

YAŞADIKÇA EĞİTİM

TEMMUZ-EYLÜL / EKİM - ARALIK 2004

FİATİ: 5.750.000 TL.



83 / 84

OKUL YÖNETİMİNDE STRATEJİK PLANDAN TAKTİK PLANLARA / Prof. Dr. Hüner Şencan

EĞİTİMDE VERİMLİLİK ve EĞİTİM PROGRAMLARIYLA İLİŞKİSİ / Nurcan Oğuz

ALMANYA'DA OKULÖNCESİ EĞİTİM ve TÜRK/ALMAN İKİ DİLLİ EĞİTİM PROJELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / Yard. Doç. Dr. Ebru Aktan Kerem

OKUMA YAZMAYI ÖĞRENEN ÇOCUĞUNUZA NASIL YARDIMCI OLABİLİRSİNİZ? / Uzm. Psk. Nilüfer Eyüboğlu

DEĞER ODAKLI LİDERLİK ÇAĞI / Dr. İlhami Fındıkçı

OKULÖNCESİNDE OKUMA-YAZMA BECERİLERİNDE KİTABIN ÖNEMİ / Doç. Dr. Elif Üstün

İLKÖĞRETİM DENETMENLERİNDE TÜKENMİŞLİK / Yard. Doç. Dr. Ali Aksu, Yard. Doç. Dr. Asuman Baysal

MİLLİ EĞİTİMİN GÜNLÜK DEĞİŞEN POLİTİKALARI, PROGRAMLARI ve ÇAĞA UYMAYAN İÇERİK / Prof. Dr. Adil Türkoğlu

ÖĞRENME STİLİ ve STİL ODAKLI ÖĞRETİM / Yard. Doç. Dr. Burhan Akpınar

NASIL BİR FEN EĞİTİMİ İSTİYORUZ / Dr. Hüsnüye Durmaz

ÇOCUKLARLA İLETİŞİM / Psk. Aslı Escobar Akyol

GENÇ ve YETİŞKİN EĞİTİMİNDE SİNEMANIN İŞLEVİ: SOSYOLOJİK BİR YAKLAŞIM / Dr. Öğr. Alb. Sinan Çaya

EĞİTİMİN AMAÇLARI ve OKUL DIŞINDAKİ ÇAĞDAŞ YAŞAM / Öğ. Gör. Fatma Sadık

OKULÖNCESİNDE RESİM EĞİTİMİNİN ÇOCUĞUN DUYGUSAL ve SOSYAL GELİŞİMİNE ETKİSİ / Öğr. Gör. Kazım Artut

ISSN: 1300-1272

İ Ç İ N D E K İ L E R



- 2** OKUL YÖNETİMİNDE STRATEJİK PLANDAN TAKTİK PLANLARA
Prof. Dr. Hüner Şencan



- 31** ÖĞRENME STİLİ ve STİL ODAKLI ÖĞRETİM
Yard. Doç. Dr. Burhan Akpınar

- 10** EĞİTİMDE VERİMLİLİK ve EĞİTİM PROGRAMLARIYLA İLİŞKİSİ
Nurcan Oğuz



- 38** NASIL BİR FEN EĞİTİMİ İSTİYORUZ
Dr. Hüsnüye Durmaz



- 13** ALMANYA'DA OKULÖNCESİ EĞİTİM ve TÜRK/ALMAN İKİ DİLLİ EĞİTİM PROJELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Yard. Doç. Dr. Ebru Aktan Kerem



- 18** OKUMA YAZMAYI ÖĞRENEN ÇOCUĞUNUZA NASIL YARDIMCI OLABİLİRSİNİZ?
Uzm. Psk. Nilüfer Eyüboğlu



- 41** ÇOCUKLARLA İLETİŞİM
Psk. Aslı Escobar Akyol



- 20** DEĞER ODAKLI LİDERLİK ÇAĞI
Dr. İlhami Fındıkçı



- 22** OKULÖNCESİNDE OKUMA-YAZMA BECERİLERİNDE KİTABIN ÖNEMİ
Doç. Dr. Elif Üstün

- 43** GENÇ ve YETİŞKİN EĞİTİMİNDE SİNEMANIN İŞLEVİ: SOSYOLOJİK BİR YAKLAŞIM
Dr. Öğr. Alb. Sinan Çaya

- 24** İLKÖĞRETİM DENETMENLERİNDE TÜKENMİŞLİK
*Yard. Doç. Dr. Ali Aksu,
Yard. Doç. Dr. Asuman Baysal*



- 49** EĞİTİMİN AMAÇLARI ve OKUL DIŞINDAKİ ÇAĞDAŞ YAŞAM
Öğ. Gör. Fatma Sadık

- 29** MİLLİ EĞİTİMİN GÜNLÜK DEĞİŞEN POLİTİKALARI, PROGRAMLARI ve ÇAĞA UYMAYAN İÇERİK
Prof. Dr. Adil Türkoğlu



- 52** OKULÖNCESİNDE RESİM EĞİTİMİNİN ÇOCUĞUN DUYGUSAL ve SOSYAL GELİŞİMİNE ETKİSİ
Öğr. Gör. Kazım Artut



YAŞADIKÇA EĞİTİM

SAYI: 83-84
TEMMUZ-EYLÜL / EKİM-ARALIK 2004
ISSN: 1300-1272

(ÜÇ AYDA BİR YAYINLANIR)

Sahibi:
Kültür Hizmetleri A.Ş. adına
Fahamettin Akingüç

Genel Yayın Yönetmeni ve Sorumlu Yazışmaları Müdürü:
Dr. Bahar Akingüç Günver

Yayın Kurulu:
Prof. Dr. Adil Çağlar
Prof. Tamer Koçel
Doç. Dr. İrfan Erdoğan
Dr. İlhami Fındıkçı
Uzm. Psk. Nilüfer Eyüboğlu
Ped. Bahar Eraslan
Ped. Canan Şimşek

Yayın Koordinatörü:
Ömür Candaş

Grafik Tasarım
Cemal Turan

Renk Ayrımı, Film Çıkışı, Baskı, Cilt
Golden Print Ofset
100. Mah. Mas-Sit 1. Cad. No: 88 Bağcılar - İst.
Tel: 0212 629 00 24

Yapım/Yönetim:
YA/BA A.Ş.
9.-10. Kısım ATAKÖY 34156 / İSTANBUL
Tel: 0212 559 04 88 Faks: 0212 661 25 17
e-mail: yasadikcaegitim@kultur.k12.tr

©
Her türlü yayın hakkı
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.'ne aittir.
Dergide yer alan yazılardan akademik kurallar
çerçevesinde, kaynak gösterilerek yararlanılabilir.

Fiyatı: 5.750.000. TL (KDV Dahil)
Yıllık abone (4 sayı) 18.500.000 TL (KDV dahil)
KKTC için 23.000.000 TL dir.

Abone Servisi
Tel: 0212 559 04 88 Pbx (Dahili 463)
Faks: 0212 661 25 17

Abone ücretleri için
Posta Çeki Hesap No: 475 009
Yapı Kredi Bankası Ataköy Şubesi
Hesap No: 1095257-2

İlan Koşulları (KDV hariç)
İçte tam sayfa: 250.000.000 TL
Arka kapak içi: 400.000.000 TL
Arka kapak: 650.000.000 TL
(Yıllık 4 sayı için ilan verenlere % 25 indirim uygulanır.)

Baskı Tarihi: Ocak 2005

Yayınlarından Okuma

Değerli Okurlarımız,

Yaşadıkça Eğitim dergisinin 83. ve 84. sayılarını birlikte yayınlıyoruz. Bu sayıda çalışmalara yön verecek kuramsal ve pratik bilgileri içeren yazılar sunuyoruz. Yaşadıkça Eğitim dergisi olarak en önemli hedef kitlemiz olan öğretmenlerimize ve anne babalara yönelik pek çok nitelikli makale var bu sayımızda.

Hızla değişen çevresel koşullar eğitim kurumlarını yakından ilgilendiriyor. Eğitim kurumlarının yaşamlarını devam ettirebilmesi ve bunu değişen koşullara uygun gerçekleştirmesi son derece önemli. Okul yöneticilerinden öğretmenlerine, öğretmenlerden anne babalara kadar değişen koşullara uygun yönetim yapmak, geleceğin getireceği fırsat ve tehditleri tahmin etmek gerekiyor. Prof. Hüner Şencan okul yönetiminde stratejik planlama makalesinde stratejik planların okul yönetimine yön verdiğini ve kurumların kültürel kimliğini oluşturduğunu dile getiriyor. Okulöncesinde okuma yazma çalışmaları, resim eğitiminin çocuğun duygusal ve sosyal gelişimine etkisi, kitabın önemi gibi konulardaki makalelerimiz okulöncesinde çocuğu olan anne babalar ve öğretmenler için çok ilginç.

Almanya'daki iki dilli eğitim çalışmalarının değerlendirilmesini içeren çalışma da dil öğretmenlerimizin ilgisini çekecek. Dr İlhami Fındıkçı Şiddet ve Eğitim adlı makalesinde toplumda hızla artan şiddet olaylarının eğitime yansımaları irdelemektedir. İzmir ilinde görev yapan ilköğretim denetmenlerinin bazı değişkenlere bağlı olarak tükenmişlik duygularını ölçen araştırma da eğitim sektöründeki tüm paydaşları ilgilendirebilir.

Genç ve yetişkin eğitiminde sinemanın işlevi: sosyolojik bir yaklaşımla örgün öğretimde filmin yerini ve kendini geliştirmede bir fırsat olarak değerlendirilen sinema çok boyutlu incelenmektedir.

17 yıldır yayın yaşamımızda Yaşadıkça Eğitim dergisi olarak eğitimdeki sorunları, etkinlikleri, araştırmaları, yeni trendleri duyurma çabasında olduk ve sizlerin ilgi ve desteği ile bu misyonumuzu sürdüreceğiz. Sağlıcakla kalın.

Saygılarımızla

Okul Yönetiminde Stratejik Plandan Taktik Planlara

Prof. Dr. Hüner Şencan

İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi



Stratejik plan değerleri, felsefeleri ve inanışları belirler. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini, inançlarını, bağlılıklarını ve önem verdikleri konuları gösterir. Atatürkçülük, çağdaşlık, yenilikçi olma, liderlik, tutkulu olma değerlerdir. İlkeler ise davranışlara yol gösteren önceden belirlenmiş kurallardır. Öğrencileri çoklu zeka kuramına göre yetiştirme, bireyi çok yönlü ele alma, kalite anlayışıyla hareket etme, iletişime önem verme, öğrenciyi küresel toplumun beklentilerine uygun yetiştirme, katılımcı olma ve paylaşma ilke örnekleridir.

Giriş

Stratejik plan, okul yöneticilerinin kurumlarını bulundukları noktadan çok daha ileriye taşımak, piyasada eğitim kalitesi ve yöneticilik uygulamalarıyla tanınmış, meşhur bir kurum haline gelmek için hareket tarzlarını belirleyen genel bir haritadır. Stratejik plan okul müdürlerinin elinde etkili bir yönetim aracıdır. Stratejik plan ileriye dönük olarak 3 ilâ 5 yıllık bir dönemi kapsayacak şekilde hazırlanır. Hedeflenen noktaya ulaşmak için yapılması gereken ayrıntıları değil, amaçları hedefleri ve yapılması gereken ilkeleri belirler. Günümüzün karmaşık, değişken ve bir ölçüde çalkantılı toplumsal yapısı içinde kurumların ayakta kalabilme şansı yeni beklentilere ve değişikliklere cevap verebilmesiyle mümkündür. Bu nedenle stratejik plan, sektördeki ve toplumdaki değişiklikleri yakından izlemek ve bu değişikliklere uygun tepkileri tam zamanında göstermek amacıyla hazırlanır. McCune'e göre stratejik plan bir iyileştirme ve dönüşüm projesidir. Ona göre Stratejik Plan bir tür uzun dönemli plan değildir, tersine her sene yapılacak değerlendirme toplantılarıyla çevresel değişikliklere zamanında uyum göstermeyi sağlayacak ve çevrenin ihtiyaçlarına karşılık verecek yeni bir yönetim anlayışıdır. Uzun dönemli

planların tersine stratejik planda yöneticilerin karar verme yetenekleri hayati bir öneme sahiptir. Gelişmelere göre uygun kararları verebilmeleri için yöneticiler sürekli uyanık olmak zorundadırlar. Stratejik plan gelecek yönelimlidir ve beş yıl gibi uzun bir dönemi kapsamak üzere hazırlanmış olabilir, fakat istikrarlılık ile dönüşüm gerekleri arasında denge kurmayı hedefler.

