelişimsel sorunu olmayan okuyucular için yaş düzeyine uygun olması okuduğunu anlamayı açıkça etkilemektedir.
2. **Metnin Biçimsel Özellikleri:** Punto büyüklüğü, satır aralık genişliği, sayfa düzenlemesi gibi metnin görünümüne ilişkin nitelikler anlamayı etkilemektedir.
3. **Metin Özellikleri:** Yazılı metinleri iki şekilde sınıflayabiliriz: Bir olayın anlatıldığı, öykü yapısı taşıyan anlatım metinleri ve öğretici olmak amacıyla yazılmış açıklayıcı ya da bilgilendirici metinler. Özellikle açıklayıcı / bilgilendirici metinler söz konusu olduğunda aşağıda sıralanan özelliklerin etkili olduğu söylenebilir:

a. Metin işaretlerinin kullanılması: Metin işaretleri, okunacak metnin bütünlüğünün sağlanması ve önemli noktaları belirtmek amacıyla kullanılan araçlardır (Britton,1986). Vurgulanmak istenen yerlerin italik, koyu renk ya da kalın yazılması, kritik bilgilerin maddelenmesi, başlık ve alt başlıkların etkili kullanılması gibi metin işaretlerin okuduğunu anlama ve hatırlamayı arttırmaktadır (Akt: Gülgöz,1996).

b. Metnin bütünlüğü arttırılarak yeniden yapılandırılması: Kintch'e göre, okuyucu bir metni okurken aldığı bilgileri kullanarak zihninde metne ilişkin bir yapı oluşturur. Metin bu zihinsel yapıya içerdiği bilgi ve düşünceler ve nasıl bir yapının oluşturulması gerektiğine ilişkin sözcükler ve yapısal işaretler olmak üzere iki şekilde katkıda bulunur. Bu durumda metnin bütünlüğünün sağlanmış olması okuduğunu anlamanın arttırılması için önemli bir faktördür. Metinlerin fikirlerin sıralanmasını değiştirmek, mantıksal bağlaçlar eklemek, ayrıntıları çıkarmak veya değiştirmek, önemli fikirleri açıkça belirtmek gibi bütünsellikleri arttırılarak yeniden yapılandırıldıklarında anlama performansının da arttığını gösteren çok sayıda araştırma vardır (Gülgöz,1996).

c. Metin örüntüleri: Metinlerin farklı şekilde tasarlanmaları veya sunulan bilgilerin düzenlenme biçiminin anlama üzerinde etkili olduğu gösterilmiştir. Örneğin aynı içeriğe sahip fakat blok karşılaştırma ya da bire bir karşılaştırılmalı metinlerde, gruplar arasında blok karşılaştırmalı metinler lehine anlamlı fark bulunmuştur (Çakır, 2001).



- d. *Metnin Görsel Malzeme ile Desteklenme Düzeyi*: Bilgilendirici metinlerin resim, şekil, kavram haritası gibi görsel malzeme ile desteklenmesinin okuduğunu anlamayı arttırdığı pek çok araştırma ile gösterilmiştir (Akt: Demirel, 1996).
4. *Metnin işleme Biçimi*: Kılıç (2002) tarafından yapılan bir araştırmada metnin işleme biçiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiş ve 5.sınıf öğrencilerinde metnin sınıfta işlenmesinin bilinmeyen kelimelerin önce verilmesinin daha etkili olduğu bulunmuştur. Çakır (2003) tarafından yapılan bir araştırmada da metin işlenirken açıklayıcı bilgiler verilmesinin okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Gördük ki pek çok öğrenci davranışında olduğu gibi, önceden edinilmiş bilgi, alışkanlık ve yeterlilikler öğrencinin şu andaki okuduğunu anlama performansını etkilemektedir. Edinilmiş yanlış alışkanlıklar, olumsuz tutumlar, iyi geliştirilmemiş beceriler bugün bizim çalışmalarımızdan yeterince verim elde edemememize neden olmaktadır.

Okuduğunu anlama ile ilgili çalışmaları incelediğimizde, okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen ve üzerinde çalışabileceğimiz pek çok faktör olduğunu gözden kaçırmaksızın genel olarak şunu söyleyebiliriz : Okuduğunu anlama becerisini geliştirmenin en etkili yolu, OKUMAK'tır.

O halde temel olarak şu sorunun üzerinde durmalıyız: İnsanların/ öğrencilerin/ çocukların daha fazla okumalarını sağlamak için ne yapmalıyız? Aslında bu soruyu içinde yatan gizli anlamı daha açık ifade ederek şöyle sormalıyız: Neden insanlar/öğrenciler/çocuklar yeterince okumazlar?

Bu noktada, "Yeterince" kelimesinden hareketle, "Ne kadar okuma Yeterlidir?" ve "Bu miktarı tayin ederken ne kadar gerçekçiyiz?" gibi soruları unutmadan bildiğimiz ancak sıklıkla gözden kaçırdığımız temel ve eski bir ilkeyi daima hatırlamalıyız: "Davranış sonuçları tarafından şekillenir". Bu ilke yemek seçmekten, elbise seçmeye, araba kullanmaktan okuma ve okuduğunu anlamaya kadar hemen her davranış için geçerlidir. Bu durumda okuduğunu anlama davranışını arttırmanın en basit yolu, okuyucunun okuma işi ve okuduğunu anlayabilmekten hoşnutluk duymasını/zevk almasını ya da bu faaliyetin onun bir sorununu çözmesini/ işine yaramasını sağlayabilmektir. Metnin ilgi çekiciliği, okuyucunun okumaya istekli olmasını sağlamak ve dikkatini daha uzun süre toplamasını temin etmek bakımından etkili bir faktördür. Bu hepimizin (öğrenciler dahil) üzerinde anlaştığı bir faktördür. Öğretmenler yada ebeveynler kitap vb. okuma malzemelerini seçerken bu hususa daima dikkat ederler. Fakat her zaman başarılı olunduğunu söylemek mümkün değildir. Bu fark nereden kaynaklanmaktadır? Olası cevaplardan biri yetişkinlerin ilgisini çeken okuma malzemelerinin gençlerin ilgisini çekmeyebileceği veya biz yetişkinlerin küçüklüğünde ilginç olanların artık ilginç olmayabileceğidir. Bir diğer olası cevap, yetişkinlerin/öğretmenlerin bazen ilgi çekmeyeceğini kestirdikleri halde "mutlaka okunması gereken ve çok önemli" eserleri tercih etmeleridir. Bazı eserler o kadar önemlidir ki onlar için okuma alışkanlığı kazandırmak bile feda edilebilir!

Öğretim sürecini ve kendimizi sorgulamak amacıyla pek çok soru ve alternatif cevaplar üretebiliriz ancak okuduğunu anlama becerisini geliştirmek; ana dili ve Edebiyat öğretimini zenginleştirmek için araştırma bulgularından bazı öneriler de çıkarılabilir:

1. Öğrencinin konu/metin hakkında ön bilgiye sahip olması anlamayı arttırmaktadır. Bir metni işlemeyen önce ön bilgi edinilmesini sağlayın. Ön bilgi vermek için resim incelemek, kahramanları tanıtmak, metinle ilgili ama dolaylı sorular sormak, günlük yaşamdan bir olay aktararak bunu

tartışmak, daha önce işlenmiş benzer parçaları hatırlatmak, eğer bilgilendirici bir metinse konunun planını vermek gibi yollar önerilebilir.

2. Öğrencilerin metinde geçen kelimelerin anlamlarını bilmeleri, anlamaları üzerinde etkilidir. Ancak bu, bir metin içinde geçen tüm kelimelerin öğrenilmesinin anlamayı sağlamada yeterli olduğu anlamına gelmemektedir. Pek çok iyi okuyucu, doğrudan anlamını bilmeksizin (ve bilmediklerine takılmaksızın) yeni bir kelimeyi metin içinde anlamlandırarak okuyabilir. Öğrendiğimiz yeni kelimelerin bir kısmı gündelik hayatımızda veya okurken süreç içinde anlamlandırılarak edinilmiştir.
3. Yine de sözcüklerin anlamlarını öğretmemiz gerekebilir. Bu durumda sözcükler yalıtık halde değil, çocuk açısından önem taşıyan tümce ve öykülerle bütünleşmiş halde sunulmalıdır. Yeni bir kelimeyi öğrencinin kelimenin anlamını kendisinin keşfetmesini sağlayacak şekilde vermek akılda kalıcılığı arttıracaktır.
4. Metnin görsel malzemelerle desteklenmesi okuduğunu anlamayı arttırmaktadır. Bu konuda küçük yaşlar için çözümler üretmek daha kolay görünmektedir veya bilgilendirici metinlerde resim, şema, kavram haritası, metin işaretçileri kullanılabilir. Ancak öğrencinin düzeyi yükseldikçe daha yenilikçi çözümler üretmek gerekecektir.
5. Eğer sınıfta metin işleniyorsa, işleme biçiminin okuduğunu anlamayı etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmalar kelimeleri önce ya da sonra vermek, metinle ilgili soruları önce ya da sonra sormak gibi değişkenler üzerinde yoğunlaşmakla birlikte, bilmemiz ve üzerinde düşünmemiz/çalışmamız gereken nokta şudur: Okuyucunun metinle pek çok duyu kanalı vasıtasıyla hemhal olmasını sağlamak ve böylece pek çok farklı bilişsel yapıyı harekete geçirerek zengin çağrışım bağları ve ilişki zincirleri oluşturmalarını sağlamak için neler yapabiliriz? Çünkü metin, okuyucu tarafından kendi zihinsel yapıları çerçevesinde yeniden inşa edilerek anlamı yapılandırılan bir şeydir ve biz bu yeniden yapılandırılmış metinle gerçek metnin uygunluk miktarına okuduğunu anlama deriz. Üretilebilecek bazı zenginleştirme yolları şunlar olabilir:

- Oyunlaştırmalar kullanmak: Metinleri oynamak, oynanandan metin yazmak, kahramanları canlandırmak;
- Resim ve fotoğraflar kullanmak: Metnin resmini, kolajını vs. yapmak, kahramanları fotoğraf, resim yoluyla somutlaştırmak;
- Alternatif Sözel Üretimler Kullanmak: Metine yeni bir son yazmak, yeni bir başlık bulmak, kahramanlara alternatif replikler üretmek;
- Kurgusal Değişiklikler Kullanmak: Yeni bir kahraman ya da yeni bir olay katarak veya bir olay ya da kahramanı çıkartarak olası değişiklikleri tartışmak,
- Sorular kullanmak: Metinle dolaylı ya da açıkça ilgili, gündelik yaşamla bağ kuran sorular sormak.



Kaynaklar

- Acat, B. (1996) Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Aksu Koç, A. (1996) Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma Becerilerinin Gelişiminde Ev Ortamının Rolü ve Bir Çevresel Zenginleştirme Programının Etkileri, IX. Psikoloji Kongresi, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi.
- Adams, M. J. (1990). Beginning to Read: Thinking and Learning about Print, The MIT Press.
- Çakır, Ö. (2001). Metinlerin Sözbilim Yapısının Temel Eğitim Düzeyinde Metin İşlemlerine Süreçlerine Etkisi, Eğitim ve Bilim, 26 (121).
- Çakır, Ö. (2003). Okuduğunu Anımsama Sürecinde Örüntünün Metnin Alt Konularına Odaklanmasına Etkisi, Eğitim ve Bilim, 28 (129).
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin 6. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1987). Phonological Awareness and Learning to Read, Beech, J.R. & Colley, A (Ed.), Cognitive Approaches to Reading, John Wiley & Sons
- Gülgöz, S. (1996) Bilişsel Psikolojide Uygulamalar, Türk Psikoloji Dergisi, 11(37)
- Karakelle, N. (1996) Öğrenci Yerleştirme Sınavı ile Üniversitelere Yerleştirilen Öğrencilerden En Yüksek ve En Düşük Puanı; Alan Öğrencilerin Akademik Başarıları ile İlgili Bilişsel ve Bilişsel Olmayan Özellikleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Karakelle, S. (2004) Fonolojik Farkındalık ve Harf Bilgisinin İlkokuma Becerisi Üzerindeki Etkisi, Psikoloji Çalışmaları, Sayı: 24.
- Kılıç, A. (2002). Türkçe Dersinde Bir Metni Farklı Şekilde Çalışan İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Düzeyleri Arasındaki Farklar, Eğitim ve Bilim Dergisi, 27(123).
- Tazebay, A. A (1997) İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, M.E.B. Yayınları, Ankara
- Smith, F. (1988). Understanding Reading, Holt, Reinhart, Winston Inc.
- Stahl, S., Pagnucco, J. & Suttles, C. W. (1996). First Grader's Reading and Writing Instruction in Traditional and Process Oriented Classes, The Journal of Educational Research, 89 (3).

Judy Willis¹

Kaliforniya Santa Barbara Ortaokulu
Matematik Öğretmeni

Çeviri: Dr. Yüksel Yeşilbağ

Kültür Okulları ARGE Yöneticisi



“Beyin Sapma Teorisi’ndeki Eksiklik”

“Beyin sapma teorisi okumayı ayrı bağımsız bilişsel bir süreç olarak ele alsa da okuma aslında çoklu öğrenmeyi beyindeki ilgili merkezlerde birleştiren karmaşık bir süreçtir.”

Okumayı öğrenmek insan gelişiminin doğal bir parçası değildir. Konuşmanın tersine okumak, diğer insanların gözlem ve benzetmelerine dayanmaz (Jacobs, Schall ve Scheibel, 1993) ve insan beyninin belirli hiçbir bölgesi okumaya ayrılmamıştır. Okuma, beynin çeşitli alanlarının nöronların birbirleriyle iç içe geçecek şekilde birlikte çalışmasını gerektirir. Bu nedenle birçok farklı beyin işlevsizlikleri metindeki bilgiyi kullanmak ve anlamak için karmaşık öğrenme sürecinde probleme neden olabilir. Beynin bu alanlarının ne kadar birbirine bağlı olduğunu bilerek öğrencilerin yaklaşık %20 veya %35'inin okuma güçlüğü çekmesine şaşkırmamak gerekir (Schneider ve Chein, 2003). Aslında insanın sonunda okumayı öğrenmesi mükemmel bir şeydir.

Ne yazık ki, son nörolojik araştırmaların yanlış yorumlanması bilişsel okuma eyleminin karmaşıklığını görmezden gelmektedir. Bazı eğitim politikası uzmanları, bu araştırmaların sonuçlarını nörolojinin, okumaya çabalayan öğrenciler için yoğun sesle öğretimin gerekliliğini kanıtladığını ileri sürmek için kullanmaktadırlar. Bu aşırı düzeyde basitleştirilmiş yorum, öğrencilere ve okullara zarar vermektedir.

Beynin Fazla Basitleştirilmiş Fotoğrafı

20 yılı aşkın bir süre nöroloji ile uğraşmanın ve beyin kabuğunun nörofizyoloji analizlerini yapmak için elektron mikroskobu kullanmanın sonunda beynin bölümleri arasındaki bağlantıyla zihinsel canlanmanın oluşumunu görünce hayrete düşmüştüm. Sınıf öğretmeni olmak için tıbbi nöroloji ihtisasımı bıraktığımdan beri kendimi zihinsel canlandırma taramalarının sonuçlarını basite indirgeyen ve yanlış yorumlayan araştırmalara yönlendirmek zorunda hissettim.

Ne yazık ki günümüzde politikacılar okuma eğitimi ilerletmek için hatalı araştırma analizleri kullanmaktadır. George W. Bush, doğru okuma eğitimi savunan Head Start yasasını getirdiğinde, bilimsel beyin araştırmalarının bu yaklaşımın olumlu yanlarını destekleyen kesin veriler sağladığının da garantisini verdi. Bu konuda Shaywitz ve arkadaşlarının (1998, 2002, 2003) başlattığı benzer araştırmalardan yararlanılmıştır. Ben bu araştırmayı okudum ve inanıyorum ki sonuçları hatalı çalışmalar ve yanlış yorumlamalara dayanıyor.