Niçin Stratejik Plan Hazırlama Gereği Duyarız?

Stratejik plan bir kurumun kültürel kimliğini oluşturur. Okulda görev yapan öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel, çalışma alışkanlıklarını, davranışlarını, hedeflerini ve ilişkilerini bu plan çerçevesinde belirler. Stratejik plan öncelikleri, önem verilen konuları, değerleri ve ilkeleri açıklayarak çalışanları programlar. Stratejik planların bu işlevini yerine getirmesi için kurum çalışanları tarafından özümsemesi ve bu planda belirlenen ilkelerin sürekli olarak desteklenmesi gerekir. Bu anlamda stratejik plan neyin ne şekilde ve niçin yapılacağına ilişkin ortak mutabakat metnidir. Stratejik planın bulunmadığı okullarda yöneticiler ve öğretmenler bir kaç yıl sonra rutin eğitim-öğretim sürecinin içinde kaybolurlar.

Eğitim kurumları stratejik planı sadece kendi iç prosedürlerini iyileştirmek için geliştirmez. Stratejik plan aynı zamanda müşterileri bilgilendirmek ve eğitmek amacıyla da kullanılır. Öğrenciler, anne ve babalar okulun eğitim ilkeleri, kalite anlayışı, velilere yaklaşım biçimi, hedefleri konusunda stratejik plan sayesinde bilgi sahibi olurlar. Bu anlamda stratejik plan, aynı zamanda bir taahhütnamedir.

Yöneticiler stratejik planı okulun zayıf yönlerini mümkün olduğunca azaltmak veya en alt düzeye getirmek ve güçlü olduğu yönleri ise daha fazla takviye etmek amacıyla kullanırlar. Stratejik plan okulun genel performansını izlemeye olanak vermesi amacıyla hazırlanır. Belirli göstergelerin izlendiğini düşünen yöneticiler ve öğretmenler bu göstergelerin iyileşmesi için daha fazla çaba harcarlar.

Stratejik Planın Kapsamı Nedir?

Stratejik plan kurumsal kültürü oluşturacak temel bilgi öğelerinden oluşur. Öncelikle okulun gelecekte bulunmak istediği veya gelmek istediği yer "vizyon" tanımı ile belirlenir. Vizyon ulaşılması zor, fakat gerçekleştirilmesi mümkün genel bir hedeftir. Vizyon kuruma özgüdür. Misyon ise, söz konusu hedefe nasıl ulaşılacağını tanımlar. Misyon okulun açılma nedeni ve faaliyet gösterme amacıdır. Okullar misyon tanımında öğrenci yetiştirme uygulamaları, eğitim kalitesi, toplumun özlediği vatandaş tipini yetiştirme hedeflerinden söz ederler. Misyonda vurgu "üretim" üzerindedir. Öğrenci ve eğitim teması ön plana çıkarılır. Vizyonu ve misyonu gerçekleştirme ise, kurum yöneticilerinin ve çalışanlarının belirli ilkeleri ve değerleri benimsemeleriyle mümkündür. Stratejik planda vizyon ve misyondan sonra ilkeler ve değerler tanımlanır. Milli Eğitim Bakanlığı eğitimin genel ilkelerini çıkardığı yönetmelik ve yönergelerle belirlemiştir. Kamu okullarında bu yönergeler standart bir şekilde uygulanır. Ancak özel okullarda eğitim ve öğretim aynı zamanda bir yarış ve rekabet iklimi içinde gerçekleştiğinden ilkeler ve değerler farklılaşabilir. Milli Eğitim Bakanlığının yönergeleri bir üst çerçeveyi oluşturur. Bu çerçeveye uygun hareket edilmekle birlikte her bir okul belirli değerleri ön plana çıkararak vizyonla belirlediği "büyük hedefe" ulaşmaya çalışacaktır.

Stratejik Plan Nasıl Yapılır?

Stratejik plan belirli aşamalarda gerçekleştirilir. Bu aşamalar okulun o güne kadar geçirdiği evrim ve gelişmelerle birlikte oluşturmuş olduğu örgütsel kültürden etkilenecektir. Stratejik planı hazırlayanlar okulun örgütsel kültürünü çok iyi tanıyan, yöneticilerin değerlerini bilen ve çağdaş gelişmeleri yakından izleyen kişiler olmalıdırlar. Sadece geçmişi veya mevcut kültürü çok iyi bilmek yeterli değildir, aynı zamanda geleceği öngörebilen, yenilikleri yakından takip eden kişilere ihtiyaç vardır. Stratejik planın hazırlanabilmesi için

müdür ve müdür yardımcılarının okulun geneli için diğer yandan her bir bölüm (bölüm) başkanı ise, kendi birimlerine ait genel bir değerlendirme yaparlar. Bu değerlemede bölümü kuvvetli olduğu konular, bölümün zayıf yönleri, bölümlerin yeterince değerlendiremediği fırsatlar ve bölümün karşı karşıya olduğu tehditler ele alınır ve değerlendirme sonuçları dört beş sayfalık bir rapor haline getirilir(SWOT analizi).

Stratejik plan aşağıdaki aşamalarda gerçekleştirilir:

1. Aşama: Stratejik plan komitesinin oluşturulması.
2. Aşama: Okulun dış çevresinin analiz edilmesi.
3. Aşama: Okul kültürünün ve kapasitesinin değerlendirilmesi.
4. Aşama: Okulun misyon ve vizyonunun geliştirilmesi.
5. Aşama: Okulun ilke ve değerlerinin belirlenmesi.
6. Aşama: Okulun kamuoyuna yönelik genel hedeflerinin belirlenmesi.
7. Aşama: Okulun stratejik hedeflerinin belirlenmesi.
8. Aşama: Planın basılıp dağıtılarak uygulamaya alınması.
9. Aşama: Her eğitim dönemi sonunda gelişmelerin gözden geçirilmesi ve planda gerekli revizyonların yapılması.

Şekil 1. Stratejik planın geliştirilme aşamaları.



Stratejik plan geliştirme aşamalarında, her okulun ihtiyacına göre gerekli değişiklikler yapılabilir. Örneğin grup okulları durumunda okulun genel hedefleri ilk öğretim okulları ve orta öğretim okulları için ayrı ayrı belirlenir. Stratejik plan biraz da kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla hazırlandığından "genel hedefler" ayrı bir başlık altında düzenlenebilir. Genel hedefler daha soyut ifadelerden oluşur. Stratejik hedefler ise tam tersine somuttur. İlerleme veya gelişme olma durumunu saptamaya imkan verecek şekilde belirlenir.

Stratejik plan geliştirilmesi devam eden bir süreçtir. Stratejik plan hiçbir zaman tam olarak ikmal etmiş

olmaz. Hep, bir şeyler eksiktir, bazı bilgiler ve hedefler yetersizdir. Stratejik planın yazımında basit ve kolay anlaşılır bir metin organizasyonu yapılır. Planda yaratıcılığa, felsefeye ve yeniliğe önem verilir. Tek düze bir biçimde sadece planın aşamalarını sıralamak, maddeleştirmek doğru değildir. Stratejik planın maddeleri yazılırken dikkatli bir şekilde değerlendirme yapılmalıdır. Nasıl gerçekleştirileceği belli olmayan veya gerçekleştirilmesi mümkün olmayan hayalî veya uçuk maddeler stratejik plana alınmaz.

Dış Çevrenin Değerlendirilmesi

Dış çevrenin değerlendirilmesinde okulun toplumsal, politik, demografik, yasal, fiziki, doğal ve beşerî çevresi incelemeye alınır. Okulun geleceğini etkileyecek faktörleri net bir şekilde görebilmek için okul çevresindeki işletmeler, akademik kurumlar, semtin veya ilçenin toplumsal yapısı, politik yapısı, ekonomik kalkınmışlık durumu incelenir. Dış çevrenin değerlendirilmesinde gözlem yönteminden, anket, panel, defli tekniğinden (mektupla uzmanların görüşlerini alma), görüşme yöntemlerinden ve devletin çıkarmış olduğu istatistikî raporlardan yararlanılır.

Çevre analizinde özellikle istatistiklere ve trend analizlerine başvurulur. Örneğin son 5 yılda ilçe içinden kayıt yaptıran öğrencilerin oranı, çevre ilçelerden kayıt yaptıran öğrencilerin oranı, anne veya babası serbest meslek mensubu olan öğrencilerin oranı, anne babası memur veya öğretmen olan öğrencilerin oranı. Annesi çalışan öğrencilerin oranı. Kayıt rakamlarındaki yükselmeler ve düşmeler. Velilerin politik ve sosyo-ekonomik durumları. Son 5 yılda okul ücretlerindeki gelişmeler ve artış oranları, enflasyonun kayıt sayıları üzerindeki etkisi. Yıllar itibarıyla gelişme trendi izlenebilecek diğer göstergeler ise şunlardır:

1. İlçedeki tüm özel okullar ve öğrenci sayıları.
2. İlçedeki rakip özel okullar ve öğrenci sayıları.
3. Rakip okulların A, B, C, D, E gelir düzeyindeki hedef kitlelerden öğrenci çekme oranları. (Gelir

düzeyleri: A=2000\$ dolar ve üzeri, B= 1000-1999\$, C=500-999\$, D=250-499\$; E= 250\$'dan aşağı.)

4. Hedef kitledeki ailelerin yaşadığı ilçeler ve bu ilçelerden gelmesi muhtemel öğrenci sayıları.
5. Şehir içinde özel okul öğrencileri genelinde okulun payı.
6. Son üç yıldaki velilerin ortalama eğitim düzeyleri.
7. IB eğitim programını uygulayan özel okullar ve bu okullarda programa katılan öğrenci sayıları. Bizim okullarımızın IB programlarındaki payı.

Stratejik planı hazırlayacak komisyon üyeleri veri toplamak için değişik araçları kullanabilirler. Bazı bilgilere anket yöntemiyle ulaşılır. Örneğin velilerin beklentileri, kaygıları en kolay anket yöntemiyle belirlenir. Stratejik plan komisyonu, okulun yakın çevresinde ve etki alanındaki semtlerde yaşayan hedef kitleye yönelik bir anket formu hazırlayarak buralarda yaşayan insanların beklentilerini, sosyoekonomik özelliklerini ve tutumlarını belirler. Anket sonuçları bir rapor haline getirilerek stratejik plan komisyonunda tartışılır.

Dış çevrenin değerlendirilmesinde ikinci bir yaklaşım, potansiyel velilere yönelik olarak düzenlenen bir konferansta tartışma ortamıyla velilerin beklentilerinin, şikayetlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu konferansta velilere üç soru yöneltilir: (a) beklentileriniz, (b) şikayetleriniz ve (c) evde çocuklarınızın eğitimine kişisel olarak yaptığınız katkı nedir? Dış çevrenin değerlendirilmesinde velilerin davranışlarının ve çocuklarına gösterdikleri ilginin tanınması birincil bir öneme sahiptir.