Shaywitz ve arkadaşları, normal kişilerle okuma güçlüğü çeken kişilerdeki beyin aktivitelerinin farklılıklarını ortaya koymak için fonksiyonel manyetik titreşim görüntülemesi (fMRI) kullandılar. Bunu yaparken de her iki gruptan da kafiyeli fakat anlamsız kelimelerden oluşan bir liste okumalarını istediler. Okuma zorluğu çekenlerin beyinlerinin okuma esnasında görsel ve sessel tanımlamaların yapıldığı arka kısmında bir bozulma ve karışıklık görüldü. Araştırmacılar, beyinde bir sapmanın okuma güçlüklerinin anahtarı olduğu sonucuna vardılar.

Beyin sapma² araştırmasında yapılan en belirgin hata varsayımdan kaynaklanıyordu. Bu varsayımda fMRI taramalarında konunun okuma olmasıydı. Değerlendirilen okuma parçaları gerçek değildi. Aksine sese dayalı ses ve sembol parçalarıydı.

Araştırmaların fMRI taramaları ile ilgili yorumları, beynin sadece bir bölümü ile ilgilidir. Bu bölüm, okuma esnasında aktif olan bölgeye odaklanan okuma ağıdır. Tahminen bu bölge, test konuları okuma aktiviteleri ile ilgili olduğunda aktif hale geldi. Yine tahminen, öğrenciler yoğun okuma programını aldıklarında, beynin bu bölgesinde daha çok aktivite yer alır ve öğrencilerin okuma becerilerinin ölçüldüğü testlerde performansları artar. Ancak tüm bu bulgulardan okuma merkezinin aktif hale gelmesinden dolayı okumanın düzeleceği sonucuna varamayız.

Böyle bir sonuç, sağ kolu felç olmuş ve sağ elinin serçe parmağı güçsüzleşmiş bir hastanın parmağına yoğun bir şekilde fizik tedavi uygulamaya benzer. Eğer hasta parmağını fMRI taraması sırasında hareket ettirirse, sağ serçe parmağının hareketini sağlayan sinirlerin bulunduğu beyin bölgesindeki (sol ön lobda böyle bir yer vardır) metabolik aktivitede artma görülür; daha çok şeker ve oksijen kullanılır ve fMRI taramasının renklerini belirgin hale getirir. Eğer hastaya fizik tedavi uygulanırsa izleyen fMRI tarayıcı beynin sinirler etrafında daha çok hücrel bağlantı oluşturarak karşılık verdiğini gösterir. Henüz hastanın kolunun hareketinde hiçbir ilerleme kaydedilmemiş olabilir; uygulanan terapi, kolu kontrol eden zarar görmüş sinirleri etkilemeyebilir.

Aynı şekilde okuma becerisinin sadece ses yoğunluklu okuma programlarının beynin sesi algılayan bölümlerinde değişimler yarattığı için ve ses ağırlıklı testlerde performansı geliştirdiği için artmış olduğu sonucuna varmak doğru değildir. Araştırmacılar bununla birlikte beyin sapma teorisini okuma farklılıklarını ve öğrenme stillerini okuma zayıflığı adı altında tek bir başlıkta bir araya getirmek için kullanmışlardır. Politikacılar ise bu sonuçları ses ağırlıklı okuma programının uygunluğu olarak yorumlamışlardır (Coles, 2004). Bunun bedelini ise bir öğrenci nesli ödüyor.

Zihinsel Canlandırmanın Sınırlar

Farklı bilişsel görevler esnasında artan kan akışını ve kanın oksijen ile temizlenmesini gösteren zihinsel canlandırma teknolojileri ve fonksiyonel manyetik titreşim görüntüleri, öğrenme sırasında insan beyninde neler olup bittiğini gösteren araçlardır. Ama beyin taramalarından elde ettiğimiz bulgulardan bir sonuca varırken dikkatli olmalıyız. Beyin sapma araştırmacılarının elde ettiği sonuçlar mevcut olan zihinsel canlandırma sınırlarının ötesine ulaştı. Bu tür bir sınırlılığın örneği; bir beyin alanının okuma eylemi süresince metabolik olarak aktif olduğu gözlemi, bu alanın okuma eylemi içinde açıkça aktif olduğunu kanıtlamaz. Tarama analizinin doğruluğunu artırmak için çıkarma analizi kullanabiliriz (Friston, Zarahn, Joseph, Henson ve Dale, 1999).



Günümüz zihinsel canlandırma teknolojisiyle ilgili başka bir problem de hızdır. Hem fMRI hem de PET (Pozitif Elektron Emisyon Tomografisi) zihinsel canlandırma taramaları, metabolizmadaki değişimleri saniyelerle gösterir fakat okuma sürecinin birçok bölümü, gözler bir kelimedden diğerine geçmeden önce 20 ila 200 milisaniyede meydana gelir. Bireysel kelime tanımlama ve adlandırma gibi hızlı gerçekleşen bilişsel olayları görmek için bazı araştırmalar küçük hücre demetlerinin aktivasyonunu ölçen tam zamanlı nöroelektrik izleme sistemleri kullanmıştır. Beyin sapma tarama çalışmaları böyle bir teknoloji kullanmadığından çocuk okurken oluşan karmaşık beyin aktivitesini göstermek için fMRI taramalarının metabolik hareketlerine dayanır.

Karmaşık Beyin

Beyin sapma teorisi okumayı ayrı bağımsız bilişsel bir süreç olarak ele alsa da okuma aslında çoklu öğrenmeyi beyindeki ilgili merkezlerde birleştiren karmaşık bir süreçtir. Zihinsel canlandırma belirli duyuşal girdilerin (ses, görsel imgeler gibi) beynin ilgili bölümlerinde alındığını gösterir. Beynin ilgili bölümüne (lob) giden yeni bir bilgi limbik sistemde (geçici bölümün ve hipokampus'un³ bölümleri) uyarıcı bir tür sistem üzerinden geçer. Burada duyuşsal bilgi önceki öğrenilmiş hafızayla ilişkilendirilir; yeni veri ana bilgiyle bağlanır ve böylece uzun süreli hafıza oluşur. Yeni girdiye ilk tepkiden sonra geçmiş, ilgili kayıtların sinir devrelerinden uzun dönem kayıt depolama alanlarına geri gider. Bu süreç birçok beyin bölümlerini birleştiren sinir devrelerini kuvvetlendirir ve genişletir.

fMRI, ses ve sesle ilgili aktiviteleri taradığı için beynin bir bölümündeki faaliyetleri göstermesi, beynin diğer bölgelerinin diğer çeşitli okuma görevleri ya da öğrenme gücünü çeken çocuklarla ilgili olan bu süreçte eşit düzeyde ya da metabolik olarak daha aktif olmadığını göstermez. Beynin hangi bölümünün ilk faaliyeti gösterdiğine ya da sürdürdüğüne bakmaksızın beynin tüm faaliyetleri karmaşıktır ve çoklu bölgeleri arasındaki iletişimi kapsar. Minimum düzeyde okuma limbik sistemi, oksipital⁴ kabuğuyla ilgili ön bölüm merkezlerini ve belli bir bölümü harekete geçirir. Beynin bir çok alanını harekete geçiren okuma programının farklı öğrenme stilleri olan öğrenciler için başarılı olma olasılığı daha yüksektir ve çok merkezli, dinamik okuma sürecini kolaylaştırmada daha etkindir.

Bilimi Öğretim Sanatıyla Birleştirme

Araştırmacılar henüz beynin nasıl öğrendiği ve oksijen ve şekeri nasıl metabolize ettiği hakkında somut bir bağlantı ortaya koymamışlardır. Öğretim stratejilerinin bilişsel çalışmalar, zihinsel canlandırma ve sınıf araştırmalarının sıkı sıkıya birleştirilmesi ile geçerli olduğunu iddia etmek için erkendir. Günümüzde eğitimciler, beynin uyarıcıya karşı metabolizmik ve elektriksel olarak nasıl tepki verdiğiyle ve öğretme sanatının bileşimi konusunda eğitilmelidir. Bu konuyla ilgili bazı iddialı araştırmalar şunlardır:

Amygdala:⁵ Kalbin Akılla Buluştuğu Yer

Eğitim bilimi, on yıllardır duyguların dil öğrenimi üzerine etkisi ile ilgili teoriler geliştirmiştir. Dulay ve Burt (1977) ve Krashen (1982), güçlü olumlu duyguların öğrenmeyi güçlendirdiğini, diğer taraftan yoğun stres ve kaygının da öğrenmeye olumsuz etkide bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Eğitimciler, yüksek stresin, sıkıntının, karmaşanın, düşük motivasyonun ve kaygının öğrencilerin öğrenmesini engellediğini, birbirini izleyen bilişsel psikoloji çalışmalarından ve ilk elden sınıf deneyimlerinden biliyorlar (Christianson, 1992).

Zihinsel canlandırma ve nöroelektriksel beyin dalgalarının gözlemlemesini kullanan araştırmalar, duygular ve öğrenme arasındaki ilişkiyi destekliyor; ayrıca stres esnasında beyinde neler olduğunu görmemizi sağlıyor (Introini-Collison, Miyazaki ve McGaugh, 1991). Geçici bölümdeki limbik

“Zihinsel canlandırma ve nöroelektriksel beyin dalgalarının gözlemlemesini kullanan araştırmalar, duygular ve öğrenme arasındaki ilişkiyi destekliyor; ayrıca stres esnasında beyinde neler olduğunu görmemizi sağlıyor.”



sistemin bir parçası demek olan amygdala, beynin yüksek bilişsel merkezlerinden geçerek elektriksel aktivite kontrolünü geciktirerek veya engelleyerek tehdit oluşturur ve daha fazla aktif hale gelir. Amygdala, stresle ilgili olarak fazlasıyla aktif durumda olduğunda beyin kabuğunun geri kalanı veri işleme sürecini ifade eden genel fMRI veya PET tarama hareketini göstermez (Chugani, 1998; Pawlak, Magarinos, Melchor, McEwen ve Strickland, 2003). Beynin duyuşsal tüketim alanlarından geçerek gelen yeni veri, beynin bilişsel sürecine yol açmak için sol ön kısım gibi amygdalanın etkili süzgecinden etkin olarak geçemez.

Etkili bir süzgeç olarak amygdalanın rolünün diğer kanıtı, gerçek zamanlı nöroelektrik çalışmalardan gelir. Bu nöroelektriksel çalışmalar beyin yeni bir bilgi aldığı anlarda bu gövde duyuşsal bölümün en aktif durumda olduğunu gösterir. Bunlar beynin her bir bölümünde bulunan ve her bir duyudan (duyma, dokunma, tatma, görme ve koklama) katkı alan bölümlerdir (Andreasen, vd., 1999). Haritalama çalışmaları, duyuşsal beyin aktivitesinin patlamalarını mili saniyeler sonra amygdala'daki ve limbik sistemin diğer bölümlerindeki elektriksel aktiviteleri gösterir (Sowell, Peterson ve Thompson, 2003). Bu, beyin tabanlı öğrenme araştırmasının en heyecan verici olanındandır çünkü birey bilgiyi depoladığında ve sürece aldığında hangi stratejilerin beynin bölümleri arasında iletişimi uyardığını ve engellediğini gösterir (Shadmehr ve Holcomb, 1997).

“Beyin sapma teorisi, okumayı öğrenmeyi ayrı bir bilişsel süreç olarak ele alır.”

Bu beyin araştırmaları, eğitimcinin sınıftaki deneyimlerini destekler. Ayrıca bize üst düzeyde öğrenmenin, öğrenme aktivitelerinin eğlenceli, öğrencilerin yaşamlarına, ilgi alanlarına ve tecrübelerine uygun olduğunda yer aldığını söyler (Puca ve Schmalt, 1999). Öğretmenler, öğrenciler okuma eyleminden uzaklaştıklarında veya anlamama konusunda kaygılı olduklarında ortaya çıkan kaygı durumunun farkına varırlar.

Bu cevaba sesli ağır okuma programının zaman-sayfa eşzamanlılığını gerçekleştirdiği bir okulda stajyer öğretmen olarak çalışırken tanık oldum. Tüm öğretmenlerin, her seviyedeki öğrencilerin her gün programın aynı sayfasında olması için zorunlu tempoda konuları işlemeleri gerekiyordu. İkinci sınıfların kafası karıştığında gözyaşlarına boğuldular ve öfkeden ağladılar. Öğretmenler zaman çizelgesine bağlı kalmakta mücadele verdikleri için öğrencilerin istekleri göz ardı edildi. Öğrencilere üzülmemeleri gerektiği, eğer şimdi anlamaz veya bitiremezlerse gelecekte bir zamanda aynı konuyu tekrardan öğrenecekleri söylendi.

Nörokimyasal, zihinsel canlandırma ve nöroelektrik araştırmaları, okuma deneyiminin eğlenceli ve uygun bir öğrenme modeli olduğunu desteklemektedir. Beyin araştırmalarından ortaya çıkan sonuçlar da, okuma zamanı başladığında öğrencilerin hayalgüçlerinin ve ruhlarının kucaklandığı yerler olan sınıflara ihtiyaç duyulacağını göstermektedir.

Motivasyonun Kimyası

Zihin kimyası üzerine yapılan araştırmalar, ayrıca öğrenme süreciyle ilgili içsel ödüllendirme sürecinin faydalarını ve olumlu deneyimleri desteklemektedir. Beyindeki kimyasal istekler, bilginin sinir sinopsisleri⁶ arasında seyahat etmesini mümkün kılar. Bilgi, beyin hücrelerinde ve iletişim bölgelerinde elektriksel titreşimler olarak seyahat eder ve sürekli olarak sinopsiste seyahat etmek için bir elektriksel titreşimden kimyasal alana çevrilir. Zihinsel ileticiler (dopaminler gibi), sinopsisin bir kenarında olan elektriksel titreşim tarafından salınan ve sinoptik boşluk üzerinde yüzen, yolda sonlanan bir sonraki sinirleri uyarmak için bilgiyi taşıyan beyin proteinleridir.

Zihinsel kimya zihinsel canlandırma analizleri, zihinsel ileticilerin (dopamin) salgılamasının olumlu ve zevk veren deneyimlere cevap olarak arttığını gösterir (Brembs, Lorenzetti, Reyes, Baxter ve Byrne, 2002). İlk yapılan çalışmalar, bir birey belirli aktivitelere (örneğin oynama, gülme, egzersiz yapma, dinleme ve kişisel başarılın farkına varma) katıldığında beyin tarafından dopamin miktarının yükseldiğini göstermiştir. Daha sonraları yapılan çalışmalar, limbik sistemden ön bölüme ve beynin diğer bölümlerine giden, dopamin alıcıları olarak zengin olan nöron dolaşımlarının bu dopamin salgısına karşılık verdiğini göstermiştir (Wunderlich, Bell ve Ford, 2005). Takip eden araştırmalar ayrıca kişiler hoş giden durumları önceden tahmin ettiğinde bile yüksek dopamin salgısı olduğunu göstermiştir (Nader vd., 2002).

Dopamin, dikkat, hafıza ve öğrenmeyle ilgili nöro (zihinsel) taşıyıcı olduğundan, beyin zevkli bir deneyim beklentisiyle dopamin salgıladığında bu dopaminin yeni bilgi sürecini artırmak için mevcut olabileceği ileri sürülmektedir.

Maalesef sese dayalı birçok okuma programı beyindeki zevk veren durumları teşvik eden eğlenceli okuma materyalleri sağlama konusunda bir önceliğe yer vermez. Şifreli okuma kitaplarındaki ses bilgisi sistemleri oldukça basittir ve şifreli kelimelerin ses bilgisi bakımından kısıtlanmasından dolayı okuma kitaplarının dili doğal olmaz. Bu gibi kitaplar birçok genç okuyucunun ilgisine cevap vermez. Bunlar, öğrencinin okuma ilgisini kamçılar.

Hareketle Beyin Uyarımı

Maryland üniversitesindeki araştırmacılar (Guthrie, Wigfield, Barbosa ve Perencevich, 2004), programdaki karışık okuma stratejisini ve motivasyonu Kavram Merkezli Okuma Programı (CORI) diye adlandırdıkları bir araştırmayla desteklemişlerdir. Bu program, öğrencilerin okumak için hedeflerini oluşturmalarına, kendi metinlerini seçmelerine, değişik metinler kullanmalarına ve okuma sırasında sosyal işbirliği yapmalarını desteklemelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca uygun soruları oluşturmada, altyapı bilgisini harekete geçirmede, metni özetlemede, bilgi araştırma ve organize etmede, hikayelerin yapısını öğrenmede ve anlamayı gözlemlemedeki bilişsel stratejileri çalıştırmıştır.