Dış çevrenin değerlendirilmesinde odak grup tartışmalarından yararlanılmak istenmesi halinde değişik kesimleri temsil eden bir çalışma grubu oluşturulur. Bu grupta yöneticiler, öğrenciler, veliler, semtte faaliyet gösteren esnaf, üniversiteden akademisyenler, mezunlar derneği yetkilileri ve öğretmenler bulunur.



Dış çevre analizinde bilgi toplanması gereken bir diğer alan rakiplerin durumudur. Okulun göreceli durumu rakiplere göre belirlenir. Rakiplerin analizinde kıyaslama (benchmarking) yöntemi uygulanır. Karşılaştırmalar eğitimin etkinliği, öğretmenlerin kalitesi, öğretmen ve öğrenci ücretleri, öğrencilerin başarı oranları, başarılı yönetim uygulamaları gibi faktörlere göre yapılır. Burada rakipler sözcüğü karşılaştırma yapılan kuruluş anlamında kullanılmıştır. Değerlemede bu kuruluşların hepsi gerçek anlamda bir rakip olmayabilir. Ancak bu kuruluşlardan bir kısmı kendi bünyelerinde gerçekleştirdikleri en iyi uygulamalarla örnek alınmayı, taklit edilmeyi ve izlenmeyi hak etmişlerdir. Tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinde olmasa bile belirli bir alanda öne geçmiş olabilirler. Dış çevre analizinde belirli bir alanda öne geçen, göze çarpan uygulamalar araştırılır. Kuruma avantaj sağlayacaksa bu tür uygulamalar stratejik plana alınır.

Okul Kültürünün ve Kapasitesinin Değerlendirilmesi

Her bir kurum belirli bir süre sonunda kendi kültürünü oluşturur. Stratejik planın hazırlanmasında bu kültürün korunması gereken özellikleri belirlenir. Bazı kültürel özelliklerden ise vazgeçilebilir. Özellikle uzun yıllar boyunca faaliyette bulunan okullarda bazı prosedürler anlamsız bir şekilde yerine getirilir. Yöneticiler ve öğretmenler bu prosedürleri sadece uzun yıllardan beri yaptıkları için uygularlar. Oysa bu prosedürler bir heyecan, yaratıcılık ve yenilik ögesi taşımazlar. Okul kültürünün değerlendirilmesinde bu tür konular soruşturulur.

Okulun güçlü ve zayıf yönlerinin analizi yönetim ve bölümler bazında yapılır. Okul müdürleri ve müdür yardımcıları öncelikle okulun mevcut durumunun bir resmini çekerler. Bu resimde; (a) insan kaynakları, (b) teknoloji, (c) malî kaynaklar, (ç) veli ilişkileri ve (d) okulun öğrenci başarısına ilişkin genel veriler ortaya konur. Öte yandan bölümler de kendi bölümleri içinde;

1. öğretmenlerin yetkinliklerini,
2. yıllar itibarıyla öğrencilerin başarı oranlarını ve
3. başarı ortalamalarını değerlendirmeye alırlar, durum tespiti yaparlar.

Grup değerlemelerinde bu verilerin tatmin ediciliği soruşturulur. Yeni hedefler belirlenir. Bölümler ayrıca teknoloji ve diğer eğitim malzemelerinin gereksinimi konusunda gerçekçi bir rapor hazırlarlar. Raporun inandırıcı olması için, talep edilen teknolojinin nerede, kimler tarafından, hangi yoğunlukta kullanılacağı ve ne gibi faydalar sağlayacağı konusunda somut göstergeler, kanıtlar, örnekler getirilir.

Vizyon ve Misyon Geliştirme

Stratejik plan orijinal bir belgedir. Milli Eğitim Bakanlığının tüm okullar için geliştirmiş olduğu misyon veya amaç paragrafını aynen bu plana almak doğru

değildir. Kurum orijinal olmak ve yeni şeyler söylemek zorundadır. Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği amaç, bir üst belge gibi düşünülerek kısa, anlamlı, kolay hatırlanabilecek yeni bir vizyon ve misyon ifadesi yazılmalıdır. Vizyon ve misyon göndere çekilen bir bayrak gibidir. Orada, uzakta, herkesin gözünün önünde sürekli dalgalanan ve sanki gizlice gözetleyen ve denetleyen veya yol gösteren bir kılavuz gibidir. Bir kuzey yıldızı, pusula ve yerine göre iletişim kurmayı sağlayan paroladır.

İlke ve Değerlerin Belirlenmesi

İlke (principles) ve değerler (values) arasındaki ayrımı çizmek çok kolay değildir bu nedenle bazı okullar sadece ilkeleri veya sadece değerleri yazma yöntemine başvururlar. Değerler, felsefeleri ve inanışları belirler. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini, inançlarını, bağlılıklarını ve önem verdikleri konuları gösterir. Atatürkçülük, çağdaşlık, yenilikçi olma, liderlik, tutkulu olma değerlerdir. İlkeler ise davranışlara yol gösteren önceden belirlenmiş kurallardır. Öğrencileri çoklu zeka kuramına göre yetiştirme, bireyi çok yönlü ele alma, kalite anlayışıyla hareket etme, iletişime önem verme, öğrenciyi küresel toplumun beklentilerine uygun yetiştirme, katılımcı olma ve paylaşma ilke örnekleridir. Stratejik plan; içerdiği ilke ve değerlerle okulda görev yapan tüm yöneticilere, öğretmenlere ve idarî personele “şöyle düşün” ve “şu şekilde hareket et” der. İlke ve değerler programlayıcıdır. Aynı hedefin dövülmesi, ortak tutumlara sahip olunması ilke ve değerlerin benimsenmesi ve davranışlara dönüştürülmesiyle mümkün olabilir.

Kuşkusuz stratejik planda yer alan kuru, yalın cümleler hiçbir şeydir, ta ki bu cümleler uygulamaya geçirilinceye, davranışlara dönüştürülünceye kadar. Yöneticiler, bölüm başkanları ve öğretmenler ilkeleri motto cümle (parola) haline getirmeli, fırsat çıktığı





her yerde bunlara atıfta bulunmalıdırlar. Yeni hareket ve stratejilerin öncelikle ilke ve değerlere uygun olup olmadığı kontrol edilmelidir. Günlük eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ilkelerden, değerlerden veya stratejik plandan sık aralıklarla söz ediliyorsa planın çalıştığından ve işlevini yerine getirdiğinden söz edebiliriz.

Amaç ve Hedeflerin Belirlenmesi

Stratejik planda belirlenmiş olan dönem zarfında gerçekleştirilecek amaç ve hedefler net bir şekilde ortaya konmalıdır. Amaçlar, soyut veya somut bir şekilde ifade edilebilir. Amaçlar belirli bir hiyerarşi düzenine sahiptir. En alttaki birimin amaçları bir üstteki birimin amaçlarıyla uyumlu olmalıdır. En üstte bir şemsiye olarak Milli Eğitim Bakanlığının amaçları vardır. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim amaçlarını okullar bazında ve tüm Türkiye için belirlemiştir. Spesifik amaçlar ise okulların/kurumların kendilerine bırakılmıştır.

İkinci sırada kurumun amaçları gelir. Kurumun amaçları özellikle birden fazla okul olması durumunda önem kazanır. Kurumun amaçları daha çok diğer kurumlarla karşılaştırmalı olarak ele alınır:

1. Okul sayısını beşe çıkarmak.
2. Şehirde önde gelen ilk üç eğitim kurumu arasında yer almak.
3. Uluslararası üne sahip olmak.
4. AB ülkelerindeki akreditasyon kurumları tarafından onanmak.
5. Bir üniversite açmak.
6. Çift dille eğitim yapmak gibi amaçlarıdır. (AB hükümet başkanları 2010 yılı çalışma programında okullarda çift yabancı dil eğitimi verilmesini öngörmüşlerdir.)

Üçüncü sırada ise okulun amaçları gelir. Okulun amaçları anaokulu, ilk öğretim okulu ve orta öğretim okulu olmasına göre değişir. Grup okullarında bu okulların her biri için amaçlar ayrı ayrı yazılmalıdır. Okul amaçları geneldir ve daha çok kamuoyunda bir eğitim-öğretim kurumunun başarısıyla özdeşleştirilen temel göstergeleri içerir. Okulun genel amaçları yazılırken bu amaçları gruplandırma yöntemine başvurmak algılamayı ve takibi kolaylaştırır. Başlıca aşağıdaki grup başlıkları kullanılır:

1. Okul yönetimi ile ilgili amaçlar.
2. Eğitim-öğretimle ilgili amaçlar.
3. Teknolojiyle ilgili amaçlar.
4. Yabancı dil amaçları.
5. Rehberlik hizmeti sunum amaçları.
6. Bilimsel araştırmalar ve yarışmalarla ilgili amaçlar.
7. Kültürel ve sanatsal etkinliklerle ilgili amaçlar.
8. Sportif faaliyetlerle ilgili amaçlar.
9. İnsan kaynaklarını geliştirme amaçları.
10. Veli ilişkileriyle ilgili amaçlar.

Söz konusu grup başlıklarında okul amaçları ayrıca yeteri kadar hedef maddesi ile açıklanır. Bir amacı gerçekleştirmeye yönelik hedefler açıklanırken gereğinden fazla madde yazılmasından kaçınılmalıdır. Önemli olan çok sayıda madde yazmak değildir, amacın niteliğine uygun olarak belirli sayıda hedef belirlenir. Örneğin, eğitim-öğretim amacını gerçekleştirmek için 20 madde yazılırken sporla ilgili hedefler için 3 madde yeterli olabilir. Bu nedenle çok madde yazmak yerine en önemli konuları belirlemek gerekir. Bir amaç başlığı altındaki madde sayısı 5 veya 6'yı geçmemelidir. Madde sayısının azaltılmasıyla birlikte dikkat edilmesi gereken bir diğer konu hedeflerin uzun paragraflar halinde yazılmamasıdır. Hedef cümleleri 2-3 satırdan daha uzun olmamalıdır.

Dördüncü sırada bölüm hedefleri gelir. Her bir bölüm belirlenen dönem için kendi hedeflerini izlemeye olanak sağlayacak şekilde somut bir şekilde yazar. Ancak bir okulda 10'dan fazla bölüm bulunduğundan bu hedeflerin stratejik veya taktik plana alınması planı gereksiz yere genişletebilir. Bunun için ya sadece temel derslerin (Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, Yabancı Dil) hedefleri yazılır veya stratejik planda bölüm hedeflerine yer verilmez. Temel dersler üzerinde durulmasının nedeni eğitim-öğretim kalitesinin bu derslerden büyük ölçüde etkileniyor olmasıdır. Stratejik planda hep seçmeler ve elemeler yapılır. Hedefler elenerek en kritik olanları belirlenir. Bölüm hedeflerinden en kritik olanlar plana alınır. Bölüm, okul hedeflerinin gerçekleşmesi için kendi birimine düşen görevleri ve hedefleri kendisi takip eder. Temel derslere ait bir bölümü başlıca hedefleri aşağıdaki gibi belirlenebilir:

1. Ders başarı oranını (4 ve 5 puanları), mevcut oranının dört veya beş puan üzerine çıkarmak.
2. Ders başarı ortalamalarını eğer düşükse mihver ders başarı ortalamalarına çekmek.
3. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere ekstra destek dersleri vermek. Bu öğrencilerin sayısının her sınıf için 2'den fazla olmamasını sağlamak.
4. Bölüm öğretmenlerine her yıl 10 saat derse özgü hizmet içi geliştirme eğitimi vermek.
5. Bölüm öğretmenlerinin bilgisayar yetkinliklerini başlangıç seviyesinden "orta" düzeye "orta" seviyesindeki öğretmenleri ise "üst" düzeye yükseltmek.
6. Bölüm öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerine katılma oranını %100'e çıkarmak.

7. Kent içi veya ulusal sınavlarda bölüm ders başarıları açısından ilk 10 okul arasında yer almak.
8. Bölüm öğretmenlerinin İnternet yetkinliği için standartlar geliştirmek ve bu standartlara ulaşma durumunu takip etmek.

Planın Uygulamaya Alınması

Stratejik planın uygulamaya alınması bastırılıp dağıtılmasıyla başlar. Bölümler stratejik plan kendilerine ulaştıktan sonra kendi planlarını yeniden gözden geçirerek bir eylem (hareket) planı hazırlarlar. Bu planlar ayrıntıları içeren taktik planlardır. Her bir bölüm kendi hedeflerini okulun ve kurumun genel hedeflerini karşılayacak şekilde yeniden belirler ve kalite göstergelerini tespit eder.

Taktik planlar kısa dönemlidir ve genellikle içinde bulunulan eğitim döneminde yapılacak faaliyetleri, ulaşılacak hedefleri, göstergelerin nasıl izleneceğini ve nasıl raporlanacağını belirler. Bölümler, taktik planlarda bir taraftan eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini takip ederken diğer taraftan öğretmenlerin performanslarını mercek altına alırlar. Öğretmenlerin yetkinliği, başarı durumları, mesleki eğitim seminerlerine katılma durumu ile ilgili göstergeler takip edilir ve her eğitim döneminin sonunda okul yönetimine rapor verilir.

Kalite Göstergeleri

Okul yöneticilerinin kamu oyunun "değer" atfedebileceği kalite göstergelerini belirlemesi stratejik planın bir diğer ögesidir. Stratejik planda sadece genel kalite göstergeleri belirlenir. Ayrıntılı kalite göstergeleri taktik planlara bırakılır. Kalite göstergeleri periyodik

olarak yapılacak ölçümlerle takip edilmelidir. Kalite göstergelerini belirlemek kadar ölçüm ve izleme çalışmaları için bir program oluşturmak da önemlidir. İzleme ve ölçüm yapılmazsa kalite göstergelerinde iyileşme olup olmadığı saptanamaz. Kalite göstergeleri konusunda değişik çalışmalar yapılmıştır. Bunların içinde Avrupa Birliği'nin 2000 yılında geliştirmiş olduğu 16 kalite göstergesi özellikle önemlidir. Dört grupta toplanan bu kalite göstergelerini ülkemiz koşullarına uyarlayarak aşağıdaki gibi belirledik:

1. Ders başarıları.

- a. Matematik.
- b. Türkçe.
- c. Fen.
- d. Sosyal.
- e. Yabancı dil.
- f. Bilgisayar ve iletişim teknolojileri.

2. Genel okul başarıları.

- a. Okulun İstanbul'daki okullar arasındaki başarı sırası.
- b. Öğrencilerin fen liselerine geçiş oranı.
- c. Öğrencilerin Anadolu liselerine geçiş oranı.

3. Okulda verilen eğitimi izleme

- a. Okulda verilen eğitimin başarılarını izleme ve takip etme.
- b. Velilerin katılımı.

4. Kaynaklar ve yapı

- a. Öğretmenlerin eğitimleri ve yetiştirilmesi.
- b. Okul öncesi eğitime katılma.
- c. Bir bilgisayar başına kaç öğrenci düştüğü.
- d. Öğrenci başına yapılan eğitim harcaması.

Tablo 1. Bölüm Taktik Planı

2002-2003 Eğitim Dönemi Taktik Plan				
Stratejik Hedefler	Mevcut oran	Bu yılın hedefi	Sorumlular	Tamamlanma süresi
Ders başarı yüzdelelerini (4 ve 5 puanları), mevcut oranının dört veya beş puan üzerine çıkarmak.	0,40	0,43	Bölüm öğretmenleri, Bölüm başkanı	Birinci yarı yıl sonu
Ders başarı ortalamalarını eğer düşükse mihver ders başarı ortalamalarına çekmek.	3,6	3,8	Bölüm öğretmenleri, Bölüm başkanı	Birinci yarı yıl sonu
Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere ekstra destek dersleri vermek. Bu öğrencilerin sayısının her sınıf için 2'den fazla olmamasını sağlamak.	4 öğrenci	3 öğrenciye çekmek	Bölüm öğretmenleri, Bölüm başkanı	Birinci yarı yıl sonu
Bölüm öğretmenlerine her yıl 10 saat derse özgü hizmet içi geliştirme eğitimi vermek	0	5	Bölüm başkanı	Birinci yarı yıl sonu
Bölüm öğretmenlerinin bilgisayar yetkinliklerini başlangıç seviyesinden "orta" düzeye yükseltmek.	2/4 öğretmen	3/4 öğretmen	Bölüm öğretmenleri	Birinci yarı yıl sonu
Bölüm öğretmenlerinin KÜGEM eğitimlerine katılma oranını %100'e çıkarmak.	0,35	0,60	Bölüm öğretmenleri, Bölüm başkanı	Birinci yarı yıl sonu
Kent içi veya ulusal sınavlarda bölüm ders başarıları açısından ilk 10 okul arasında yer almak.	Halen 20. sıradayız	17. sıra	Bölüm öğretmenleri, Bölüm başkanı	Dönem sonunda
Bölüm öğretmenlerinin İnternet yetkinliği	4 öğretmenden 1'i yetkin	4 öğretmenden 3'i yetkin	Bölüm öğretmenleri, Bölüm başkanı	Dönem sonunda

Yapılan araştırmalarda AB ülkelerinde 13 yaşında 7. sınıfa devam eden öğrencilerin matematik başarılarının %37 ile %65 arasında değiştiği bulunmuştur. Okuma ve anadil açısından ise, ortalama başarı oranı %72'dir. Ana dil başarısında özellikle okuma üzerinde durulmuştur. Fen bilimlerindeki başarı %47 ile %64 arasında değişmektedir. Avrupa ülkelerindeki kalite göstergelerinin dağılımı büyük değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle ortalama değerler yerine gelişmiş AB ülkelerinin göstergelerine bakmak daha doğru olur.

Veli İlişkilerinde Kalite Göstergeleri

Veli ilişkilerindeki kalite göstergeleri, velilerin okula ilgi duyması, okulu daha sık ziyaret etmesi, okuldaki etkinliklerden haberdar olması, çocuğunun durumunu takip etmesi, çocuğuyla ilgilenmesi, öğrencileri ilgilendiren kritik kararlara katılması ve sosyal etkinliklerde rol almasıyla ilgilidir. Veli ilişkilerindeki kalite göstergeleri başlıca 6 alanda gruplandırılmıştır. Bu kalite göstergelerindeki iyileşmelerin takip edilebilmesi için aylık olarak izleme yapılması ve rapor tutulması gerekir.

1. İletişim. Ev ve okul arasında iki yönlü ve anlamlı bir iletişimin bulunma durumu.
2. Anne ve babalık görevi. Okulun anne ve babaların çocuklarına karşı görevlerini tam olarak yerine getirmeleri için ne ölçüde destek verdiği.
3. Çocuğun öğrenmesi. Çocuğun öğrenmesinde anne ve babanın ne ölçüde rol aldığı ve katkı sağladığı.
4. Gönüllülük. Velilerin okul etkinliklerine gönüllü olarak ne ölçüde katıldıkları.
5. Karar verme sürecine katılma. Çocuğu ve aileyi ilgilendiren kararlara velilerin ne ölçüde katıldıkları.
6. Toplumla işbirliği yapma. Toplum kaynaklarının aileleri, okulu ve öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmek ve güçlendirmek için ne ölçüde kullanıldığı.

Stratejik plan komitesi, söz konusu altı temel göstergeyle ilgili somut göstergeler belirleyebilir. Bu göstergeler her eğitim dönemi sonunda gözden geçirilmeli ve ne ölçüde gerçekleştirildiği konusunda yönetime rapor verilmelidir.

Teknoloji Kullanımına İlişkin Kalite Göstergeleri

Stratejik planın önemli konularından biri teknoloji kullanım hedefleriyle ilgilidir. Okul yönetimi teknoloji planlarını geliştirirken öncelikle yetkinlikleri dikkate almalıdır. Yetkinlikler yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerle ilgilidir.

Kütüphane, İnternet, bilgisayar laboratuvarları, fen laboratuvarları teknoloji konusunun ilgi alanına giren başlıca birimlerdir. Teknoloji kullanım planında mevcut durumun envanteri ve alt yapısı çıkarılır. Örneğin okulda veya okullar arasında ağ bağlantısı var mıdır? Okulda eğitim ve idari amaçlı kaç tane bilgisayar, yazıcı ve tarayıcı vardır. İnternet ortamında telekonferans sistemi bulunmakta mıdır? Gelecekte okulun ihtiyaç duyacağı teknolojinin türü ve bilgisayar sayısı tespit edilir. Teknoloji verileri yurt içindeki ve yurt dışındaki diğer okullarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilir. Veriler okulun konumunu ortaya koymalıdır. Teknoloji yatırımı büyük maliyet ögesidir, bu nedenle stratejik planda hedefler kadar söz konusu kaynakların nereden ve ne şekilde karşılanacağına ilişkin planlar geliştirilir.

Bilgisayar kullanımı ile ilgili öğretmenlerin yetkinlik hedefleri örneğin aşağıdaki gibi belirlenebilir:

1. Bilgisayar ve yan ünitelerini açıp kapamayı öğrenme.
2. Windows işletim sistemini, Windows mönülerini ve ikonlarını kullanabilme.
3. Bir belge yaratma, belgeye isim verme, geri çağırma, belgede değişiklik yapma ve saklama.
4. Yazıcıyı kullanabilme.
5. CD ve Diskleri yuvasına sokma, CD ve disklere dosya kopyalama, disk formatlama, disklere isim verme.
6. Kütük açma, kütüklere isim verme, kütüklerin yerini değiştirme, kütük silme, diskten sabit diske dosya kopyalama.
7. Aynı zamanda birden fazla programı açma ve birden fazla programla birden çalışma.
8. Bilgisayara yeni program yükleme, yazıcı sürülerini tanıma ve diğer yan ürünlerin kurulum programlarını yükleme.
9. Belgelerin yedeklerini alma.
10. Ofis programlarında Word, Excel ve Power Point'i iyi düzeyde kullanabilme.



Stratejik planda bilgisayar yetkinliği açısından mevcut durumun envanteri çıkarılarak ulaşılmak istenen hedef belirlenir. İnternet yetkinliği okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri gereken bir başka alandır. İnternet'in ülkemizde yaygınlaşmasıyla öğretmenlerin önemli bir bölümü bu iletişim aracını kullanabilmektedir. Ancak çok hızlı gelişmelerin yaşandığı bu sektörde yetkinlikler çok çabuk yetersiz hale gelmektedir. Yetkinliğin korunması gelişmelerin güncel olarak takip edilmesine bağlıdır. Öğrencilerin İnternet'ten etkin bir şekilde yararlanabilmeleri öğretmenlerin yetkinliğine bağlıdır.

Öğretmenlerin İnternet yetkinlik hedefleri

Öğretmenlerin İnternet yetkinlik hedefleri başlıca aşağıdaki konuları kapsar:

1. İnternet'te bilim dalıyla ilgili araştırma ve tarama yapabilme.
2. İnternet ortamında dosya gönderebilme ve dosya alma.
3. İnternet ortamında e-posta haberleşmesi yapabilme.
4. İnternet ortamından resim, grafik kopyalayabilme.
5. İnternet ortamında veri tabanlarına girebilme.
6. İnternet ortamında bağımsız haberleşme grupları oluşturabilme.
7. İnternet ortamında web sayfası hazırlayabilme.
8. İnternet ortamındaki sanal sözlüklerden/ansiklopedilerden yararlanma.
9. İnternet ortamında senkronize konuşma yapabilme.