Kavram Merkezli Okuma Programı, başlangıç düzeyindeki bütün sınıflarda gerçekleştirildi. Anlama, okuma stratejilerini ve motivasyonu ölçmek için değişik standart testler kullanıldı. Araştırmacıların bulgularına göre kavram uyarlı okuma programını kullanan sınıflar okumayı anlama ve okuma motivasyonunun ölçümüyle ilgili olan standart testlerde sadece strateji programını kullanan sınıflara göre çok yüksek sonuçlar elde etti. Araştırmacılar, okuma stratejilerinin okumayı geliştirmek için oldukça etkili olduğunu fakat bu stratejilerin motivasyon stratejileriyle birleştirilmesi kadar etkili olmadığı sonuçlarına vardılar. Araştırmaları göz önüne alarak motivasyon destekli programların çok daha başarılı olduğu anlaşıldı.

Şu An Neredeyiz?

Bütün öğrenciler için eğitimin amacı okumayı öğrenmektir. Bunun ötesinde birçok eğitimcinin amacı sadece öğrencilerin okumasını geliştirmek değil bununla birlikte okumayı sevdirmektir. Öğrencilere okumayı tehdit etmeden ve etkili yollardan öğrettiğimizde bu hedefleri başarmaya başlayabilirler.

Bilişsel psikoloji, zihinsel canlandırma, nöroelektrik ve nörokimyasal bulgular, sesi güdülenme pahasına birinci ses bilgisini öne koyan ve genç okuyucuya bunun önemini belirten yaklaşımı desteklemiyor. Ses bilgisini edebiyatı kullanarak belli ölçüde öğrenciyi motive eden, öğrencinin okuma becerilerini ve stratejilerini zevkli bir şekilde öğrenebileceği yaklaşımları destekliyor. Geçerli nörolojik araştırmalar heyecan verici olasılıklar ileri sürse de, politikacılar veya akademik çalışmalarında beyine dayalı öğrenme kavramını kullanan program geliştiricileri tarafından kafalarımız karıştırılmaktadır. Eğitimciler olarak yalnızca okuma hedefiyle ilgili değerlendirmeleri inceleyebilir ve beyin hakkında bildiklerimizle uyumlu stratejiler yaratabilir ve kullanabiliriz. Okumayı öğrenme, henüz saf bilim olmaktan uzaktır ve eğitimcilerin hem eğitim ve deneyimlerini ifade etmelerine hem de kendi programlarını şekillendirecek nörolojik araştırmaların bulgularını dikkate almalarına gerek vardır.

Dipnotlar

- 1 Klinik uygulama ve araştırmalarda 20 yıldan daha fazla deneyimi olan bir nörolog. Yedi yıl önce sınıf öğretmeni olmuş ve halen Kaliforniya Santa Barbara ortaokulunda matematik öğretmenliği yapıyor. jwillisneuro@aol.com
- 2 The Brain Glitch
- 3 Beyinde bulunan iki beyaz çıkıntının her biri.
- 4 Kafanın arka kısmı
- 5 Beynin geçici bölümündeki limbik sistemin bir parçası.
- 6 Nöronlar arasındaki boşluklar.

Kaynaklar

- Andreasen, N.C., O'Leary, D. S., Paradiso, S., Cizadlo, T., Arndt, S., & Watkins, G.L. (1999) The cerebellum plays a role in conscious episodic memory retrieval. *Human Brain Mapping*, 8(4), 226-234. Iowa City, IA: Wiley-Liss.
- Brembs, B., Lorenzetti, F., Reyes, F., Baxter, D. & Byrne, J. (2002). Operant reward learning in aplysia: Neuronal correlates and mechanisms. *Science*, 31, 1706-1709.
- Christianson, S. A. (1992). Emotional stress and memory: A critical review. *Psychological Bulletin*, 112(2), 284-309.
- Chugani, H. (1998). Biological basis of emotions: Brain systems and brain development. *Pediatrics*, 102, 1225-1229.
- Coles, G. (2004). Danger in the classroom: "Brain Glitch" research and learning to read. *Phi Delta Kapan*, 85(5), 344-351.
- Dulay, H. & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 74-83). New York: Regents.
- Friston, K. J., Zarahn, E., Joseph, O., Henson, R. N. A. & Dale A. (1999). Stochastic designs in event-related fMRI. *NeuroImage*, 19(5), 609-619.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P., & Perencevich, K.C. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Intorini-Collison, I., Miyazaki, B., & McGaugh, J. (1991). Involvement of the amygdala in the memory-enhancing effects of denbutal. *Psychopharmacology*, 104(4), 541-544.
- Jacobs, B., Schall, M., Scheibel, A. B. (1993). A quantitative dendritic analysis of Wernicke's area in humans: Gender, hemispheric, and environmental factors. *Journal of Comparative Neurology*, 327(1), 91-111.
- Kail, R., Hall, L., Caskey, B. (1999). Processing speed, exposure to print and naming speed. *Applied Psycholinguistic*, 20, 303-314.
- Krashen, S. (1982). Theory versus practice in language training. In R. W. Blair (Ed.), *Innovative Approaches to Language Teaching* (p. 25). Rowley, MA: Newbury House.
- Nader, M. A., Daunais, J. B., Moore, T., Nader, S. H., Moore, R. J., Smith, H. R. Vd. (2002). Effects of cocaine self-administration on striatal dopamine systems in rhesus monkeys: Initial and chronic exposure. *Neuropsychopharmacology*, 27(1), 35-46.
- Pawlak, R., Magarinos, A. M., Melchor, J., McEwen, B., & Strickland, S. (2002). Tissue plasminogen activator in the amygdala is critical for stress-induced anxiety-like behavior. *Nature Neuroscience*, 6(2), 168-174.
- Puca, M., Schmalz, H. (1999). Task enjoyment: A mediator between achievement motives and performance. *Motivation and Emotion*, 23(1), 15-29.
- Schneider, W., Chein, J. M. (2003). Controlled and automatic processing: Behavior, theory, and biological mechanisms. *Cognitive Science*, 27, 525-559.
- Shadmehr, R., Holcomb, H., (1997). Neural correlates of motor memory consolidation. *Science*, 277 (5327), 821.
- Shaywitz, S. E. (2003). Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level. New York: Knopf.
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Pugh, K.R., Fulbright, R.K., Constable, R.T., Menci, W.E., vd. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95, 2636-2641.
- Shaywitz, B.A., Shaywitz, S.E., Pugh, K.R., Menci, W.E., Fulbright, R.K., Skudlarskie, P., vd. (2002). Disruption of posterior brain systems of reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52, 101-110.
- Sowell, E.R., Peterson, B.S., Thompson, P.M. (2003). Mapping cortical change across the human life span. *Nature Neuroscience*, 6, 309-315.
- Wunderlich, K., Bell, A., & Ford, L. (2005). Improving learning through understanding of brain science research. *Learning Abstracts*, 8(1), 41-43.



Okul Aile İşbirliği Açısından Okulöncesi Eğitimde Ev Ziyaretleri

“Diğer eğitim kademelerinde öğretmen aile görüşmelerinin ağırlık noktası akademik başarı ya da çocuğun disiplin sorunlarıdır. Oysa okul öncesi eğitim kurumlarında anne-babanın çocuk yetiştirme tutumlarıdır.”

Giriş

Günümüz eğitim anlayışında, okulun çevreyle işbirliği içinde olması, hayata hazırlaması, hatta hayatın içinde olması ilkesi, her geçen gün daha fazla kabul görmektedir. Çocuğun sosyalleşme sürecinde önemli rol oynayan okul, aynı zamanda anne-babaların eğitimine de katkı yapmak zorundadır. Eğitimde devamlılık ilkesi göz önünde bulundurulduğunda, okulun çocuk, genç ve yetişkini eğitme rollerine, aile işbirliği boyutunun da katılması, önemli bir noktadır (Zembat ve Unutkan, 2001 s.43).

Okul-aile işbirliği kuşkusuz bütün eğitim kademelerinde önemlidir. Ancak okulöncesi eğitimi kurumlarımızda çok daha fazla önemlidir. Çocuğun okul ve ailenin desteğine ihtiyaç duyması hem okulu hem aileyi bu işbirliğine mecbur kılmaktadır. Bu yüzden ki eğitim kademeleri arasında okul aile işbirliğinin en yoğun gerçekleştiği kademe okulöncesi eğitimidir. Bu yüzden Okulöncesi Eğitim Kurumları programında okul-aile işbirliği eğitimin en belirleyici boyutlarından biri olarak görülmektedir.

Okulöncesi eğitim programlarında anne ve babaların çocukların eğitimine katılmaları için çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. Toplantılar, bireysel görüşmeler, haber mektupları gibi. Bu etkinlikler yoluyla anne ve babalar hem çocuklarının gelişimini takip etmekte hem de onların gelişimine destek olmaktadır (Ömeroğlu ve arkadaşları, 2003, s. 440).

Okul-Aile İşbirliği Kapsamında Ev Ziyaretleri

Okul-aile işbirliği uygulamaları genellikle okulda yapılır. Veli görüşme saatleri vardır. Bu görüşmeler birebir ya da toplu olarak yapılır. Bu bağlamda konferanslar da verilir. Raporlar yazılır.

Okulda yapılan bu çalışmaların gerekliliği ortadadır. Ancak yetersizdir. Ev ziyaretleri bu yüzden okulöncesi eğitimin en orijinal boyutlarından biridir. Çünkü çocuğun yetiştiği gerçek ortam aile çevresidir, evidir. Öğretmen bu ziyaretlerde çocuğun yaşadığı gerçek ortamı çocuk ve aile bireyleri arasındaki ilişkilerin niteliğini tespit etme imkânına sahip olur. Çocuğun eğitimi konusunda yapılması gereken çalışmaları daha sağlam bir zemine oturtur.

Diğer eğitim kademelerinde öğretmen aile görüşmelerinin ağırlık noktası akademik başarı ya da çocuğun disiplin sorunlarıdır. Oysa okulöncesi eğitim kurumlarında anne-babanın çocuk yetiştirme tutumlarıdır. Ev ziyaretlerinde üzerinde durulması gereken temel kişilik belirtileri şu şekilde sıralanabilir. Kendine güven, motivasyon, gayret, sorumluluk, inisiyatif kullanma, öz bakım, birlikte iş görme, sağduyu, problem çözme, sebat ve kararlılık (Rich, 1993).

Okulöncesi eğitimde okul kadar çocuğun yaşadığı doğal ve kültürel ortam da önemlidir. Okullar fildişi kule olmaktan kurtuldukça bu ortam paylaşımı daha işlevsel bir hale gelir (Mays, 1993, s. 10). Ev ziyaretleri bu anlamda öğretmene çeşitli fırsatlar sağlar ipuçları verir.

Ülkemizde çocukların aile çevreleri doğal ve kültürel olumsuzluklar tarafından tehdit edilmektedir. Çevre kirliliği, sağlıksız ev ortamları, sağlıksız aile ilişkileri. Bu koşullara rağmen okulöncesi öğretmenler ailelerle yeterince işbirliği yapamadıklarını belirtmektedirler (Ülküer, 1986, s. 214).

Yukarda belirtildiği gibi ev ziyaretleri diğer eğitim kademelerinde ihtiyaç halinde yapılması öngörülen bir uygulamadır. Oysa bu kademedeki öğretmenin her yarıyıl en az bir kere ev ziyareti yapması programda belirtilmiştir.

Okul-Aile İşbirliğinin Yararları

- Eğitimi daha etkin bir hale getirmek,
- Çocuğun bütünsel gelişiminde aileyi desteklemek,
- Evdeki eğitim ortamını zenginleştirmek.
- Ailenin çocuğun hayatında ne kadar önemli olduğunu vurgulamak,
- Ailenin, ev ortamında nasıl desteklenmesi konusunda deneyim kazanmasını sağlamak,
- Çocukların içinde bulundukları ortamdan ileri gelen farklılıkları ortadan kaldırarak ilköğretime hazırlanmalarını sağlamak,
- Çocuğun olumlu gelişiminin süreklilik kazanmasını sağlamak,
- Sorunlar büyümeden önlem almak ve çözümler ortaya koymak
- Aileden geri bildirimler alarak okuldaki eğitimi geliştirmek

“Ev ziyaretlerinin amaçları ve ziyaret sırasında nelerin yapılacağı hakkında veliler bilgilendirilir.”





- Bu ziyaretlerden yola çıkarak veli eğitim programını daha işlevsel zemine oturtmak ailelerin çeşitli imkânlarını okulda değerlendirmektedir.

Ev Ziyareti Programının Hazırlanması

Öğretim yılı başladıktan sonra yapılacak ilk zümre toplantısında ev ziyaretleri ile ilgili kararların alınıp tutanağa geçirilmesi sağlanır. Bu işlemten sonra çocukların dosyalarından adres, çocukla ilgili bilgiler yazılır.

Veli toplantısı yapılacak ailelere okul-aile işbirliğinin önemi açıklanır. Bu bağlamda ev ziyaretleri yapılacağı bildirilir.

Ev ziyaretlerinin amaçları ve ziyaret sırasında nelerin yapılacağı hakkında veliler bilgilendirilir.

Bu toplantıda çalışan, özel durumu olan velilere uygun ziyaret tarihleri oluşturulur.

Ziyaret saatleri veli iletişim panosuna asılır. Ayrıca velilere liste şeklinde gönderilir.

Ziyaretler zaman önceliğine göre sıraya konulur.

Ziyaret tarihinden birkaç gün önce veliye ziyaret hatırlatılır.

Ev Ziyaretlerinde Yapılması Gerekenler

- Evdeki rutin işlerin öğrenme yaşantısı olarak nasıl kullanılabileceğini ailelere göstermek,
- Çocuk ve ailenin birlikte oynayabileceği oyun ya da etkinlikler planlamak,
- Çocuğun da görev alıp yapımına yardım edeceği bir oyuncak yapmak,
- Ailenin çocuğun gelişimi hakkında bilgi almak istediği konular varsa bu konularda bilgilendirmeler yapmak,
- Çocuk ve ailesini ev ortamında gözlemek gibi (MEB, 2002. s. 21).

Bu ve benzeri çalışmalar ihtiyaca ve duruma göre yapılabilir.

Öğretmenlere Ev Ziyaretlerine Yönelik Uygulama Önerileri

1. Ziyaretlere başlamadan önce ailelerden görüş ve öneriler alınmalı.
2. Ziyaretlerin süreleri iyi belirlenmeli. Ev ziyaretine kararlaştırılan zamanda başlanmalı ve planlanan zamanda bitirilmeli.
3. Yapılan ziyaretlerde çocuk merkeze alınarak ziyaret bu çerçevede uygulanmalı
4. Velilere her zaman isimleriyle hitap etmeye özen gösterilmeli.
5. Öğrencilerin yakın bir zamanda yaşadığı olumlu bir olayla giriş yapılmalı.
6. Ziyaret sırasında gerebileceği düşünülen belgeler alınmalı öğrenci hakkında tutulan notlar, öğrencinin gelişimiyle ilgili bilgiler vb.
7. Görüşmelerde çocuğun olumlu ve başarılı olduğu konulardan başlanmalı. daha sonra çocuğun desteklenmesi gereken alanlar (yönler) veliye açıklanmalı.
8. Ziyaret sırasında genel konulardan başlayarak özel konulara doğru bir yol izlenmeli.
9. Konuşulacak konular sınırlandırılmalı
10. Ev ziyaretlerine eğitim yılının başlamasından 1 ay kadar sonra başlanmalı.
11. Ziyaretler 1. dönem yönlendirmeye 2. dönem değerlendirmeye yönelik yapılmalı.
12. Ev ziyaretlerinde özel konulara girilmemeli.
13. Ziyaret sırasında belli bir değer yargısı içeren ifadeler kullanılmamalı (çok zeki, hiperaktif vs).
14. Konular önem sırasına göre listelenmeli.