Öğrencilerin İnternet yetkinlik hedefleri

Öğrencilerin İnternet yetkinlik hedefleri, ders saatleri dışında bulundukları sınıf düzeyindeki uygulamaları gerçekleştirebilmeleridir. Öğrencilerin İnternet yetkinliği kullanabilme ve üretebilmeye ölçülür. Bunları saymak gerekirse aşağıdaki gibi belirleyebiliriz:

1. Her bir öğrencinin haftada 1 saat olarak verilen resmî bilgisayar dersleri dışında ilave 2 saat daha bilgisayar başında olmasını sağlayacak önlemlerin alınması.
2. Bilgisayar laboratuvarlarının kapılarının açık tutulması ve bilgisayara serbest erişim imkanının bulunması.
3. Piyasaya yeni çıkan bilgisayar ürünlerinin ve yazılımlarının hızla okula kazandırılması ve öğrencilerin bu ürünleri kullanabilecek seviyeye getirilmesi.
4. Laboratuvarın bilgisayar yan veya destek ürünleriyle zenginleştirilmesi (Tarayıcı, mikroskop, yazıcı, CD yazıcı, yedekleme ünitesi, faks vb. gibi).

Personelin Geliştirilmesi

Stratejik planda kritik personelin geliştirilmesiyle ilgili somut hedefler belirlenir. Kritik personel yöneticiler ve öğretmenlerdir. Personelin geliştirilmesi belirli yazılım ve donanımın sağlanarak onların yetenek ve becerilerinin artırılmasına bağlıdır. Personelin geliştirilmesi ancak belirli yetkinlik düzeyinden sonra gerçekleştirilebilir. Bilgisayar kullanmasını bilmeyen bir öğretmenin daha ileri bir noktaya götürülmesi mümkün değildir. Yetkinlikler standart başarı düzeyini gösterir. Öğretmenlerin bu düzeyden daha yüksek ve ileri bir düzeye taşınması stratejik planın temel amacıdır. Öğretmenlerin geliştirilmesinde başlıca aşağıdaki konular göz önünde bulundurulur.

1. Temel yetkinlikler için alınması gereken standart eğitimler.
2. Yeni gelişmelerle ortaya çıkan güncel konular.
3. Asgarî hizmet içi meslekî eğitim saati.
4. En az tam bir gün süren uzun süreli eğitim programları.
5. Sertifika verilecek eğitim programları.
6. Öğretmenlere verilecek konferanslar.

Eylem Planlarının Geliştirilmesi

Eylem planları, stratejik planda belirlenmiş olan hedeflerin nasıl ve hangi aşamalardan geçerek gerçekleştirileceğini belirler. Eylem planlarında ayrıntılar, gerçekleştirilecek somut hedefler ve görevleri gerçekleştirecek kişilerin isimleri vardır.

Stratejik Planın Gözden geçirilmesi ve İyileştirilmesi

Stratejik plan periyodik bir değerlemeye tabi tutularak, hedefler, ilkeler ve değerler her defasında yeniden gözden geçirilir. Değerlemenin amacı aradan geçen süre içinde ne ölçüde başarılı olunduğunu ortaya koymaktır. Değerleme süresi en uzun bir yıl olmalıdır. Gerekliğinde dönem sonlarında da değerlendirme toplantıları yapılabilir. Stratejik planda hedefler somut bir şekilde yazılmışsa değerlendirme toplantılarından sonuç alınır. Hedefler soyut olarak ifade edilmiş ve kalite göstergeleri de izlenmemişse bu tür toplantılardan beklenen yarar tam olarak elde edilemez. Stratejik planın gözden geçirme toplantısında okul yöneticileri, şirket sahipleri ve bölüm başkanları bulunur. Şirket sahiplerinin tasarıları ve geleceğe yönelik planları büyük ölçüde belirleyici bir niteliğe sahiptir.

Gelişmelerin değerlendirilmesinden sonra komite değişiklik isteklerini değerlendirmeye alır. Gerekliğinde bunun için bir alt komite oluşturarak bazı ayrıntı araştırmalar yapılmasını isteyebilir.

Kaynaklar

UEWeb, "Strategic Planning and Needs Assessment [Stratejik Planlama ve İhtiyaç Değerlemesi]," t.y., <<http://eric-web.tc.columbia.edu/admin/finance/strategic/ch2.html>> (31.07.2002), What is it

Eğitimde Verimlilik ve Eğitim Programlarıyla İlişkisi



Nurcan Oğuz

TED Aliğa Lisesi

Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı

Yüzyılda eğitimin yeni misyonu öğrencinin içinde gizli kalan yeteneklerini, becerileri ve ilgilerini onu eğitim sürecinin odak noktasına alarak öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine yardımcı olmak, ona yol göstermektir. Artık değişim, yenileşme bilgi çağının, dolayısıyla bilgi çağının yeni insan modeli olmak isteyen eğitim süreci içindeki öğrencinin istediği yönde olmaktadır.

"Eğitimin verimli olması demek, çocuğun öğrendiği bilgileri, edindiği davranışları gerektiği zaman günlük yaşamına geçirebilmesi ve uygulaması demektir. Çocuk bunu başarabildiği sürece verim sağlanmış demektir. Yapılacak çalışmaların hepsi bunu içermelidir. Eğitim programlarına alınacak konular bunu esas almalıdır. (Bedir, 1997, s: 57)"

Günümüzde bilgi teknolojisiyle birlikte hızlı bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Hızlı değişim sonucunda her gün yeni bilgi teknolojileri ortaya çıkmakta, yeni bilgiler üretilmektedir. Bunun sonucunda, yeni bir toplum oluşmaktadır. Evrensel değerlere açık, bilgi üretimine katkıda bulunan, bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilen toplum, bilgi toplumdur. Bilgi toplumuna geçişte **"küreselleşme ve teknolojik gelişme"** en önemli temel faktörler olup, toplumun yeniden oluşuna neden olmaktadır. Ancak bilgi toplumu, küreselleşme ve teknolojik gelişmenin oluşmasını sağlayan en büyük etken "eğitim"dir. Çünkü nitelikli iş gücü, bilinçli bir toplum, her alanda sanayileşme ve gelişme, nitelikli bir eğitim sistemi ile mümkündür.

Eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda yeni davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır. Başka bir anlatımla, eğitim, değişen dünya şartları, gelişen teknoloji ve toplumun kültürel ve sosyal yapısındaki gelişme ve

değişimlere paralel olarak süreklilik içinde değişen bir süreçtir. (Eroğlu, 1996, s: 84) Bu süreçler içinde bilimsel ve toplumsal değerler, öğretim yöntemleri, eğitim programları, alt yapı, yeni oluşan kültür ve değerler, okulu oluşturan tüm üyeler bulunmaktadır. Dolayısıyla bilgi toplumunu oluşturan üretken bireyler yetiştirmek için toplam kalite anlayışını eğitim sistemine uyarlamak günümüzün en önemli ihtiyacıdır. Çünkü eğitim, toplumun yenileşmesine öncülük eder ve bu yeniliklere göre kendini yeniden düzenler. Bireyin biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle kendini tanımasını, haklarını ve sorumluluklarını öğrenmesini, daha üretken olmasını amaçlar. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için nitelikli insan gücü, düzenli bir koordinasyon, kaynakların ve insan gücünün doğru zamanda kullanılması gerekir. Toplam kalite anlayışının en önemli faktörlerinden biri de verimlilik olduğuna göre, yüksek verimlilik gösteren bir eğitim sistemi toplam kalite sistemine de uygun hale gelmiş olur. Bundan dolayı, verimlilik kavramı günümüzde giderek daha çok önem kazanmaktadır.

Verimlilik, bir ülkenin yaşam standardını belirlemesi açısından, diğer tüm faktörlerden daha çok öneme sahiptir ve uygun dönemde ekonomik performansın en iyi göstergesidir.

(Ulusoy, 1997, s: 6) Genel anlamda verimlilik, mal ve hizmet üretimi için kaynakların (iş gücü, makine, malzeme ve sermaye) etkin ve doğru kullanılmasıdır. (Aytekinli, 1990, s:19) Bir üretim ya da hizmet sisteminin ürettiği çıktı ile bu çıktıyı ortaya çıkarmak için kullanılan girdi arasındaki ilişkidir. Harcanan emek, zaman yani girdi azaldıkça verimlilik de artar. (Prokopenko, 1998, s: 3) Ancak verimlilik kavramını eğitimsel olarak düşünersek, eğitimde verimlilik, öğretimin niteliğini ve öğretime ayrılan zamanı, öğrencinin güdülenmesini ve yeteneğini hesaba katan, bu değişikliklere öğrencinin evini, sınıfını, arkadaş çevresini ve yaşadığı ortamı da destekleyen bir ölçümlemesidir. Bu hem süreç hem de bir sonuçtur. (Özgen, 1997, s: 120) Elde edilen sonuçlara göre amaçların ne derecede gerçekleştiğini, öğrenci - okul hedeflerinin hangi oranda birbiriyle örtüştüğü görülebilir.

Verimlilik kavramını iç ve dış verimlilik olarak ele almak gerekir. İç verimlilik girdilerin etkin kullanımı sağlanarak, istenilen sonucun elde edilmesidir. Eğitimsel açıdan iç verimlilik girdileri "öğretmen, eğitim uzmanı, araç - gereç, öğretim yöntemleri, okul personeli ve yönetimi"dir. İç verimlilik girdileri okulu oluşturan faktörlerin bir birleşimidir. Dış verimlilik toplumun ihtiyaç duyduğu eğitimsel nitelikler ile eğitim sisteminin ürünlerinin niteliği arasındaki uygunluktur. (Ünal, 1991, s: 131) Bunun anlamı, ekonomik sistemin gereksinim duyduğu insan gücünü hükümet programları, altyapı, finansman, kaynaklar yoluyla karşılamaktır. Dolayısıyla, eğitimde dış verimlilik oldukça önemli olup, iç verimliliği tamamlayıcı bir özelliğe sahiptir.

Bütün kurumlar amaçlarını gerçekleştirdikleri oranda verimli ve başarılı kabul edilirler. Eğitim örgütünün başarısını da amaca ulaşma düzeyi belirler. Bu düzeyin yüksek olmasındaki değişkenler, "hedeflerden haberdar olma, zeka, eğitim durumu, okula yapılan maddi ve manevi destek, velinin ve devletin denetimi"dir. Eğitimin işlevi günümüzde insanı insan yapma, insanı insanca yaşatma aracı olarak görülmektedir. Bu, hedef davranış olarak toplumsal barışın sağlanması, bilimsel gelişmelerin artması, refah düzeyinin yükselmesi, ülkeler içinde kayda değer saygınlık ve güç unsurunun oluşturulmasıyla gerçekleştirilebilir. Bu değişkenler eğitim ile verimlilik arasındaki ilişki içinde iç ve dış verimlilik faktörleri olarak yeniden karşımıza çıkacaktır. Bu iç ve dış faktörler, eğitimin dinamiğinin artırılmasında etkili olan temel dinamiklerdendir.

Eğitim sisteminin niteliği, iç ve dış verimliliğin tutarlı ve yüksek olmasına bağlıdır. Nitelikli insan gücü, verimliliği artıran eğitim programlarıyla elde edilebilir. Çünkü, eğitimde istenilen düzeyde verimliliği sağlayabilmek için üzerinde çalışma yapılması gereken bir konu da eğitim programlarıdır. Eğitim programı, okulda ya da bir eğitim yerinde öğrencilerin önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için planlı faaliyetlerin bütünüdür. (Bedir, 1997, s: 47) Eğitim programları varılacak hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için seçilen, belli ilkelere göre hazırlanan içeriği, uygulama yöntemlerini, materyallerini, değerlendirme kriterlerini içerir.