15. Aile, çocuğun gelişimi hakkında bilgi almak isterse, bilgi verirken anlaşılmayan bir şey olup olmadığı kontrol edilmeli.
16. Veliyi dinlerken ne cevap verileceğine değil, velinin ne demek istediğine odaklanılmalı.
17. Aktif dinleme metotları kullanarak velilere duygu ve düşüncelerinin ciddiye alındığı hissettirilmeli.
18. Ziyaret sırasında bir çatışma yaşanırsa haklı çıkmak yerine, problemin çözümüne odaklanılmalı.
19. Velinin yaptığı herhangi bir eleştiri kişiliğe saldırı olarak algılanmamalı.
20. Ziyaret sırasında velinin ve çocuğun sözlü mesajlarının yanı sıra sözsüz mesajları ve beden dili de dikkate alınmalı. Ancak her tepkiye ayrı ayrı cevap verilmeye çalışılmamalıdır.
21. Velilere önerilerinizde, dikkatiniz çocukların ne yapmamaları gerektiği üzerinde değil, ne yapmaları gerektiği üzerinde olmalı. Örneğin okula biraz bakımsız gelen öğrencinin velisine "Ahmet'in tırnakları kesilmiyor" ifadesi yerine "Ahmet yaşı gereği öz bakım konusunda desteklenilmesi gerekiyor. Bu konuda siz anne baba olarak, ben öğretmeni olarak Ahmet'e biraz daha destek olmalıyız" ifadesi kullanılmalı.
22. Eğer bir problem görüşülecekse problem olabildiğince açık ve net bir şekilde ifade edilmelidir.
23. Bir sonraki ziyaretin zamanı mümkün ise belirlenmeli. Veliye verilen bilgilerin yanı sıra ondan alınan bilgiler de not edilmeli.
24. Konuşmalar aşırı akademik bir dille değil günlük sohbet şeklinde yapılmalı.
25. Rehberlik ve Psikolojik danışman ya da diğer ilgililerle ilgili bir durum tespit edilmişse not edilmeli.
26. Ailenin bir uzmana yönlendirilmesi gerekiyorsa uzmanlardan görüş aldıktan sonra aile uzmana ya da kuruma yönlendirilmelidir.



Aile Ziyaret Formu

Ziyaret Tarihi	:	
Aile Adresi	:	
Çocuğun Adı-Soyadı	:	
Görüşülecek Velinin Adı-Soyadı	:	
1. Ziyaret sırasında gerekecek belgeler :		
Ziyaret Gündemi	:	
2. Çocukla ilgili bilgiler :		
a) Olumlu gelişmeler		
b) Desteğe ihtiyaç gösteren yönleri		
c) Aileden istenecek destekler		
d) Aileye yapılacak öneriler		
e) Velinin öneri ve istekleri		
3. Öğrenciyle yapılacak bir faaliyet :		
4. Değerlendirme	:	

Kaynaklar

1. MEB, (2002), 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı, Ankara
2. Zembat, Rengin; Unutkan, Özgül Olat, (2001) Okulöncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri. Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle. Ya-Pa Yayınları İstanbul
3. Oktay, Ayla (2002) Yaşamın Sihirli Yılları. Okulöncesi Dönem. Epsilon Yayınları. İstanbul
4. Ömeroğlu, Esra, Yazıcı, Zeliha; Dere Hale, (2003) Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Ebeveynlerin Eğitimine Katılımı ERKEN ÇOCUKLUKTA GELİŞİM ve EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR. Yayına Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul
5. Rich, Doroty, In School and the Life The Best Gift You Can give Your Child Mega Skills, Houghton Mifflin 1993
6. Mays, Pamela Teaching Children Trough the Environment, Hodder and Staughton 1993
7. Ülküer, Nurper, Türkiye'de Anne ve Çocukların Durum Analizi. MEB - Unicef. 1986.



Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Kavram Haritalama Becerileri Nasıl Acaba?

“Etkili bir öğrenme tekniği olarak kavram haritası tekniğinin, öğrencilerin düşünme, analiz etme, problem çözme ve yaratıcı yeteneklerini geliştirdiği birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir.”

Başarıya ulaşmada öğretme şekli çok önemlidir. Bilgiyi öğrenerek uzun süre hatırlamak ve problem çözmede kullanmak o bilginin uzun süreli hafızada saklanmasını gerektirir. Bilişsel psikolojinin üzerinde çalıştığı temel konulardan biri de bireyin bilgiyi nasıl organize edip yapılandığıdır. Beynin verimli olarak nasıl çalıştığı ve kavramların insan zihninde nasıl organize edildiğine dair pratik uygulamalar bilişsel stratejiler olarak ele alınmaktadır. Bilişsel öğrenme konusunda yapılan araştırmalar, bilginin yapılandırılması sırasında çerçeveleme, sınıflandırma zihinsel canlandırma, sembolleştirme gibi birçok bilişsel stratejiler geliştirildiğini ortaya koymaktadır (Van Merriënboer, 2001). Öğrenci bir konu ile ilgili kavram haritası hazırlaması sırasında bu stratejilerden yararlanmaktadır. Bu da öğrencinin bilgi organizasyonu süreci ile ilgili doğrudan ve hızlı bir şekilde analitik veri elde edilmesini sağlar (Hoeft ve ark., 2003).

Fen ve teknoloji dersinde karşılaşılan zor kavramların kavramsal öğrenimini sağlamada ve kavramlar arasındaki ilişkileri yansıtmada uygulanabilecek kolay ve kullanışlı bir yol da kavram haritalamadır. Öğretmenlerin kavram haritalarının temel yapılarını öğrenebileceklerini ve öğretebileceklerini belirtmekte, bu sayede öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerini kaydederken kendi zekâlarını kullanmalarına yardımcı olabileceklerini vurgulamaktadır.

Etkili bir öğrenme tekniği olarak kavram haritası tekniğinin, öğrencilerin düşünme, analiz etme, problem çözme ve yaratıcı yeteneklerini geliştirdiği birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Ault, 1985). Briscoe ve LaMaster (1991) kavram haritası tekniğinin öğrencilerin kendi bilişsel düzeylerinin farkına vararak, bilmedikleri ve anlamadıkları konuları saptamalarını, bilgiyi organize ederek konunun içeriğini daha iyi anlamalarını ve bilginin kalıcılığını artırdığını; Trowbridge ve Wandersee (1998), öğrencilerin kendi başlarına bir kavram haritası yapmalarının, onlara bir aktiviteyi başarma duygusunu tattırdığı için özgüvenlerini artırdığını saptamışlardır. White ve Gunstone (1992) öğrencilerin gruplar halinde kavram haritası yapmasının, aralarındaki iletişimi güçlendirerek konuyu daha çok konuşup tartışmalarına neden olduğunu ve sonuçta daha iyi öğrenmelerine yol açtığını söyleyerek kavram haritasının grup çalışması için iyi bir araç olabileceğini belirtmişlerdir. Kavram haritası, bir bireyin bilgi ve düşünce yapısını şematik olarak gösterebildiği için öğretmenlere öğrencilerle kavram haritası üzerinde tartışırken öğrencilerin bilgilerinin doğruluğunu, anlam yanlışlarını ve hatalarını görme fırsatı verdiğinden dolayı (Novak & Gowin, 1984; Mason, 1992) öğrencileri anlama ve öğrenme düzeylerinin ölçülüp değerlendirilmesinde de etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Wallace & Mintzes, 1990).

Ülkemizde fen ve teknoloji derslerinin yürütülmesinde her ne kadar laboratuvar yönteminin önemi bilinse bile gerekli araç-gereç yetersizliğinden dolayı yine sıklıkla yararlanılan öğretim yöntemlerinden birisi de sunuş yoluyla öğretimdir. Bilindiği gibi kavram haritalama tekniği bu yöntemde ön örgütleyici olarak kullanılmaktadır. Kavram haritaları, insanların bilgiyi nasıl edindiklerini ve anlamlandırdıklarını gösteren ve öğretimin herhangi bir aşamasında kullanılabilen iki boyutlu bir araçtır. Ancak görev başındaki birçok deneyimli öğretmen bu tür araçları kullanmada direnç gösterdiği halde, günümüzde fen derslerinde temel alınan çağdaş öğrenme kuramlarının uygulanmaya başlanmasıyla kavram haritası gibi öğretim materyalleri derslerde aktif olarak kullanılmaktadır. İlgili kavramların hiyerarşik bir düzende

alt kavramlarla olan ilişkilerini açık bir şekilde ortaya koyan ve görsel olarak öğrenmeyi kılavuzlayan kavram haritalarının hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adayları tarafından ne ölçüde öğrenilebildiğinin tespiti oldukça önemlidir.

Yukarıda belirtilen durum çerçevesinde yürütülen bu çalışmada, fen ve teknoloji öğretmen adaylarının temel fen kavramlarına yönelik kavram haritaları çizebilme becerilerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem, Örneklem ve İşlem

Çalışma, doküman analizi yöntemi kapsamında; Amasya Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından rastgele seçilen 100 adayın temel fen kavramlarından “Hücre, Madde ve Kuvvet” kavramlarına ilişkin



oluşturduğu kavram haritalarının incelenip değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Adaylara çizdirilen kavram haritaları, 5 ile 1 tam puanlar arası iyiden kötüye olmak üzere; (5) Kavramlar ve ilişkiler tam, (4) Kavramlar tam ilişkiler eksik, (3) Kavramlar eksik ilişkiler tam, (2) Kavramlar ve ilişkiler eksik ve (1) Belirtilen kavramlar ve ilişkiler uygun değil, şeklinde karşılama düzeyleri belirlenmiş olan bir değerlendirme ölçeğine göre analiz edilmiştir. Belirtilen ölçekte sınıflara ait ortalama puanlar; 1-2 arası kötü, 2-4 arası orta ve 4-5 arası iyi olarak kabul edilmiştir. Bu puanlama ölçütüne göre adayların çizmiş oldukları ilgili kavramlara ait örnek kavram haritaları ek'te sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarına kuvvet, madde ve hücre kavramlarına ilişkin çizdirilen kavram haritaları yöntem kısmında sözü edilen karşılama düzeylerine göre değerlendirilmiş olup elde edilen nicel veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

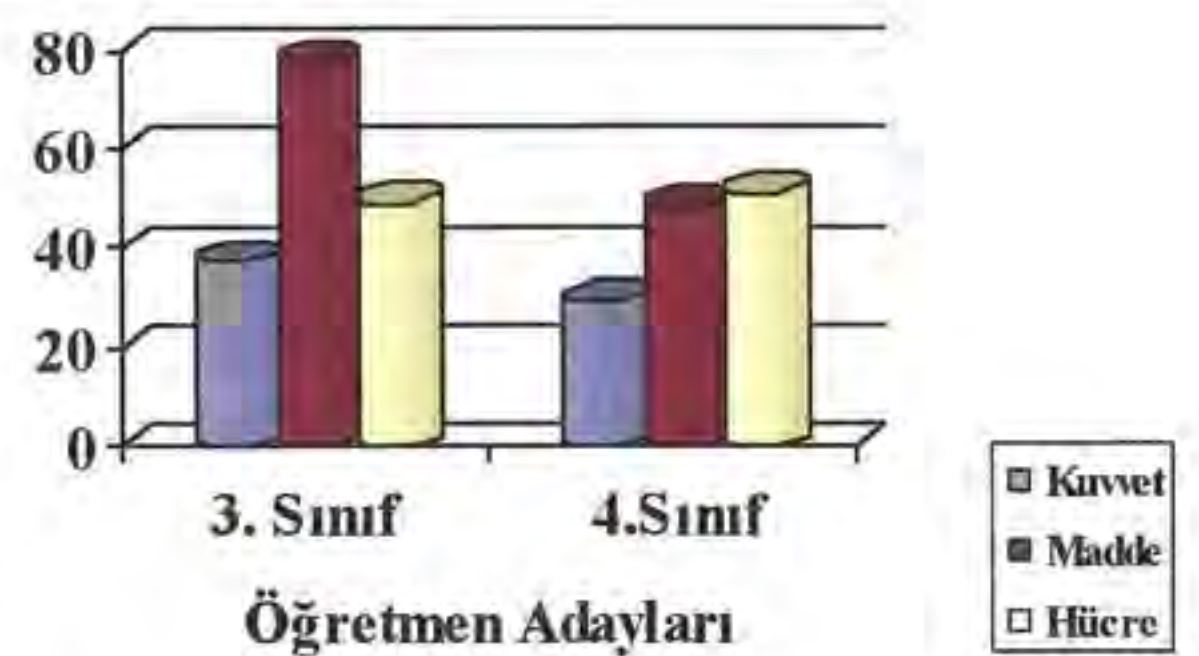
Tablo 1. Öğretmen adaylarının kuvvet, madde ve hücre kavramlarına yönelik kavram haritası çizibilme başarı düzeyleri

Düzye	Örnekleme	Kuvvet			Madde			Hücre		
		puan/tam	Ort.	Başarı	puan/tam	Ort.	Başarı	puan	Ort.	Başarı
		puan		%	puan		%			%
3.sınıf	40	74/200	1,85	37	154/200	3,85	77	97/200	2,43	49
4.sınıf	60	88/300	1,47	29	143/300	2,38	48	152/300	2,53	51
Toplam	100	162/500	1,62	32	297/500	2,97	59	249/500	2,49	50

Tablo 1 incelendiğinde, örneğin madde kavramında 3. sınıfların çizdikleri kavram haritalarının değerlendirilmesi sonucu; 40 adayın değerlendirme ölçeğine göre alabilecekleri 200 tam puandan, 154 puan alarak %77 başarı sağladıkları görülmektedir. Bu başarı düzeyi kabul edilebilir bir seviyededir. Ancak diğer kavramlara bakıldığında, ne 3. ne de 4. sınıflar bu başarı düzeyini bile gerçekleştirememiştir. Özellikle kuvvet kavramının kavram haritasını çizibilmede tüm öğretmen adaylarının ortalama başarıları oldukça düşüktür (%32). Örneklemdaki fen ve teknoloji öğretmen adaylarının, ilgili fen kavramlarına yönelik kavram haritası çizibilme başarısının sınıf düzeylerine göre başarı yüzdeleri Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Adayların sınıf düzeylerine göre kavram haritası çizibilme başarıları

Öğrenme-öğretme sürecinde etkililiği sağlamada öğrenci merkezli aktivitelerin önemli olduğunu çok sayıda araştırma sonucu desteklemektedir. Öğrenci merkezli aktiviteler içerisinde öğrenenin bilişsel yapısına en uygun tekniklerden birisi öğretilen konunun kavram haritası çıkartılarak öğretimi ve sunulmuş bilginin ölçülmesidir. Öğrenen bu sayede anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmekte, konuyla ilgili kavram, ilke ve genellemeler arasında bir bağ kurmaktadır. Bir bakıma yapılan öğretim 'Ben nasıl öğretimden çok öğrenen nasıl öğreniyor?' sorusuna yöneliktir. Dolayısıyla kavram haritalarıyla gerçekleştirilen öğretim süreci günümüzde geçerli olan bilişsel öğrenme anlayışına yani insan beyninin doğasına daha uygun bir yaklaşım olarak görülmektedir. Öğretmenlerin fen bilgisi derslerinde önceleri kendi hazırladıkları kavram haritalarını kullanmaları önerilmektedir. Böylece zaman içerisinde öğrencilerin şematize etme becerileri gelişecektir. Ulusal literatür incelendiğinde; Öner ve Arslan (2005), Baki ve Şahin





(2004), Karamustafaoğlu, Ayas ve Coştu (2002) ile Özdemir ve ark.'nın (2002) çalışmaları öğrenme-öğretme ortamında kavram haritalarının etkin bir şekilde kullanılması gerekliliğini ortaya koymakta ve yapılan bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç ve Geleceğe Yönelik Öneriler

Araştırmanın analiz verilerine göre öğretmen adaylarının kavram haritalama becerilerinin ve ilgili kavramlara yönelik bilgilerinin istenilir seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle “kuvvet” kavramında

öğretmen adaylarının kavram haritalarını yapılandırmalarında önemli derecede güçlük çektikleri anlaşılmıştır. Bu kavrama ait 3. ve 4. sınıf adayların değerlendirme ölçeğine göre başarı ortalaması sırasıyla 1,85 ve 1,47 ile kötü düzeydedir. Aynı şekilde, “hücre” kavramında 3. ve 4. sınıfların başarı ortalaması sırasıyla 2,43 ve 2,53 ile orta, “madde” kavramında 3. ve 4. sınıfların başarı ortalaması sırasıyla 3,85 ve 2,38 ile iyi ve orta düzeydedir. 3. sınıfların 4. sınıf öğretmen adaylarına nispeten daha başarılı olmaları, fen kavramlarının ve kavram haritalamanın sunulduğu dersleri daha yakın tarihte almış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma verilerinden, adayların kavram haritalama düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı ve ilgili kavramlara yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının bir kısmının kavram haritası yerine zihin haritası çizdiği, yine önemli bir kısmında da önemli derecede kavramlar arasında çelişki içerisinde olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin bir kavram haritasında bulunması gereken temel niteliklerden haberdar oldukları fakat uygulamalar sürecinde kişisel yapılandırmalarını ortaya koymakta güçlük çektikleri anlaşılmıştır.