Eğitimde verimlilik, amaçlar hiyerarşisi içinde başta Milli Eğitimin hedefleri olmak üzere programlarda belirtilen okulların, sınıfların, derslerin, ünitelerin ve konuların hedeflerine ulaşma oranı olarak anlaşılmalıdır. Bir eğitim sisteminin verimliliğini ya da verimsizliğini de bu oran ifade etmektedir. (Arslan, 2001, s: 4) Çünkü eğitimde hedeflere istenilen oranda ulaşma derecesi eğitimin verimliliğini ifade etmektedir. Amaçlar, gerek toplumu gerekse bireyi geliştirici bir unsur niteliğindedir. Ancak değişen sosyal koşullarla birlikte amaçlarda değişir. Gelişme ihtiyacında olan bir toplumda eğitim sistemi, bu doğrultuda yenilenir ve gelişir. Bu nedenle, eğitim sisteminin bilgi toplumunun ve küreselleşmenin gereklerine uyum sağlayabilmesi için, amaçların çağın ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde yeniden belirlenmesi gerekmektedir. (Özden, 1998, s: 83) Bu yenileşme ve gelişmeyi tüm sisteme yaygınlaştırmak için niteliği ve verimliliği yüksek eğitim programları, koordineli bir şekilde ve uzmanlar tarafından hazırlanmalıdır. Koordinasyonun kurulabilmesi için okuldaki yönetici dahil, okulu oluşturan tüm birimler - öğretmen, öğrenci, veli, personel - arasında tam ve pozitif bir iletişim düzeyi olmalı ve iletişimde sorunlar varsa, bu sorunlar mutlaka giderilmelidir. Bunun yanında;

- hedefleri açık ve anlaşılır olan,
- hedeflerini ihtiyaçlara göre belirleyen,
- öğrenciyi aktif yapan öğretim yöntem ve stratejilerini kullanan,
- değerlendirilmeyi sadece test ve sınavlarla değil, tüm eğitim süreci boyunca yapan,
- ezberci değil, düşünen, üreten bir eğitim anlayışını benimseyen,
- esnek olup değişen zamana ve ihtiyaca göre kendini yenileyen,
- iyi bir planlama doğrultusunda hazırlanan

bir eğitim programı, eğitimin verimliliği için en çok arzu edilen programdır. Bu anlayışta hazırlanan bir eğitim programı, geleneksel eğitim sistemini ortadan kaldırıp, onun yerine "sürekli öğrenme" ilkesine ve takım çalışmasına dayalı, öğrenen organizasyonun yapısına göre oluşturulmuş, kaliteli eğitime ve bilgi toplumuna geçişte çok ideal bir programdır. Böyle bir eğitim programı için, okulun tüm üyeleri, çevre kuruluşlar yani iç ve dış verimliliği oluşturan tüm faktörler tam bir koordinasyon içinde olup, eğitimin verimliliğini artırmak için eşgüdüm sağlamalı ve işbirliği kurmalıdır. Kalıcı bir eğitim politikası kurulmalı ve değişime, gelişme açık olan eğitim ve öğretim politikası benimsenmelidir. Çünkü verimlilikte eğitim ve öğretim politikalarının da çok önemli bir rolü vardır. (Ekin, 1997, s:142)

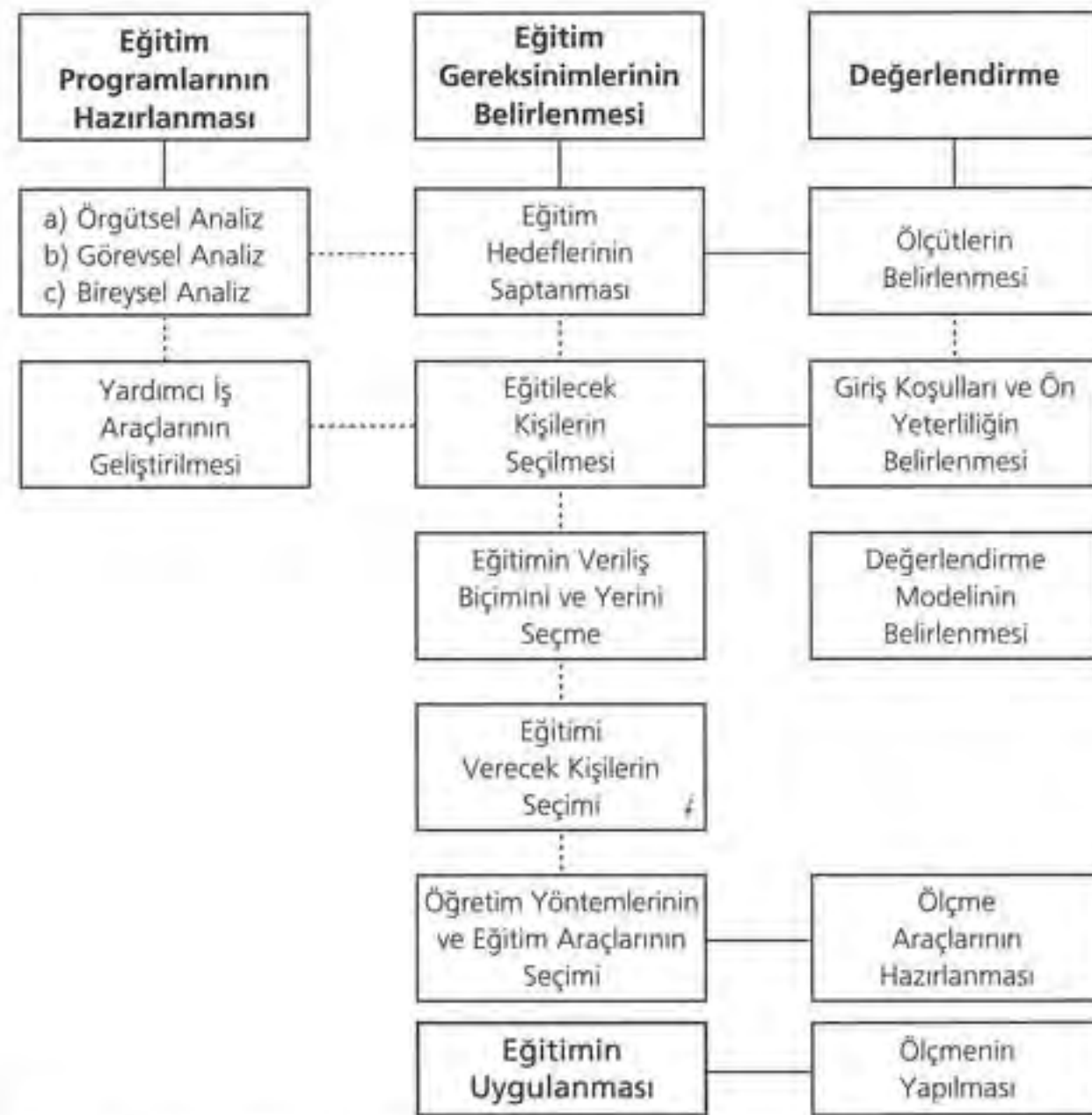
Genel anlamda eğitimin dört amacı vardır: Bunlar, bireyi toplumsallaştırma, bireyselleştirme, kültürlenme ve onun üretken olmasını sağlamadır. (Bedir, 1997, s: 46) 21. yüzyılda eğitimin yeni misyonu öğrencinin içinde gizli kalan yeteneklerini, becerileri ve ilgilerini onu eğitim sürecinin odak noktasına alarak öğrencinin bilişsel,

duyuşsal ve psikomotor gelişimine yardımcı olmak, ona yol göstermektir. Artık değişim, yenileşme bilgi çağının, dolayısıyla bilgi çağının yeni insan modeli olmak isteyen eğitim süreci içindeki öğrencinin istediği yönde olmaktadır. Bundan dolayı öncelikli olan öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesine olanak



sağlayan eğitim programlarını eşgüdüm içinde uzman bir kadroyla hazırlanmasıdır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için iyi bir planlama, düzenli bir örgütlenme, koordinasyon, insangücü ve kaynakları eyleme geçirme sürecine ihtiyacı vardır. (Bedir, 1997, s: 46) Ancak tüm bunların temelinde yapılması gereken eğitim-öğretim işlerini eğitimin verimliliğini yükseltecek şekilde hazırlanmış, okulu oluşturan tüm birimleri içine alan bir eğitim programı bulunmaktadır.

Tüm anlatılanları değerlendirirsek şöyle bir tablo çıkarabiliriz:



Şekil: Verimliliği Yüksek bir eğitim programının aşamaları (Kaynak: Özyurt, 1998, s: 16)



Sonuç olarak, günümüzde çağı yakalamanın temel koşullarından biri ve başlıcası hiç kuşkusuz bilgi toplumu haline dönüşmenin yollarını aramaktır.(Ekin, 1997, s:238) Bunun yolu eğitimden geçmektedir. Eğitim, bireyin sosyo-ekonomik kalkınması için bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmeye, verimini ve yaratıcılığını artırmaya, onu iyi insan iyi yurttaş, iyi meslek elemanı ve beğeni gören çağdaş kişi yapmaya yönelik bir süreçtir. Başka bir deyişle, bireyi şekillendirme, bilgilendirip bilinçlendirme, yeni becerilerle donanımlı kılma, tutum ve davranışlarında kalıcı ve istendik değişiklikler sağlama etkinliğidir. (Özgen,1998,s:4) Dolayısıyla bilgi toplumu olmak istiyorsak öncelikle verimli ve nitelikli birey ihtiyacı karşılanmalı, verimliliği yükselten eğitim programlarıyla gelişen ve yenilenen bir eğitim sistemi oluşturmamızdır. Toplum, bir sistem ve eğitim toplumun alt sistemi olduğuna göre sağlıklı ve dengeli eğitim programlarıyla geleceğin dünyasında geleceğin insanını yetiştirmeliyiz. Çünkü eğitim, verimliliği sağlamada, verimlilik ise insan mutluluğunu getirmede birinci derecede araç olma fonksiyonuna sahiptir. (Ekin, 1997, s: 239) Bu fonksiyonu toplumun tüm bireylerine yaymak ve bunu bir yaşam felsefesi haline dönüştürmek ise eğitim programlarının misyonudur.