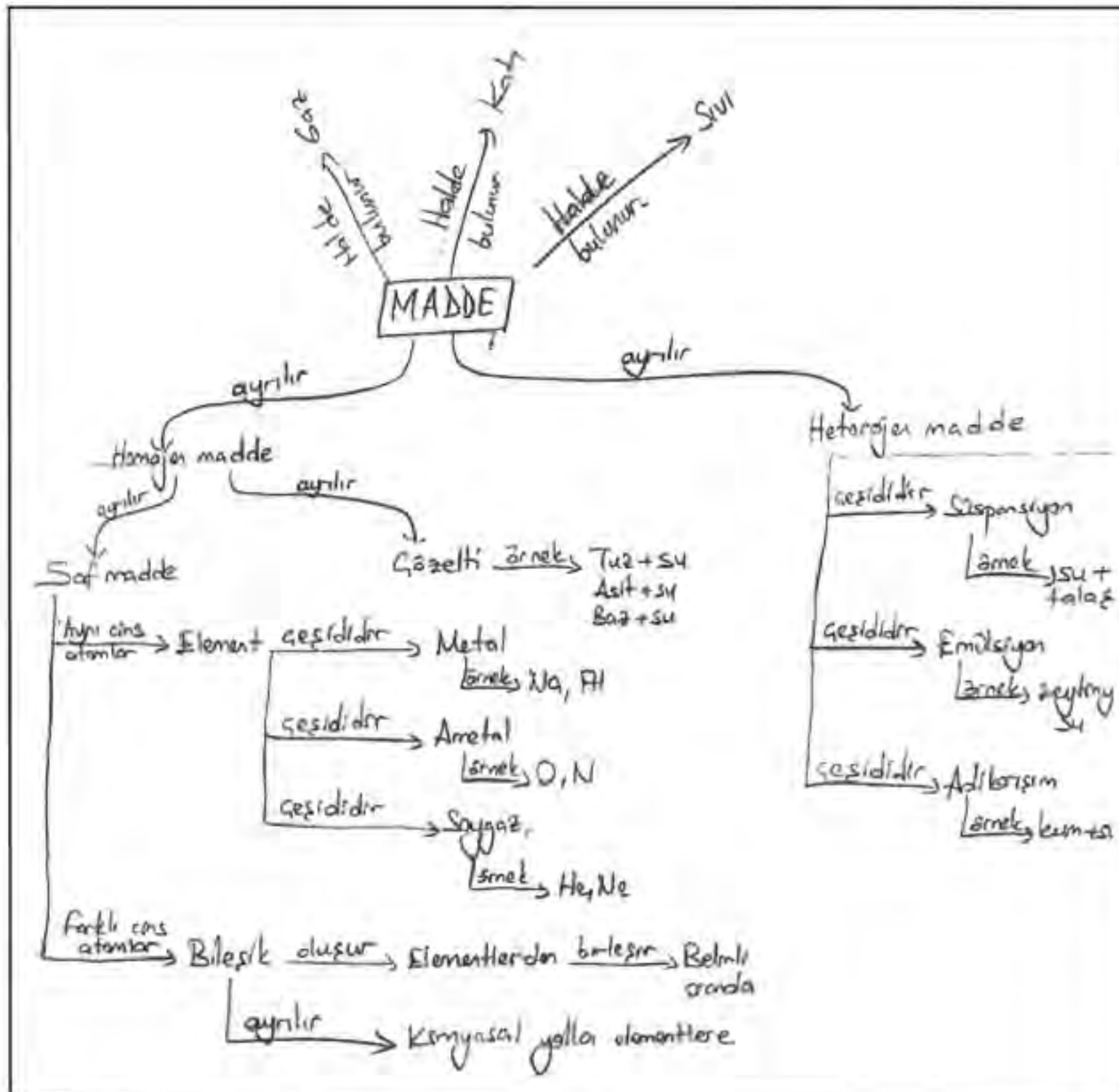
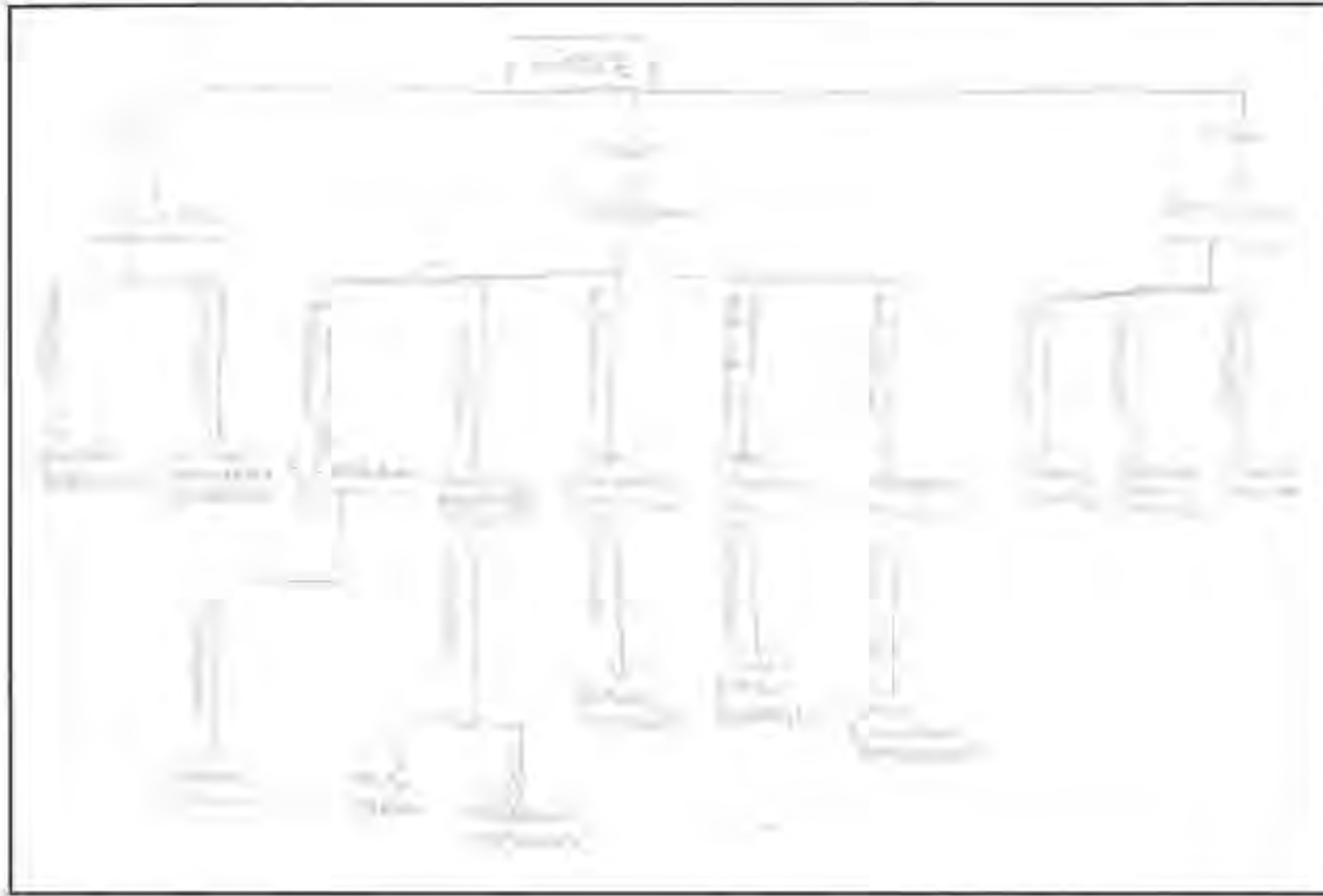
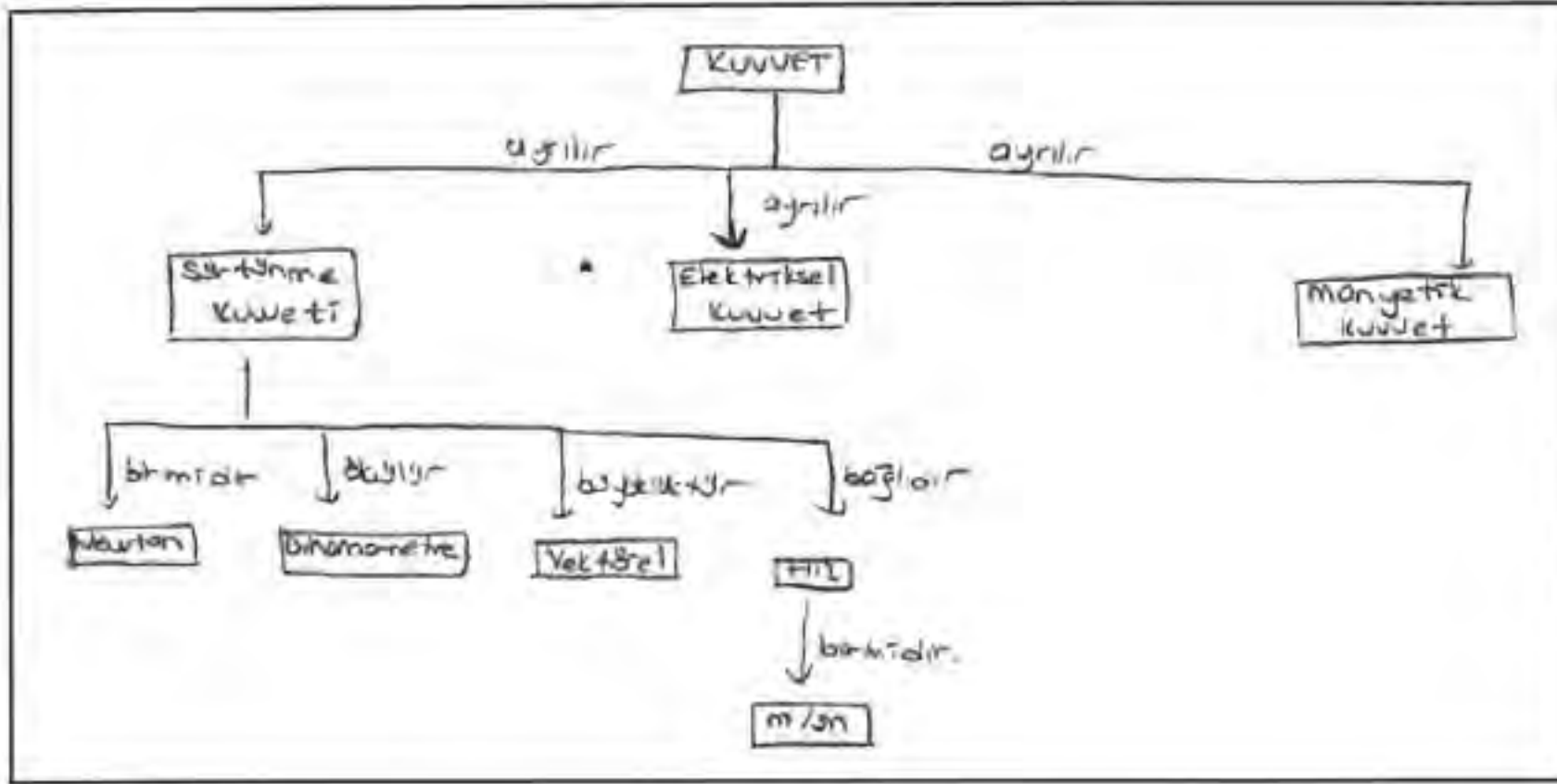
Ülkemizde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu derslerinde öğrencilere konuları sunmada anlatım metodunu yaygın olarak kullanmaktadır. Fakat bilindiği gibi fen kavramlarının öğrencilere sadece bu yöntemle anlatılmasında başarının gelmediği tespit edilmiştir. Kavramsal problemlerin yaşandığı konularda bile öğretmenlerin bu yöntemi seçmesi literatürde var olan yöntemlerin nasıl uygulandığını tam olarak bilmemesinden kaynaklanabilir. Bu amaçla her ne kadar öğretimleri süresince aldıkları derslerde bu yöntemlerin kullanılması kendilerine uygulamalarla birlikte öğretilse de, Kavram Haritalama, Tahmin-Gözlem-Açıklama, Çizimler, Kelimelerle İlişkilendirme ve daha birçok aktif öğretim yöntem ve tekniklerin uygulamalarının artırılması gerektiğine inanılmaktadır. Benzer bir uygulama olarak, literatürdeki yöntemlerin şu anda Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlere de ulaştırılması bakanlık tarafından hizmet içi kurslar düzenlenerek yapılabilir.

Son olarak, hizmet öncesi eğitimde temel fen konularının verildiği derslerde ilköğretim fen kavramlarının anlaşılmasına yönelik öğretim etkinlikleri artırılmalı, zihin, kavram ve bilgi haritalama gibi öğretim materyallerini konu alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme derslerini fen eğitiminde materyal geliştirme alanında uzman olan öğretim elemanları yürütmelidir.

Teşekkür

Bu çalışmanın yürütülme sürecinde bana yardımcı olan öğrencilerim, öğretmen B. Baran ve öğretmen L. Emre beylere teşekkür ederim.

Ek: Hücre, kuvvet ve madde'ye ait öğretmen adaylarının çizdiği kavram haritaları



Kaynaklar

- Ault, C. R. (1985). Concept mapping as a study strategy in earth science. *Journal of College Science Teaching*, 15, 38-44.
- Baki, A. ve Şahin, S. M. (2004). Bilgisayar destekli kavram haritası yöntemiyle öğretmen adaylarının matematiksel öğrenmelerinin değerlendirilmesi. *TOJET*, 3(2), Makale 14. <http://www.tojet.net/articles/3214.htm>
- Briscoe, C., & LaMaster, S. U. (1991). Meaningful learning in college biology through concept mapping. *The American Biology Teacher*, 53(4), 214-219.
- Hoelt, R. M., Jentsch, F. G., Harper, M. E., Evans, A. W., Bowers, C. A., & Salas, E. (2003). TPL-KATS-Concept map: A computerized knowledge assessment tool. *Computers in Human Behaviour*, 19(6), 653-657.
- Karamustafaoğlu, S. Ayas, A. ve Coştü, B. (2002). Sınıf öğretmeni adaylarının çözeltiler konusundaki kavram yanlışları ve bu yanlışların kavram haritası tekniği ile giderilmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Cilt: 1, s. 664-670*. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Kimya/Bildiri/t151d.pdf
- Mason, C. (1992). Concept mapping: a tool to develop reflective science instruction. *Science Education*, 76, 51-63.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Öner, F. ve Arslan, M. (2005). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersi elektrik ünitesinde kavram haritaları ile öğretimin öğrenme düzeyine etkisi. *TOJET*, 4 (4), Makale 19. <http://www.tojet.net/articles/4419.htm>
- Özdemir, Ö., Ülker, M., Uyguç, M., Hıyugüzel, P., Çavaş, B. ve Kesercioğlu, T. (2002). Fen eğitiminde inşacı yaklaşım ve kavram haritalarının kullanımının öğrenci başarılarına olan etkileri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Cilt: 1, s. 361-367*. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t84d.pdf
- Trowbridge, J. E., & Wandersee, J. H. (1998). Theory-driven graphic organizers. In J. J., Mintzes, J. H. Wandersee & J. D. Novak, (Eds.), *Teaching science for understanding: a human constructivist view*. (pp. 95-131). California, London: Academic Press.
- Van Merriënboer, J. J. G. (2001). ID for competency-based learning: new directions for design, delivery and diagnosis. *Interactive Educational Multimedia*, 3, 12-26.
- Wallace, J. D., & Mintzes, J. J. (1990). The concept map as a research tool: exploring conceptual change in biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 1033-1052.
- White, R. T., & Gunstone, R. F. (1992). *Probing understanding*. London: Falmer.

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum ve Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri



“Öğrencilerin Sosyal Bilgilere yönelik olumlu tutumlara sahip olması onların demokratik yaşayış düzenine olan anlayışlarını geliştirecektir. Dersin önemini kavramaları ise her şeyden önce dersi sevmeleri ve anlaşılır bulmaları ile ilişkilidir. Bu noktada Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin kullanılması öğrencilerin dersin hem duyuşsal hem de bilişsel hedeflerini kazanmasına yardımcı olmaktadır.”

Giriş

Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden birisi de öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere ilişkin tutumudur (Açıkgöz, 1992). Tutum ise bilişsel, duyuşsal ve eylemsel bileşenleri içeren bir nesne ya da kişiye yönelik tepki verme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Aiken, 2003). Yani tutumlar sosyal hayatla etkileşimin merkezinde yer almaktadırlar (Feldman, 1992). Tutumlar öğrencilerin arkadaşlarıyla, aileleriyle, okulla ve derslerle olan etkileşimini yönlendirmektedir. Bloom (1995) öğrencilerin duyuşsal alan davranışlarının, en az bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu ve duyuşsal alan davranışlarının bilişsel alan davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları onların başarısını da olumlu etkileyecektir. Başarısız öğrencilerin ise Sosyal Bilgilere yönelik tutumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir (Aşçı, 2004). Derse yönelik tutumla ilişkili bir başka önemli öğrenci özelliği de öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri kullanılarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmektedir. Bu anlamlı öğrenmeler sonucunda öğrenci başarılı olmakta, derse olan ilgi ve sevgisi artmaktadır. Bu nedenle tutum, strateji kullanımıyla ilişkili olan bir öğrenci özelliğidir ve tutumu olumlu olan öğrenciler daha fazla öğrenme stratejisi kullanmaktadırlar.



Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum

Sosyal Bilgilerde ve farklı derslerde yapılan birçok araştırmada başarı ve tutum arasında olumlu ilişkilerin olduğu saptanmıştır (Marshall, 1992; Neathery, 2001; Özkal, 2000; Ramos, 2003). Öğrencilerin sahip olduğu olumlu tutumlar onların akademik başarılarının artmasını kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, iyi vatandaşlar yetiştirme amacı taşıyan Sosyal Bilgiler programının Türkiye'de daha çok öğrencilere tarihin kronolojisinin aktarıldığı soyut bilgiler bütünü olarak düzenlendiği dikkati çekmektedir. Bu durum öğrencinin zevk alarak olayları kendi hayal ve algılama dünyasında istediği yere oturtmasını güçleştirmektedir (Özkal, 2000). Dolayısıyla bu durum öğrencinin derse yönelik tutumunu olumsuz etkilemektedir. Araştırmalar ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu (Moroz ve Baker, 1997; Öztürk ve Oltuoğlu, 2003), ancak öğrenim düzeyleri ilerledikçe öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının düştüğünü göstermektedir. Öğrenim düzeyi ilerledikçe gençlerin çoğu Sosyal Bilgiler dersinin sıkıcı, ağır ve gerçek yaşamla ilişkili olmadığını ve gelecekteki kariyerleri için dersi ilgisiz bulduklarını belirtmektedirler. Fernandez, Massey ve Dombush 9. ve 12 sınıf öğrencilerinin Matematik, İngilizce gibi diğer konu alanlarıyla karşılaştırıldığında, Sosyal Bilgiler dersini en son sırada tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Alanyazında yer alan diğer araştırma bulguları da benzer sonuçlar göstermektedir (Massey ve Dambush'dan aktaran Chlodo ve Byford, 2004; Welton ve Mallan, 1999). Oysa öğrencilerin Sosyal Bilgilere yönelik olumlu tutumlara sahip olması onların demokratik yaşayış düzenine olan anlayışlarını geliştirecektir. Dersin önemini kavramaları ise her şeyden önce dersi sevmeleri ve anlaşılır bulmaları ile ilişkilidir. Bu noktada Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin kullanılması öğrencilerin dersin hem duyuşsal hem de bilişsel hedeflerini kazanmasına yardımcı olmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri

Sosyal Bilgiler konu içerikleri açıklamalı tür metinler şeklinde düzenlenmiştir. Öğrenciler dersi dinleme ve okuma etkinlikleri sırasında açıklamalı tür bilgileri öğrenmeye çalışırlar. Ancak öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde anlama ve içeriği kavramada birtakım sorunlar yaşamaktadırlar (Hendrix, 1998). Sosyal Bilgiler derslerinin sözel ağırlıklı olması ve içinde birçok soyut kavramın yer alması, öğrenciler için öğrenilmesi ya da çalışılması zor olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır (Tay, 2005). Bu nedenle öğrencilere konu içindeki gerçekleri, fikirleri, zaman dizilimlerini, benzerlik ve zıtlıkları, neden sonuç ilişkilerini belirleme becerisi kazandırarak, daha nitelikli ve kalıcı bilgilere sahip olmaları sağlanmalıdır (Ciardiello, 2002; Lubliner, 2001; Melton, 2000; Williams, 2000). Nitekim başarılı öğrencilerin yukarıda bir bölümünden bahsedilen öğrenme stratejilerini kullanarak etkili öğrenmeler gerçekleştirdikleri görülmektedir. Strateji kullanımı ve akademik başarı ilişkisinin incelendiği birçok araştırma bulgusu akademik başarı ile strateji kullanımı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir (Chou, 2002; Medo, 2000; Özkal ve Çetingöz, 2006). Başarısız öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirememelerinin nedenlerinden biriside strateji bilgisi ya da kullanım eksikliğidir (Meltzer, Katzir-Cohen ve Miller, 2001). Birçok derste olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere strateji öğretiminin yapıldığı araştırmalarda bu öğrencilerin akademik başarılarının arttığı görülmektedir (Hudson, 1996; Loncaric, 1986; Mastropieri

ve ark, 1997). Öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin becerilerini geliştirmek onların başarılarını arttırarak, duyuşsal özelliklerini de olumlu etkileyecektir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Tutum ve Öğrenme Stratejileri

Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencileri öğrenme stratejileri hakkında bilgilendirmek ve bu konuda onlara model olmak dersi kavrama ve içeriği anlama güçlüğünün ortadan kaldırılmasına yardımcı olurken, bu derse yönelik tutumlarının da olumlu olmasını kolaylaştıracaktır. Yapılan araştırmalar strateji kullanımının birçok öğrenci özelliğinden etkilendiğini ve aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerini de etkilediğini göstermektedir (Daley, 1998; Ho, 1998; Najar, 1997; Weinstein & Mayer 1986; Wittrock, 1986). Olumlu tutuma sahip, başarı güdüsü yüksek öğrenciler daha fazla strateji kullanırken, aynı zamanda strateji kullanımı da başarı güdüsünü, tutumu, akademik başarıyı olumlu etkilemektedir. Yani bu etkileşim çift yönlüdür. Örneğin Huffman ve Spires (1992) not alma ve Carroll ve Leander (2001) Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yoluyla grafik örgütleyiciler ve soru sorma stratejilerinin öğretiminin etkilerini inceledikleri araştırmaların sonucunda öğrencilerin tutumlarının olumlu gelişmeler gösterdiğini saptamışlardır. Ho (1998), öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkileyen öğrenci özelliklerini incelediği araştırmasında, güdüsü yüksek, olumlu tutuma sahip öğrencilerin daha başarılı olduklarını ve etkili öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıklarını belirlemiştir. Özkal ve Çetingöz (2006) ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları stratejilerin derse yönelik tutumları ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, Sosyal Bilgiler dersinde olumlu tutumlara sahip öğrencilerin daha fazla öğrenme stratejisi kullandıklarını belirlemişlerdir.

Sonuç

Buraya kadar bahsedilenlere dayalı olarak tutumun ve öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi etkileyen ve birbirinden karşılıklı olarak etkilenen önemli öğrenci özellikleri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak bir öğrencinin derse yönelik olumlu tutumları olsa bile, bu derste başarılı olamadığı zamanlar olabilir. Öğrenci bu dersi sevmesine rağmen öğrenmek için çaba harcadığı zamanlarda strateji bilgisi veya kullanım eksikliğinden dolayı birtakım güçlükler yaşayabilir. Bu nedenle öğrencilerin başarılı olabilmeleri için etkili öğrenme stratejilerini de bilmeleri gerekmektedir.

Böyle durumlarda öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerinin öğretimi ile daha başarılı olmaları ve bu derse yönelik tutumlarının pekiştirilmesi sağlanabilir. Sosyal bilgiler dersinde başarısız, bu derse yönelik olumsuz tutuma ve öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili sorunlara sahip öğrencilere de strateji öğretimi verilerek, daha başarılı olmaları sağlanabilir. Bu sürecin onların derse yönelik olumsuz tutumlarının olumluya dönüşme olasılığını artırması beklenir.

Sonuç olarak öğrencileri öğrenme stratejileri ve kullanımı konusunda bilgilendirmek gerekmektedir. Bu yolla öğrencilere başarı deneyimlerini yaşama fırsatı verilebilir. Başarı deneyimi yaşayan öğrenciler başarı deneyimini yeniden yaşayabilmek için yeni bir öğrenme durumu sırasında aynı stratejileri kullanırlar. Böylece bu stratejileri kullanmayı öğrenme süreçlerinin bir parçası haline getirirler. Ayrıca öğrenciler bu stratejileri kendilerine özgü biçimde içselleştirirler ve yeni deneyimler yoluyla farklı öğrenme stratejilerini de kullanmaya başlayabilirler. Tüm bunlar öğrencilerin başarıyı yaşayabilecekleri olumlu deneyimler geçirmelerini sağlayarak derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Ü. K. (1992). İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Aiken, L.R. (2003). Psychological testing and assessment. London: Allyn and Bacon.
- Aşçı, S. (2004). Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bloom, S.B. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. İstanbul: MEB Yayınları.
- Carroll, L. Ve Leander, S. (2001). Improving student motivation through the use of active learning strategies, Masters of arts action research Project, Saint Xavier University and SkyLight Field-Based Master Program, Eric Identifier ED 455961, 75.
- Chlodo, J. J. ve Byford, J. (2004). Do they really dislike Social Studies? A study of middle school and high school students. Journal of Social Studies Research, 27, 1-16.
- Chou, Y. (2002). An exploratory study of language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and language proficiency among EFL Taiwanese technological and vocational college students. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Iowa University.
- Ciardiello, A.V. (2002). Helping adolescents understand cause/effect text structure in social studies. <http://www.maine207.k12.il.us>
- Daley, D. J. (1998). Effects of modeling cognitive learning strategies to middle school students studying social studies content. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas University, Austin.
- Feldman, R.S. (1992). Elements of psychology. London: McGraw-Hill Inc.
- Loncaric, L. (1986). The effects of a concept mapping strategy program upon the acquisition of social studies concepts. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pittsburg University.
- Lubliner, S. (2001). The effects of cognitive strategy instruction on students' reading comprehension. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of San Francisco.
- Hendrix, J. E. (1998). Connecting cooperative learning and Social Studies. Clearing House, 73, 1, 57-61.
- Ho, I. (1998). Relationships between motivation/attitude, effort, english proficiency, and socio-cultural educational factors and Taiwan technological university/institute students' english learning strategy use. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Auburn University, Alabama.
- Hudson, P. (1996). Using a learning set to increase the test performance of students with learning disabilities in social studies classes. Learning Disabilities Research and Practice, 11,2,78-85.
- Huffman, L.E ve Spires, H.A. (1992). Effects of explicit instruction in notetaking on sixth graders' lecture comprehension and attitudes toward notetaking. Paper presented at the Annual Meeting of North Carolina Association for Research in Education. Chapel Hill NC, February, 1992; 9.
- Marshall, N. (1992). The effects of reciprocal teaching with a group recognition structure on fifth grades' reading comprehension achievement and attitudes towards reading (cooperative learning) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi North Carolina State University.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Using mnemonic strategies to teach information about U. S. presidents: A classroom-based investigation. Learning Disability Quarterly, 20, 13-21.
- Medo, M. A. (2000). The status of high school students' learning strategies: what students do when they read to acquire knowledge. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Minnesota.
- Melton, J. (2000). Text patterns to support reading of information. <http://www.fp3e.adhost.com/big6/eneewsletter/archives/spring00/pages.html>
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T. ve Miller, L. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. Learning Disability Quarterly, 24 (2), 85-98.
- Moroz, W. ve Baker, R. (1997). Students attitude toward Social Studies and other school subjects'. Curriculum perspectives, 17 (3). 39-47.
- Najar, R.L. (1997). The effect of note taking strategy instruction on comprehension in esl texts. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hawaii University.
- Neathery, M.F. (1991). Relationship between science achievement and attitudes toward science and the relationship of the attitudes toward science and additional school subjects. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas University.
- Özkal, N. (2000). İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 12, 46, 259-275.
- Öztürk, C. ve Oltuoğlu, R. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ramos, K. N. (2003). Reading and writing in social studies through the use of text sets and reader response: The relationship to the achievement and attitudes of fourth graders. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Texas A&M University.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 6, (1), 209-225.
- Weinstein, E. C. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Bulunduğu eser: Wittrock, M. C. (Ed.), Handbook of Research to Teaching, New York: MacMillan, 315-327.
- Welton, A. D. ve Mallan, J. T. (1999). Children and their world strategies for teaching Social Studies, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Williams, J.P. (2000). Strategic processing of text: improve reading comprehension of students with learning disabilities. <http://www.ericfacility.net/databases>
- Wittrock, M. (1986). Students though processes. Bulunduğu Eser: M. Wittrock, (Ed.), Third handbook of research on teaching, New York: Macmillan. 225-296.

Öğr. Gör. Zafer Erkoç

İstanbul Kültür Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Yöneticisi

Nil Neli Deadato

Eğitim Uzmanı

İstanbul Kültür Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi



Okullarda Zümre Yöneticisinin Liderlik Rölü

“İyi liderlik, sert ve otoriter olma anlamına gelmez.”

“Zümre liderinin asıl amacı geniş ve zengin bir müfredatla yüksek standartlarda eğitim vermektir.”

21. yüzyılda okullarda liderlik anlayışı gözle görülür bir şekilde gelişmiştir. Okuldaki yöneticinin tek lider olarak kabul edildiği okullarda asıl odak noktası okul çalışanlarının liderlik süreçlerine katkıda bulunması haline dönüşmüştür.

Yönetim sorumluluklarının içeriğindeki değişimler, tüm öğretmenlerin aslında liderler olduklarını göstermektedir. Kendi sınıflarında eğitim vermekte olan öğretmenler, kendi sınıflarının liderleridir.

Liderlik okul etkinliğinin kilit bir bileşenidir ve bu nedenle ilk önce liderlik süreçlerinin gelişmesi sağlanmalıdır. Bir zümre liderinin, liderlik kavramının tüm okul etkinliğine nasıl katkı sağladığını anlaması hayati önem taşır. Bu nedenle bir liderin hangi faaliyetlerin etkinliğini artırması gerektiğinin bilincinde olması çok önemlidir.

Kavramlardaki veya başlıklardaki isim değişiklikleri, genellikle günümüzün değişen koşullarını veya trendlerini yansıtır ancak zümre koordinatörlüğü kavramından zümre liderliği kavramına geçiş yapmamız gerekirse, bu iki rolün doğasında farklılıklar olduğunu ve etkilerinin farklı olduğunu söyleyebiliriz.