KAYNAKÇA

- ARSLAN, Mehmet. "Eğitimde Verimlilik", Anahtar Dergisi, Milli Prodüktivite Merkezi, 2001, Eylül, yıl: 13, sy: 153, s: 4
- AYTEKİNLİ, M. Aykut. İşletmelerde Verimliliğin Geliştirilmesinde Kalite Kontrol Çemberleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Ana bilim Dalı, İzmir, 1990, s:19
- BEDİR, Şükriye. "Eğitim", Yönetici ve Öğretmen Gözüyle Verimlilik Nasıl Sağlanır?, Milli Prodüktivite Merkezi, Ankara, 1997, ss:46- 57
- EROĞLU, Erhan. Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Alanına Uygulanabilirliği, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1996, s:84
- EKİN, Nusret. Küresel Bilgi Çağında Eğitim-Verimlilik-İstihdam, İstanbul, 1997, İstanbul Ticaret Odası, ss:142, 238, 239
- ÖZDEN, Yüksel. Eğitimde Yeni Değerler ve Oluşumlar, Ankara, Pegem, 1998, s:83
- ÖZGEN, Bekir. "Eğitimde Standart ve Kalite", Kalkınmada Anahtar Verimlilik, Eylül 1998, yıl:10, sy:117, Ankara, s: 4
- ÖZGEN, Bekir. "Çağdaş Eğitim", Yönetici ve Öğretmen Gözüyle Verimlilik Nasıl Sağlanır?, Milli Prodüktivite Merkezi, Ankara, 1997, s:119
- ÖZYURT. Aysun. "İnsan Kaynakları Yönünden Eğitime Bakış" Human Resources, Ocak – Şubat 1998, İstanbul, s: 36
- PROKOPENKO, Joseph. Verimlilik Yönetimi El Kitabı Milli Prodüktivite Merkezi, 3.Baskı, Ankara, 1998, s :3
- ULUSOY, Mesut. "Verimlilik ve Kalite", MESS İşveren Gazetesi, yıl:34, sayı: 686,1997, Ocak, İstanbul, s:6
- ÜNAL, Işıl. "Nitelik Geliştirmenin Ekonomik Boyutları", Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme,13-14 Nisan 1991, Özel Kültür Okulları Eğitim-Araştırma - Geliştirme Merkezi, İstanbul, s:131

Almanya'da Okulöncesi Eğitim ve Türk/Alman İki Dilli Eğitim Projelerinin Değerlendirilmesi

Yard. Doç. Dr. Ebru Aktan KEREM

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Okulöncesi Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı

Sınıfta çocuklar her iki dilde birbirleriyle konuşmakta ve böylece yavaş yavaş ikinci bir dili anlamaya, okumaya ve yazmaya başlamaktadırlar. Her iki ana dil de aynı derecede kullanılmaktadır, birinin diğerine tercihi söz konusu değildir.

Almanya'da okulöncesi eğitimi, Alman anaokulu kurucusu Friedrich Frobel tarafından başlatılmıştır. Özellikle Almanya, Amerika, İngiltere gibi ülkelerde küçük çocukların eğitiminin, okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmeye başlanmasında, Frobel'in çok büyük katkıları vardır. Frobel'e göre çocukluk hayatın özel bir aşamasıdır ve birey oyun yoluyla öğrenir. Ona göre çocuklar, resmi okullaşmaya değil oyun yoluyla bireysel aktivite ve taklit yapabileceği bir eğitim kapsamına alınmalıdır. Gün içinde dinlenme zamanları da olmalı, okulun sıkı kuralları uygulanmamalıdır.

Alman Okulları Eğitim Sistemi, 1948'den beri Batı Almanya'da geliştirilmiş olan eğitim yapılarına dayanmaktadır. 1990 yılında Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesiyle, birleşen Almanya'da tutarlı bir eğitim sisteminin bulunması gereği doğmuştur. Bu amaçla 1991 yılının ortalarından itibaren Doğu Alman eyaletleri, Batı Almanya eğitim sistemini özümseme kararı almış; bunun sonucunda da geleneksel olarak merkezi yapıdaki eğitim sistemleri değişikliğe uğramıştır.

Okulöncesi Eğitimin Mevcut Durumu

Almanya da okulöncesi eğitim kurumundan faydalanan çocukların oranı %92'dir. Almanya'da okulöncesi eğitim kurumlarına gitmek zorunlu değildir. 3 yaş çocuklarının %75'i, 5 yaş çocuklarının ise %80'i, çeşitli biçimlerde okulöncesi eğitim almaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde Almanya, 3-6 yaş arasındaki çocukların %90.7'sini eğitebilecek bir kurum kapasitesine sahip bir ülkedir. Okula başlama çağına geldiği halde, yeterli okul olgunluğuna sahip olmayan çocuklar, ilkökul veya özürlü çocuklar okulu bünyesindeki anaokullarına gitmeye mecbur edilebilirler.

Almanya'da okulöncesi eğitimin ilkeleri, 1971 yılında Alman Eğitim Konseyi tarafından belirlenmiştir. Bunlar; okulöncesi dönem çocuklarına genel ve telafi edici teşviklerin sağlanması; okulöncesi dönem çocuklarına bireyselleştirme ve sosyal öğrenme imkanlarının sağlanması; anaokullarının genel eğitim sistemi içerisine dahil edilmesi ve okulöncesi eğitim programlarının hazırlanmasında, yeni araştırma sonuçlarından faydalanılması şeklinde sıralanabilir.

Almanya'daki okulöncesi eğitim kurumlarının gerçek amacı, çocuğun toplumun sorumlu bir üyesi olarak gelişmesine yardım etmektir. Bu kurumlar, çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarına göre program yürütmek ve hizmet vermekle yükümlüdür. Ailenin sunduğu eğitim ve yetiştirme çabasını tamamlamayı amaçlar; hem bilgi edinmeyi hem de duygusal gelişmeyi vurgular. Ayrıca; çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal yeteneklerini bütün olarak geliştirmeyi; aile eğitimi bütünlümeyi; özel eğitime muhtaç olan, fiziksel ve zihinsel gelişimleri yetersiz olan çocukları temel eğitime hazırlamayı ve çocuklara demokratik davranış şekillerini kazandırmayı da hedefler.



Okulöncesi Eğitim Hizmeti Veren Kurumlar
Almanya'nın çeşitli bölgelerinde okulöncesi eğitim hizmeti veren çok çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Bunlar:

1. *Kreşler (Krippen)*: 6 hafta-1 yaş arasındaki bebeklerin ve 2-3 yaş arasındaki çocukların devam ettikleri kurumlardır. Çalışan annelere veya çocuklarına bakamayan ailelere hizmet sunmak amacıyla kurulmuşlardır.
2. *Anaokulları (Kindergarten)*: Aile eğitimi desteklemek amacıyla, 3-6 yaş arasındaki çocuklara hizmet veren kurumlardır. Eyaletlerin sosyal işler veya aile bakanlıklarına bağlı olan bakım ve eğitim kurumlarıdır. Bu çocukları, ilkokula başlayıncaya kadar anaokuluna devam ederler.
3. *Anasınıfları (Schulkindergarten)*: 6 yaşını doldurmuş olup okul olgunluğunu kazanamamış çocukların, ilkokula hazırlanmalarını sağlamak amacıyla kurulmuş okullardır. Eyaletlerin, Eğitim veya Maarif Bakanlıklarına bağlıdırlar.

4. *Özel Anaokulları (Sonder kindergarten)*: Engelli olan çocukların devam ettikleri ve genellikle özel sektör tarafından desteklenen kurumlardır.

Okulöncesi eğitim veren bu kurumlara öncelikle, sosyal, kültürel ve ekonomik yönden yetersiz ailelerin çocukları, çalışan ailelerin çocukları, kötü muamele gören veya terk edilen çocuklar ile yalnız anne veya babaların bulunduğu ailelerin çocukları kabul edilmektedir.

Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Program

Program hazırlanırken, her çocuğun kendine özgü yaşantısını dikkate alması, çocuğa yaşam sevinci uyaracak ve kuvvetlendirecek bireysel faaliyetlere imkan verme, duygusal ve zihinsel gelişimini destekleme, bireysel eğitim ve yeteneklerini dikkate alarak yaratıcılığını geliştirme, farklı sosyal davranış, durum ve problemleri bizzat yaşama ve grup içinde kendi sosyal rolünü öğrenme imkanı sağlama hususları dikkate alınmaktadır. Almanya da standart eğitim programı yoktur. Öğretmenin pedagojik özgürlüğü var. Frobel ve Montessori'nin yaklaşım ve materyallerini kullanmaktadır. Frobel eğitimi çocuğu "entegre" bir kişi olarak görür. Oyun sayesinde çocuk iç dünyasını sergiler. "Oyun araçları", alman eğitimde halen önemlidir. Montessori'nin materyalleri, öğretici materyaller olarak kullanılmaktadır.



Aile Katılımı / Eğitimi

Okullar açıldığı zaman tüm öğrencilerin anne babaları toplanarak kendi aralarında sözcü seçmekte ve bu sözcüler okulda velileri temsil etmektedirler. Okul toplantıları ya da sınıf günleri yoluyla velilerin soruları cevaplanmakta ve eğitim hakkında velilere bilgiler verilmektedir. Her öğretmen anne babaya çocukları hakkında her zaman rehberlik etmektedir. Anne babalar öğrenmek istedikleri her şeyi gerek öğretmen, gerekse kurumdan öğrenebilmektedir. Velilerin sık sık okula uğraması istenmektedir. Hatta bunun için haftanın belirli saatlerinde öğretmenler bu görüşmeler için boş bırakılmaktadırlar.

Öğretmen Yetiştirme

Almanya'da öğretmen yetiştirme işi, eyaletlere göre farklılık gösterir. Okulöncesi eğitimi öğretmenleri, lise düzeyinde bir meslek eğitimiyle yetiştirilmektedir. Öğretmen olmak için "Fachoberschule" denilen okuldan diploma almaktadırlar. Bu okuldaki dersler, hem teorik, hem de uygulamalı olarak verilmektedir. Bu dersleri başarıyla tamamlayanlar "eğitmen" ünvanıyla bir okulöncesi eğitim kurumunda çalışma yetkisi alırlar.

Göçmen Olarak Türklerin Mevcut Durumu

1998'in sonunda elde edilen istatistiklere göre Almanya'da 7 320 000 göçmen yaşamaktadır. Bu rakam, ortalama 85 milyon civarında olan Almanya nüfusunun % 9'una karşılık gelmektedir. Göçmenlerin geldikleri ülkeler incelendiğinde, ilk sırayı %28.8 ile Türkler; daha sonra sırasıyla %9.8 ile Yugoslavlar, %8.4 ile İtalyanlar, %5.0 ile Yunanlılar, %2.5 ile Avusturyalılar almaktadır.

Almanya'daki Türkiye Araştırmalar Merkezi tarafından yayınlanan bir kitapta, 1989 yılında Türk çocuklarının %39'unun anaokullarına devam ettiği belirtilmiştir. 22 Mart 1997'de Köln Türk Kültür Merkezi'nde yapılan Eğitim Kurultayı'na katılan Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Mehmet Sağlam, anaokullarına giden Türk çocuklarının oranının %50 civarında olduğunu söylemiştir. Diğer yarısı ise bu kurumlarda eğitim görmeden ilkokula başlamaktadır. Münih'teki anaokullarında bir araştırma yapan ve yaptığı araştırmayı "Anaokullarında Kültürel İlişkiler ve Çatışmalar" başlığıyla yayınlayan Peter A. Menzel, anaokullarındaki kültürel çatışmaların en önemli nedenlerinden birinin, iki dillilik olduğunu vurgulamıştır. Menzel araştırmasında, iki dilli bir çocuğa tek dilli bir eğitimcinin bakması halinde, çocuğun zihinsel gelişiminde gerileme olacağını belirtmiştir. Alman dilinin



en kolay ve en etkin bir biçimde öğrenildiği dönem okulöncesi yıllarıdır. Bu dönemde verilmeyen, ilkokulda verilmeye çalışılan dil eğitimi, hiçbir zaman okulöncésinin verimliliğini ve doğallığını yakalayamaz.

Okulöncesi Eğitim Kurumları'nda Uygulanan İki Dilli Eğitim Projesi

Almanya'da İki Dilli Eğitim Projesi'nden önce, 6. sınıftan sonra Türkçe'nin ilk yabancı seçmeli dil olması yönünde bir proje başlatılmış; ama bu proje maalesef yürümemiştir. Daha sonra ise İki Dilli Eğitim Projesi başlatılmıştır. Ailelerin iki dilli eğitimi tercih etmelerinin en önemli nedenleri; çocuğun anne-babasından birinin Türk veya Alman olması; diğer bir nedeni ise, Türk azınlığın sayısının Berlin'de artış göstermesinden dolayı, Alman ailelerin çocuklarının oyun arkadaşları olan Türklerle kolay iletişim kurmalarını istemeleridir.