Yapılan araştırmalar ve analizler sonucunda, tüm seviyelerde liderliğin ilköğretim okullarında daha da karmaşıklaştığı ve eğer öğrencilerin başarılı bireyler olarak yetişmeleri isteniyorsa tüm okul çalışanlarının liderler olarak hareket etmeleri gerektiği görülmüştür. Liderlik yönetim ve koordinasyondan çok daha fazlasını içerir.

Okulların standartlarını yükseltebilmeleri için liderlik süreçlerini göstermeleri ve kanıtlamaları gerekmektedir. Bu liderlik süreçlerinin kalitesi aşağıdaki kişilerin performans düzeyini gösterecektir:

- okul yönetimi,
- liderlik takımı,
- tüm okul,
- bireysel zümre liderleri ve öğretmenler.

Bir lider olarak davranışlarınız, bir birey olarak kendi karakterinizi ve deneyiminizi yansıtır. Bir çok farklı lider tipleri olduğu gibi bir çok farklı liderlik yöntemi de vardır. Liderlik dinamik bir süreçtir. Okullar için düşünecek olursak lider olan bir öğretmenin kendi otoritesini ve karar verme yetkisini kullanabileceği gibi lider, çalışanlarına danışarak veya fikirlerini öğrenerek de karar vermek isteyebilir. İyi liderlik, sert ve otoriter olma anlamına gelmez. Bir zümre yöneticisi olarak, liderlik yetkinliklerinizde koçluğun, mentorluğun veya danışmanlığın bulunması ihtiyacını hissetmeyebilirsiniz. Ancak, etkin okul liderleri olabilmek için bazı özellikleriniz olmalı veya bazı kilit süreçlere odaklanabiliyor olmalısınız:

- bir vizyon oluşturabilme ve amaca odaklanabilme,
- okulun bütününe görebilme ve detayların süreçler üzerinde hakimiyet kurmasına izin vermeme,
- engelleri aşabilme,
- diğerlerine ilham verebilme, onlara rehberlik etme ve destekleme,
- yüksek beklentilere sahip olma ve başarılı bir değişim süreci yürütebilme,
- gelişmeleri kontrol altına alabilme ve değişimin etkilerini analiz edebilme,
- öğrencilerin mümkün olan en yüksek standartlara ulaşmalarını sağlama,
- zengin, geniş ve dengeli bir eğitim deneyimi yaşamalarını sağlama ve böylece öğrencilerin yaşam boyu öğreniciler olmalarını sağlama.

Liderlik konusundaki yeni odak noktamızın önemli bir etkisi de liderlerin standartlara ve öğrencilerin başarılarına odaklanmasıdır. Bir eğitim - öğretim gününün sonunda bir zümre yöneticiliği tüm bu süreçlerden ibarettir.

Zümre liderlerin asıl amacı geniş ve zengin bir müfredatla yüksek standartlarda eğitim vermektir. Bunu başarmak için kullanılan yöntemler okuldan okula farklılık gösterecektir ancak bu sürecin bazı bileşenleri asla değişmez. Bu bileşenler başarıya giden yolun temel yapı taşlarıdır.

Bileşen 1

İyi bir zümre organizasyonu sayesinde öğretmenler ve öğrenciler neyin, ne zaman ve nasıl öğretileceğini bilirler. En iyi uygulamalar planlanmıştır ve öğrencilerin öğretim süreçleri sistematik bir biçimde geliştirilmektedir.

Bileşen 2

Etkin gözden geçirme süreçleri sayesinde, zümre lideri ve tüm okul toplumu mümkün olan en yüksek standartlarda çalışılmakta olduğunu anlar. Eğitim ve öğretim süreçlerinde tespit edilen zayıf yanların üzerinde durulmalı ve zayıf yanların güçlü yanlar arasına katılması gerekir.

Bileşen 3

Sürekli Mesleki Gelişime odaklanma sayesinde, öğretmenler ve diğer okul çalışanları kendi becerilerini ve bilgilerini geliştirebilecekler ve kendi öğrenimlerini sürdürebileceklerdir.

Bileşen 4

Anlaşılabilir bir zümre gelişim planı sayesinde, gelecekte üzerinde durulacak gelişmeler açıkça belirtilerek öncelikler tespit edilip, zümre içerisindeki eğitim-öğretim süreçleri sistemli bir biçimde geliştirilebilecektir.

Kaynaklar

- Açıkalın, Aytaç. Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Personel Yönetimi. Ankara, 1997.
- Aktan, Can Coşkun. Değişim Çağında Yönetim; Sistem Yayıncılık; Birinci Basım; İstanbul; 2003.
- Armstrong, Michael. Human Resource Management-Strategy and Action. London: Kogan, Page, 1993.
- Başar, Hüseyin. Eğitim Denetçisi. V. Baskı, Haziran 2000, Pegem yayıncılık. Ankara
- Beach, Dale S.. Personnel: The Management People at Work. Fifth Edition. New York: Mc - Millan Publishing Company, 1985.
- Beardwell, Ian and Len Holden. Human Resource Management: A Contemporary Approach. Third Edition. Harlow: Prentice-Hall, Inc., 2001.
- Byars, Lloyd L. and Leslie W. Rue. Human Resource Management. Sixth Edition. New York: McGraw Hill, Inc., 2000.
- Campbell, David N.. "The Personnel Director, His Staff and Structure of the Department" Handbook of Modern Personnel Administration. Joseph J. Famularo (Ed.). New York: McGraw Hill, Inc., 1972, ss. 4/3- 4/14.
- Cascio, Wayne F.. Applied Psychology in Human Resource Management. Fifth Edition. New York : Prentice-Hall, Inc., 1998.
- Demirtaş, Hasan. Güneş, Hasan; Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü; Birinci Basım; Ankara; 2002.
- Dessler, Gary. Human Resource Management; Tenth Edition; Pearson Prentice Hall; New Jersey; 2005.
- Duncan, William R.. Director of Standards, PMBOK, A Guide To The Project Management Body of Knowledge, PMI Standards Committee, 2000.
- Erçetin, Şule. Yönetimde Yeni Yaklaşımlar. Nobel Yayın Dağıtım; Birinci Basım; Ankara; 2001.
- Gomez-Mejia, Luis R., Davik B. Balkin and Robert L. Cardy. Managing Human Resources. Third Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 2001.
- Hall, Laura. Taylor, Stephen; Torrington, Derek; Human Resource Management; Sixth edition; Pearson Prentice Hall; Edinburgh Gate; 2005.
- Nadler, Leonard (Ed.). "Human Resource Development" The Handbook of Human Resource Development. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1984, ss. 1-47.
- Nadler, Leonard and Zeace Nodler. Every Managers Guide to Human Resource Development. San Francisco: Jassey-Bass Publishers, 1992.
- Noe, Raymond. Employee Training & Development; Second Edition; Mc Graw Hill; 2002.
- Şıman, Mehmet; Turan, Selahattin. EğitimdeToplam Kalite Yönetimi; Pegem Yayıncılık; Birinci Baskı; Ankara; 2001.
- Tınaz, Pınar. Organizasyonlarda Etkili Öğrenme Stratejileri. İstanbul: MESS (Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası) Yayınları. Yayın No: 334, Temmuz 2000.
- Uyargil, C.; İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi; İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını; İstanbul; 1994.
- Werther, William B. and Keith Davis: Human Resources and Personnel Management. Fifth Edition. New York: McGraw Hill, Inc., 1996.
- Wright, Patrick M. and Gerald F. Ferris. "Human Resource Management: Past, Present and Future", Human Resource Management: Perspectives, Context, Function and Outcomes. Gerald F. Ferris and M.Ronald Buckley (Ed.). Third Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1996, ss. 4-12.
- Yazıcı, Selim Dr.; E - Öğrenme İnsan Kaynakları Eğitiminde Stratejik Dönüşüm; Alfa Yönetim Dizisi; Temmuz 2004.



Bay ve Bayan Kıl

Roald Dahl

Bay ve Bayan Kıl ideal bir çift gibi görünür. Her ikisi de iğrenç insanlardır! Birbirlerine çok kötü şakalar yaparlar: Bayan Kıl, Bay Kıl'ı korkutmak için cam gözünü bardağının içine atar. Bay Kıl ise buna, yatağın içine bir kurbağa koyarak karşılık verir. Bu ikisi kadar itici kimseyle karşılaşmamışsınızdır! Hiç yıkanmazlar, Kuş Böreği yapmak için sürekli kuş avlarlar, çocuklardan nefret ederler. Bay Kıl'ın sakalı korkunç ziyafet artıklarıyla dolu olur: solucandan spaghetti, küflenmiş mısır gevreği... Ama sonunda kötü bir sürprizle karşılaşır. Görün bakın, Tombilik Kuş ve Şaklabani Maymunlar onların bu ziyafetlerini nasıl burunlarından getiriyor!

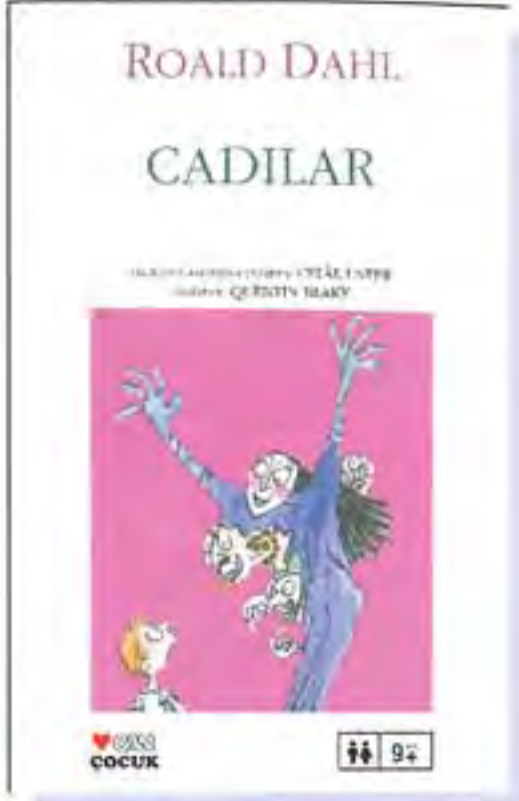


Büyülü Parmak

Roald Dahl

“Ama avlanmak dendi mi, benim tepem atar. Birinin ava çıkması aklımı başımdan alır. Böyle kocaman adamların, küçücük çocukların eğlence olsun diye hayvanları öldürmelerini hiç de doğru bulmuyorum. Onun için kaç kere Philip'le William'ı vazgeçirmeye çalıştım bu işten. ... Küçük yaramazlar söylediklerime gülüp dillerini çıkartmaya başladılar, babaları da, 'Sen evine gidip kendi işine baksan daha iyi edersin,' demez mi! İşte, bunu duyunca tepem attı! Öfkemden, gördüğüm her şey kırmızı kesildi. Kendimi durdurmaya vakit kalmadan, artık hiç yapmayacağıma söz verdiğim bir şey yaptım. BÜYÜLÜ PARMAĞIMI HEPSİNE BİRDEN UZATTIM!”

Roald Dahl hem büyüklere, hem de çocuklara, hem de gençlere gizemli öyküler yazmış bir dünya yazarı. Bu kitabın ağırlığı çok güncel: Doğa.

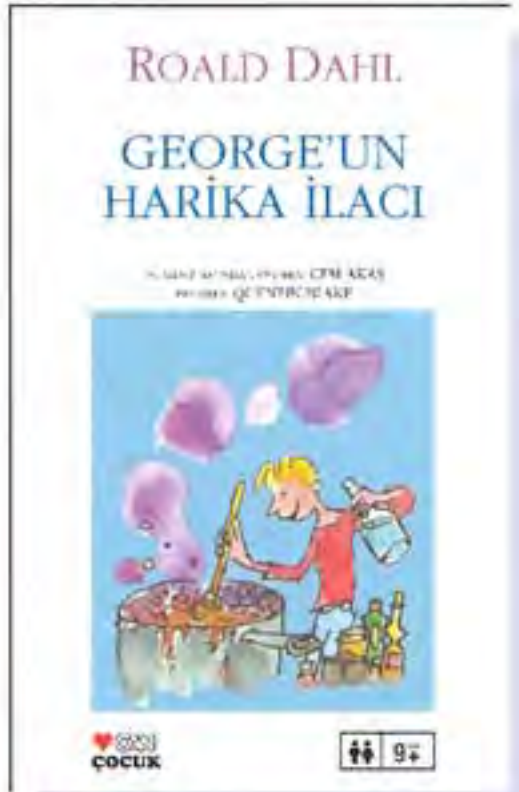


Cadılar

Roald Dahl

“GERÇEK CADILAR sıradan giysiler giyerler ve tıpkı sıradan kadınlara benzerler. Sıradan evlerde otururlar ve SIRADAN İŞLERDE çalışırlar. Onları yakalamak işte bu yüzden çok zordur. GERÇEK BİR CADI çocukları günahı kadar sevmez, çocuklardan nefret eder, çocuk görünce kan başına sıçrar.”

Cadıların Cadısı, İngiltere'deki tüm çocuklardan kurtulmak için korkunç bir plan yapar. Önce, cadılar şeker dükkânlarını ele geçireceklerdir. Sonra, dükkânların vitrinine bir ilan yapıştırıp büyük açılış günü bütün çocuklara bedava şeker ve çikolata dağıtılacağını duyuracaklardır. İçlerinde, Cadıların Cadısı'nın hazırladığı Formül 86 Zaman Ayarlı Fareyapan İksiri olan bu şeker ve çikolatalar çocukları fareye çevirecektir! Sonra da gelsin fare kapanları! Hikâyemizin anlatıcısı olan küçük oğlan bu acımasız plana kulak misafiri olur. Neyse ki büyükannesi cadılar hakkında her şeyi bilmektedir. Ne yazık ki, büyükannesine akıl danışmadan kendisini fareye dönüşmüş bulur. Cadılar zafer kazanacak mıdır? İngiltere'deki çocukların sonu mu gelecektir? Ve büyükannenin eksik olan parmağının arkasındaki sır nedir? Bu kitapta tüm bu soruların yanıtlarını bulacaksınız...



George'un Harika İlacı

Roald Dahl

“'Ne zaman bir parça marul üstünde canlı bir sülük görsem,' dedi Büyükanne, 'sıvışmasına fırsat vermeden hemen yutarım. Nefistir.'”

Büyükannesinden hoşlanmıyordu George, elinde değildi. Bencil, kötü, aksi ihtiyarın tekiydi. Sürekli yakınıyor, mızızlanıyor, surat asıyor, vıdı vıdı ediyor, huysuzlanıyordu. Üstelik iğrenç şeyler yiyordu. Sonunda George'un canına tak etti ve Büyükanne için şaşırtıcı, müthiş, patlayıcı ve sarsıcı bir Şok hazırlamaya karar verdi...

HALİDE EDİB ADIVAR

VURUN KAHPEYE



SELİM İLERİ'N BİR ROMANIDIR

vurun
kahpeye

Vurun Kahpeye

Halide Edip Adıvar

Romanımızın kilometre taşlarından Vurun Kahpeye, Kurtuluş Savaşı'nın sürdüğü cephelerden birinin, belki de en önemlisinin bağrında geçer: bir taşra kasabasında. Halide Edib Adıvar'ın son derece gerçekçi, ayrıntılara inen gözlem gücüyle yazılmış bu unutulmaz roman, Anadolu aydınlanmasının gerçek kahramanlarına, halkın aydınlanması için hayatlarını hiçe sayan kadınlara adanmış bir ağıt, dönüp dönüp yeniden okunacak bir belge niteliğinde.

"Bir yarıyıl ödeviydi Vurun Kahpeye: Okuyacak, özetini çıkaracak, belli başlı kişilerini tahlil edecektik. Bilmem böylesi ödevler yine veriliyor mu? Ödev dosyasında derlediğimiz ödevden, yazdıklarımın, bugün tek satır, tek sözcük hatırlamıyorum. Ama Aliye'nin yemini, hemen hemen, sözcüğü sözcüğüne ezberimde: Toprağınız toprağım, eviniz evim; burası için, bu diyarın çocukları için, bir ana, bir ışık olacağım ve hiçbir şeyden korkmayacağım; vallahi ve billahi!"

SELİM İLERİ

RUDOLFO ANAYA

KUTSA BENİ, ULTIMA



İNGİLİZCE AKADEMİK ÇEVİTİM
AYŞE YÜKSÜK

kutsa beni,
ultima

Kutsa Beni, Ultima

Rudolfo Anaya

Hastaları iyileştirme gücü taşıdığına inanılan bir şaman olan Ultima yaşamına girdiğinde, Antonio Márez altı yaşındadır. Antonio, Ultima'nın bilge kanatları altında, kendisini halkına bağlayan ve pagan geçmişine uzanan bağları keşfedecek; onu yeryüzünün gizemleriyle tanıştıran, ruhunun doğumuna güç veren Ultima'yı yaşamının en önemli dönemeçlerinde hep yanıbaşında bulacaktır. Antonio bir inanç ikilemiyle karşı karşıya kalır: Hangi tanrı daha bağışlayıcı, insan yüreğine daha yakındır? Katolik Kilisesi'nin Tanrı'sı mı, yoksa toprağın ve göklerin pagan tanrıları mı? Meksikalı Amerikalıların yaşamını konu alan Chicano edebiyatının babası sayılan Rudolfo Anaya, hem pagan inançlarla tek tanrılı dinleri sorguluyor, hem de sözlü anlatı geleneğini yazıya dökerek yeniden canlandırıyor. Handiyse büyü bir dille yazılmış olan Kutsa Beni, Ultima, Chicano edebiyatının başyapıtı.

INKA PAREI
GÖLGE
BOKSÖRÜ



ALMANYA ALIYANCIYERİ
ÇÜDEM ÖZTEKİN

gölge
boksörü

Gölge Boksörü

Inka Parei

Gölge Boksörü, 90'lı yılların başında, iki Almanya'nın birleşmesinin hemen ardından, büyük kent merceğiyle Berlin'i odağa yerleştiren bir roman. Inka Parei'nin, bütün şiddeti ve vahşetiyle büyük kenti bir cangıl olarak betimlediği Gölge Boksörü, iki kadının Berlin'in doğusu ile batısı arasında gidip gelen arayışlarının izinde, geçmişinin gölgesiyle savaştan bir ülkeyi ve insanlarını konu alıyor. Karakterleri Hell ile Dunkel'in aracılığında, Batı ve Doğu Almanya'yı karşı karşıya getiren çift katmanlı bir örgüsü var Gölge Boksörü'nün: Çarpışmak için kendinden başka bir düşmana ihtaycı olmayan, değiş yerindeyse kendi alter ego'su ile hesaplaşan bir ülke ve insanların öyküsü bu, geçmişin boşluğunda asılı kalanların anlatısı. Yapıtları kimi eleştirmenlerce "Berlin Jenerasyonu" adı verilen bir akıma dahil edilen Inka Parei'nin ilk romanı Gölge Boksörü, düşmanın köşe başında değil, kişinin kendi içinde pusuya yattığı bir büyük kent romanı.

SUSANNA TAMARO
HER SÖZCÜK
BİR TOHUMDUR



ITALYANCA ALIYANCIYERİ
EREN ÇENDEY

her sözcük
bir tohumdur

Her Sözcük Bir Tohumdur

Susanna Tamaro

"Her sözcük bir tohumdur ve kendi besinini içinde barındırır."

Susanna Tamaro bu kez bize bir hikâye değil, sessizliği ve sözü, sözün yaşamımızdaki önemini, sukûtun ve sözün birbirlerinin tamamlayıcısı olduklarını çok kişisel bir bakış açısından, kendi yaşamından ve özellikle de kendi bahçesinden verdiği örneklerle anlatıyor.

Yazar uzun soluklu bir hastalık nedeniyle eve çakılmıştır. Pencerenin dışında doğanın işine pek karışmamaya özen gösterdiği bahçesi, içeride de durmadan anlamsız sözler üreten televizyon ve kimsenin kimseyle iletişim kurmadan konuşup durduğu "reality show"lar vardır. Bunun üzerine Tamaro söz ve sukût üzerine düşünmeye başlar. Sözün giderek anlamını yitirmesiyle insanın içine düştüğü manevi boşluğu, sessizliği ve ölümü, yeniden doğuşu düşünür. İnsanı hayvandan ayıran en önemli özellik konuşma yetisiyken, insan niye bu en özel hazinesini çarçur eder? Maneviyat ne anlama gelir? Nasıl olup da çağdaş insan kendi maneviyatıyla olan ilişkisini böylesine yitirmiş, doğayla arasına akıl almaz bir mesafe girmiş, merak etmeyi bırakmış, sözcüklerin birer tohum olduklarını unutmuş, onu sarmalayan evrene böylesine yabancılaşmıştır?

14. Uluslararası İstanbul Jazz Festivali'nde bir satranç öyküsü

Sertaç Dalkıran

Uluslararası Satranç Hakemi ve Yazarı



Wynton Marsalis

İstanbul Kültür ve Sanat Vakfı'nın bu yıl 03-18 Temmuz 2007 tarihleri arasında gerçekleştirdiği 14. Uluslararası İstanbul Jazz Festivali'nin kuşkusuz en önemli konuğu dünyanın en ünlü trompet sanatçısı, bestecisi, yorumcusu ve eğitimcisi Wynton Marsalis idi.

Marsalis 1961 yılında Louisiana'da dünyaya gelmiş New Orleansta yetişmiş 17 yaşında iken Amerikanın en önemli müzik okullarından Tanglewood's Berkshire Müzik Center'a kabul edilmiştir. New Orleans, New York, Los Angeles, St.Louis, Toronto Flarmoni Orkestralarında, İngiliz Oda, Londra Kraliyet Orkestralarında solistlik yapmıştır.

En iyi klasik müzik dalında Grammy ödülünün yanı sıra epik oratoryosu ile Pulitzer ve jazz dalında Grand Prix Du Disque (Fransa), Louis Armstrong Memorial Medical, Edison Award (Hollanda), Algur H. Meadows Award ve daha çok sayıda ödülün sahibi olmuştur.

Jazz ve satrancın birleştiği en önemli ortak öge ve felsefe; kuşkusuz ırkçılık ve cahilliğe karşı verdikleri mücadele ve dünya barışına katkı sağlayan, demokrasiyi yaymaya çalışan entelektüel bir uğraş olmalarıdır. Her ikisinde de ortak duygular paylaşılmaktadır.

Anatoly Karpov 2001 yılından itibaren UNESCO'da göreve başlarken aynı yıl Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri Kofi Annan, Wynton Marsalis'i Birleşmiş Milletler Barış Elçisi olarak görevlendirdi.

11 Temmuz gecesi Nardis Jazz Club'da inanılmaz bir gece yasandı.

Wynton Marsalis ve Lincoln Jazz Center Orchestra'nin müzisyenlerinin tamamı Açık Hava'daki konserlerinden sonra Nardis'teki geceye katıldılar ve yaklaşık 150 kişinin bulunduğu şanslı dinleyici kitlesine inanılmaz bir gece yaşattılar.

House band ise Ozge Pinar (vo), Burak Bedikyan (p), Caner Kaptan (b), Ferit Odman'dan (d) oluşuyordu..

Wynton Marsalis gecenin ilerleyen saatlerinde kulübe geldi ve masamıza konuk oldu. Karşılıklı kısa söyleşi yaptık. Son derece mütevazı ve güzel kişiliğe sahip olan Wynton Marsalis saat 03.30'da biten gecede kulüpte zaman zaman trompet çaldı, masaya oturup dinlendiği ve müzik dinlediği anlarda da sürekli satranç oynadı



Nardis'te sahne alan orkestra üyeleri;

Ryan Kisor (tp), Sean Jones (tp), Marcus Printup (tp), Vincent Gardner (tb), Chris Crenshaw (tb), Elliot Mason (tb), Joe Temperley (bs, clt), Walter Blanding (ts, clt), Sherman Irby (as, clt, f), Ted Nash (as, clt, f), Victor Goines (ts, s), Carlos Henriquez (b), Dan Nimmer (p) ve Ali Jackson (d).

Yukarıdaki resimde Wynton Marsalis ile H. Sertaç Dalkıran ortaya çıkan pozisyonu birlikte değerlendirirlerken.



TC
İSTANBUL
KÜLTÜR
ÜNİVERSİTESİ
10. yıl

Akademi
Armoni
işbirliği ile...



akademi armoni

KÜLTÜR KOLEJİ

KÜLTÜR2000
K O L E J İ

İstanbul Kültür Üniversitesi
Akademi Armoni Eğitimcileri işbirliği ile

USTALAR YENİ STARLAR YARATMAK İÇİN BULUŞTU

KONSERVATUVARLARA HAZIRLIK PROGRAMLARI
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
SERTİFİKA PROGRAMLARI
ENGELLİLER EĞİTİM PROGRAMLARI
HOBİ KURSLARI

Klasik Batı Müziği

Solfej/Konservatuvara...	Aycan Teztel
Hazırlık	Cengiz Özdemir
Şan	Hakan Aysev Nursel Öncül Zafer Erdaş
Piano	Melin Molla Özlem Nemli
Klasik gitar	Revnak Yengi Aytuğ Cumalı İlter Cebeci
Keman	Yusuf Güler Aksöz Bora Kayalar
Viola	Bora Kayalar
Çello	M. Saim Erkul Askar Mukarov
Klarnet	Serkan Çağrı
Flüt	Başak Ersöz Ceren Dik
Trompet	Şenova Ülker
Trombon	Aycan Teztel
Vurmalı Çalgılar	Erhan Seçkin

MODERN MÜZİKLER "ÖZEL SINIFLAR"

FATİH ERKOÇ
(Yorumculuk/grup vokal)

EMİN FINDIKOĞLU
(Armoni/aranjman)

ZEHRA BELEVİ
(Müzikal oyunculuğu)

Pop/Jazz Müziği

Armoni/Teori	Emin Fındıkoğlu
Müzikaller Bölümü	Zehra Belevi
Bilgisayarlı Müzik	Yusuf Bütünley
Şan/ Grup Vokal	Fatih Erkoç Ayşen Tan Aydın Kahya
Piano	Cengiz Özdemir Serkan Özyılmaz Kent Mete
Elektrik Gitar	Berç Yeremyan
Caz Gitar	Neşet Ruacan
Flamenko Gitar	Revnak Yengi
Bas Gitar	Eylem Pelit Yaşar Pınar
Saksafon	Levent Altındağ
Flüt	Levent Altındağ
Bateri	Asım Ekren Turgut Alpbekoğlu Erhan Seçkin Atilla Atalay
Percussion	Enrique Maestre
Pop- Jazz	Josi Levi

KLASİK BATI MÜZİĞİ
"ÖZEL SINIFLAR"
YUSUF GÜLER AKSÖZ
(Keman yorumculuğu)

TV-Klip Yönetmenliği

Ayşe Ersayın

Türk Sanat Müziği

Solfej/Koro	Gürsel Koçak
Şan/Repertuar	Tülin Korman Mustafa Sağyaşar
Kanun	Halil Karaduman Hakan Güngör
Keman	Ömer Öcal Baki Kemancı
Ud	M. Emin Bitmez Oktay Aktürk
Ney	Ercan İrmak Ahmet Toz
Tanbur	Furkan Resuloğlu
Kemençe	Derya Türkkan
Vurma Sazlar	Yinon Muallem Mehmet Akatay

TÜRK HALK MÜZİĞİ "ÖZEL SINIFLAR"

ŞÜKRİYE TUTKUN (ÖZEL SINIF)
(Yorumculuk)

Dans

Caz Dans	Tan Sağtürk yönetiminde
Klasik bale eğitimi	Haldun Yedican Gül Beşkök (Devlet Opera Balesi)
Modern dans	Haldun Yedican Ayda Zorlu Nurhan Nebioğlu
Latin dansları	Tolga Han
Salon dansları	Tolga Han

İç Mimarlık ve Dekorasyon

Web ve Grafik Tasarım

TÜRK SANAT MÜZİĞİ "ÖZEL SINIFLAR"

TİMUR SELÇUK "ÖZEL SINIFI"
(Solfej/ Teori/ Yorumculuk)

TÜLİN KORMAN "ÖZEL SINIFI"

MUSTAFA SAĞYAŞAR
"ÖZEL SINIFI"
(Solfej/ Repertuar/ Yorumculuk)

Türk Halk Müziği

Solfej/Koro	Taşkın Doğanışık Ayşen Tan
Bağlama	Erdoğan Eskimez İsmail Altunsaray
Mey	Haydar Tanrıverdi
Kaval/Sipsi	Haydar Tanrıverdi
Kemança/Kemane	Kadir Verim Engin Demirtaş
Vurma Sazlar	Özcan Gök Harun Koç

Tiyatro/Drama

AYLA ALGAN (ÖZEL SINIF)

Sahne-oyunculuk
Diksiyon-fonetik-ses
Müzik Eğitimi
Tiyatro Edebiyatı

Minikler ve Tüm yaş kategorilerinde
"PERCUSSION GRUPLARI"

KAYITLARIMIZ ATAKÖY YERLEŞKEMİZDE YAPILMAKTADIR
İstanbul Kültür Üniversitesi Ataköy Yerleşkesi 34156 Bakırköy - İstanbul
Tel: 0212 498 41 41 (DHL 5015) Faks: 0212 661 85 36
Başvuru: Semra Ekren 0532 720 17 72
www.akademiaroni.com
www.iku.edu.tr

Üniversitenizi tanıyın...



TC
İSTANBUL
KÜLTÜR
ÜNİVERSİTESİ
10. yıl



Modern Bir "Eğitim Kompleksi"nde Öğrenim...

- Kent merkezinde çağdaş kampüsler
- Ulaşım kolaylığı
- Modern laboratuvarlar ve teknolojik altyapı
- Çok amaçlı gösteri, etkinlik ve sergi salonları
- Spor tesisleri
- Sağlık merkezi
- Kütüphane



Uluslararası Standartta Akademik Eğitim...

- 10 öğrenciye bir öğretim elemanı
- 7 yıldır üstüste devlet desteği almaya hak kazanan bir vakıf üniversitesinde okuma ayrıcalığı
- % 65 oranında tam zamanlı öğretim elemanı



"Çift Diploma" ve "Yurtdışında Eğitim"...

- Çift Anadal Programına katılarak çift diploma ve Yandal Programlarından sertifika sahibi olabilmek ayrıcalığı
- Erasmus Programı ile Avrupa Üniversitelerinden birinde öğrenim görme imkanı



Beş Fakülte'de Çağdaş Eğitim...

- Fen-Edebiyat Fakültesi: Matematik-Bilgisayar, Türk Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fizik
- Hukuk Fakültesi
- İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi: İşletme, İktisat, Uluslararası İlişkiler
- Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi: İnşaat Mühendisliği Endüstri Mühendisliği, Bilgisayar Mühendisliği, Elektronik Mühendisliği, Mimarlık
- Sanat ve Tasarım Fakültesi: İletişim Tasarımı, İletişim Sanatları, Sanat Yönetimi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı



Yoğun Kültür ve Sanat Programları...

- Sanatsal ve kültürel etkinlikler
- Halka açık etkinlik programları
- Bölgesinin "Kültür Merkezi"



Burs Uygulamasına Farklı Yaklaşım...

- % 25 tam burslu öğrenci oranı
- Kesintisiz burs uygulaması
- ÖSYM Bursları dışında Başarı, İhtiyaç ve KEV Burslusu olma ayrıcalığı



İş Dünyası Odaklı Öğrenim Verme İlkesi...

- İş dünyası ile yakın ilişkiler
- Staj ve yarı zamanlı çalışma uygulamaları
- Kongre, panel ve sempozyumlar
- Doktora ve yüksek lisans programları

TC İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

Ataköy Kampüsü, Bakırköy 34156 / İstanbul
Şirinevler Kampüsü, Bahçelievler 34191 / İstanbul
Tel: 0212 498 41 41 Faks: 0212 498 43 06
e-posta: kultur@iku.edu.tr

www.iku.edu.tr