Friedrichshain-Kreuzberg, Berlin'de bulunan çok kültürlü bir bölgedir. Bu bölgede anaokuluna devam eden çocukların %50 ila %95'i, özellikle Türk ve Arap olmak üzere değişik kültürel altyapılardan gelen ve anadilleri Almanca olmayan ailelerden gelmektedirler. Berlin'deki Türkçe/Almanca eğitim-öğretim veren iki dilli okulların sayısı yakın zamana kadar 36 iken, son istatistikler 9'a düştüğünü ortaya koymaktadır. Göçmen olarak Türklerin Almanya'daki yüzdeleri göz önünde bulundurulduğunda, bu sayı oldukça düşündürücüdür.

Berlin'deki İki Dilli Okulöncesi Eğitim Kurumları'na Genel Bir Bakış

VAK e. V. 1971 yılında kurulmuş bir dernektir ve önceleri Wedding'de açılmış olan daha sonra Berlin Kreuzberg'e taşınan göçmen ve alman çocuklarının birlikte eğitildiği bir yuvayı işletmektedir. VAK-Alman ve yabancı çocuklarının eğitim ve gelişmelerini destekleme derneği, 35.000 Türk kökenli insanların yaşadığı, toplam 153.000 nüfuslu Berlin Kreuzberg semtinde, iki ayrı çocuk



yuvasında, 148 çocuğu ile hizmet vermektedir. OranienstraÙe'deki çocuk yuvasında 1.5 ile 6 yaş arasındaki 90 çocuğa eğitim verilmektedir. Leuschnerdamm'da ise 1.5 ile 6 yaş arasındaki 36 çocuğa ve ayrıca çevredeki okullardan gelen 22 okul çocuğuna (Hort) eğitim verilmektedir. Bu yuvada eğitim gören çocukların, %20'si Alman ve %80'i Türk çocuklarından oluşmaktadır. İki dilde eğitim veren bu yuvada çocuklar, eşit koşullarda çalışan Alman ve Türk eğitmenler tarafından bakım ve eğitim görmektedirler. Her eğitmen kendi anadilinde çocuklarla ilişki kurarak, çocukların küçük yaştan itibaren iki dil öğrenmesine yardımcı oluyor. Eğitim, Pazartesi ile Perşembe arası sabah saat 6.00 ile akşam saat 17.00 arası, Cuma günleri ise sabah saat 6.00 ile akşam saat 16.00 arası verilmektedir.

Çocuklar sabahları okula velileri tarafından bırakılıyorlar. Kahvaltının ardından, sohbet köşesinde daire biçiminde oturarak, o gün neler yapacaklarını planlıyorlar. Daha sonra, eğer hava güzel ise, bir grup oyun bahçesine, bir grup fiziksel egzersiz yapabilecekleri salona, bir grup ise sınıfta kalarak konuya bağlı bir biçimde aktivitelerini sürdürüyorlar. Öğlen yemeğinin ardından, küçük yaşlardaki çocuklar uyuyorlar. Büyük çocuklar ise aktivitelerine devam ediyorlar. Yapılandırılmış bir günlük program bulunmamakta. Eğitmenler ne yapacaklarına, ihtiyaçlarına göre karar veriyorlar. Genellikle günlük programda proje çalışmaları yer almaktadır. Örneğin; Fil Projesi. Önce Türk eğitmen, fil üzerine çocuklarla biraz sohbet ediyor ve onlara çeşitli hikayeler okuyor. Daha sonra hep birlikte Hayvanat Bahçesine giderek filleri ziyaret ediyorlar ve onları yakından görme ve tanıma fırsatı buluyorlar. Okula döndüklerinde Alman eğitmenle bir araya gelerek, hamurla filleri yapıyorlar; resimlerini çiziyorlar. Burada amaç, her iki eğitmenin de birbirini tamamlayarak, fil ile ilgili verilmesinin hedeflendiği önemli kelimelerin üzerinde durulması ve her iki dilde de çocuklara kazandırılmasıdır.

Velilerle birlikte çalışmaya çok önem veriliyor. Yuvada, çocukların yuvaya alışma devresinde zorluk çekmemeleri için Berlin Alıştırma Modeli (Berliner Eingewöhnungsmodell) uygulanıyor. 6 haftada bir velilerle sohbet toplantıları



düzenleniyor. Bunun yanı sıra, her hafta bir gün velilerle kahvaltı yapılıyor. Veliler ile her iki költürün bayram kutlamaları planlanıyor ve kutlanıyor.

Berlin Kreuzberg semtinde iki dilli eğitim vermek amacıyla kurulan bir diğer yuva ise Kita Dresdner'dir. Bu yuva, ilk olarak iki dilli eğitim vermek amacıyla kurulmuştur. Fakat çok farklı uluslardan çocukların yuvaya gelmelerinin ardından sadece Almanca eğitim vermeye başlamıştır. Türk çocukları ile Türkçe eğitime devam edilmektedir. Kita Dresdner'de 1.5-6 yaş arası çocuklar eğitim görmektedir. Her grupta, aynı yaştaki çocuklar bulunmaktadır. Çocuklar sabah yuvaya geldiklerinde, daire şeklinde oturarak günün planını yapıyorlar. Bu sabah toplantılarında gruptaki farklı milletlerden çocukların her birinin lisanında yoklama yapılıyor. Daha sonra farklı lisanlarda şarkılar dinleniyor.

Genelde gruplarda 3 eğitmen ve 15-20 öğrenci bulunuyor. Bu eğitmenlerden en az biri Türk eğitmen. Ayrıca gruplarda Alman eğitmenler de buluyor. Her eğitmen, küçük bir grup ile ilgileniyor. Bir grup elişi yaparken, diğerleri oyun bahçesinde oynuyorlar. Duruma göre eğitim veriliyor. Genellikle projeler kapsamında faaliyetlerde bulunuluyor. Öğlen yemeğinin ardından küçük çocuklar uyuyorlar. Büyükler ise faaliyetlerine devam ediyorlar.

Berlin'de iki dilli eğitim veren bir yuva olan Küçük Kurbağa ise, Türk Veliler Birliği'ne bağlı olarak hizmet veriyor. Toplam 33 çocuğun eğitim aldığı bu yuvada, bir grupta 1.5-4 yaş, diğer grupta ise 3-6 yaş arasındaki çocuklar yer almaktadır. Sabah saat



07.30'dan itibaren 15.30'a kadar açık olan Küçük Kurbağa'da, her grupta bir Türk bir Alman öğretmen, bir de stajyer öğretmen görev yapmaktadır. %50'si Türk öğrencilerden, geri kalanı ise Polonyalı, Arap vb. milletlerden çocukların oluşturduğu bu yuva, 10 yıldan bu yana, genellikle fakir ailelerin çocuklarına iki dilli olarak hizmet sağlıyor.

İngiliz, Fransız, Yunan ve diğer milletlerin çocuklarının eğitim gördükleri bir okul olan Avrupa Okulları, Berlin'de iki dilli eğitim veren okullardan bir diğeridir. Bu okulların sayısı 13'dür. İlk defa yurtdışında bir ilke imza atılmış ve Türkçe-Almanca iki dilli olan okulun ismi, Aziz Nesin Okulu olarak değiştirilmiştir. Şuanda her iki ismi de kullanılmaktadır. Avrupa Okulu, değişik ana dilleri olan çocukların birlikte eğitilmeleri temel düşüncesi üzerine bina edilmiştir. Sınıfta çocuklar her iki dilde birbirleriyle konuşmakta, ve böylece yavaş yavaş ikinci bir dili anlamaya, okumaya ve yazmaya başlamaktadırlar. Her iki ana dil de aynı derecede kullanılmaktadır, birinin diğerine tercihi söz konusu değildir. Avrupa Okulunun en önde gelen özelliklerinden bir tanesi, toplam derslerin % 50'sinin Alman öğretmenler tarafından Almanca, diğer % 50'sinin ise Türk öğretmenler tarafından Türkçe verilmesidir. Yani çocuklar derslerin yarısında kendi ana dillerinde, diğer yarısında ise komşu dilde ders görmektedirler. Bu okul modelinde, ana okulunun başlangıcında erken yaşta ikinci bir dilin öğretilmesi öngörülmektedir. Diğer bir deyişle bu anlayış, yaşadıkları ortam gereği iki dilli olan çocukların her iki dilinin de erken yaşta yoğun bir şekilde teşvik edilmesi anlamına gelmektedir.

Avrupa Koleji'nde İki Dilli Eğitim Projesi, ilkökul süresince 1. sınıftan 6. sınıfa kadar uygulanmakta; daha sonra ise bu çocuklar tavsiyelere göre başka bir okulda eğitim görmektedirler. İki Dilli Eğitim Projesi'nin daha sonraki eğitim basamaklarında da devam ettirilmesi hedefleniyor. Okulun konsepti, çocukların öğrenmekte oldukları ikinci dilin öğleden sonraları oynayarak geliştirilmesini öngörür. Bu okullarda Türkçe ve Almanca dillerinin öğretilmesinde ilkökul öğretmenine metodu seçme hakkı veriliyor. Genellikle okuma öğretimi ilk iki sene içerisinde gerçekleşiyor. Dersleri bir Alman ve bir Türk öğretmen aynı anda beraber veriyor. Proje günleri, haftaları, bayramlar ve geziler beraber planlanır ve gerçekleştirilir. Aynı binada Avrupa Okulu'ndan bağımsız olarak çalışan iki dilli



bir anaokulu bulunmaktadır. Okul, sabah saat 08.00'de başlayıp, 16.00'ya kadar eğitim veriyor. Sınıflar mevcudu ortalama 25 öğrenci civarındadır.

Değerlendirme

Özet olarak diyebiliriz ki, Türk çocukları için, hem Almanca'yı hem de Türkçe'yi iyi öğrenmeleri son derece önemlidir. Bu toplumda yaşadıkları için Almanca'yı öğrenmeleri; aynı zamanda neler olup bittiğini anlamaları ve kendi düşüncelerini dile getirebilmeleri gereklidir. Türkçe'yi ise, geldikleri toplumun ve ait oldukları kökenin deneyimlerini, duygularını, ilişkilerini ve değerlerini anlayabilmek ve aktarabilmek, ana babalarından gelen dili devam ettirebilmek için öğrenmeleri gerekmektedir. Eğer anadilleri yuvada reddedilecek olursa,

çocuklar kendi kökenlerinin ve ailelerinin reddedildiğini hissedeceklerdir. Böyle bir durumda duygusal olarak ezilen çocuk, ya ailesini reddedecek ya da içine kapanıp hiçbir şey öğrenmek istemeyecektir. Alman çocuklarının çevresi ile komşuluk ilişkilerinde anadilleri Almanca olmayan arkadaşları olacaktır. Bu nedenle, biraz olsun onların dilini anlamak, iki kültürün ilişkilerinde başarı duygusunu tattıracaktır. Böylece çocuklar, küçük yaştan itibaren dünyada çeşitli insanlar ve diller olduğunu fark edeceklerdir.

REFERANSLAR

- Abalı, Ü. (2000) Almanya'daki Türk Eğitimcileri için Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Foraker, W. C. (1999) "The Educational Structure of the German School System," [.]
- Hopf, A. (1992) Preschool Education in German, In G. A. Woodill, J. Bernhard ve L. Prochner (Eds). International Handbook of Early Childhood Education. NY, London: Garland Publishing.
- Kardam, F. and C. W. Pfaff (1993). Issues in Educational Policy and Language Development of Bilingual Children in Berlin, Multiethnische Gesellschaft und Schule in Berlin. New York: Waxmann Münster.
- Oktay, A. (1999) Yaşamın Sihirli Yılları. 1. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öncel, N. (1985) Federal Okulöncesi Eğitim Sistemi ile Türk Okulöncesi Eğitim Sistemi Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Pfaff, Carol W. (1999) Changing Patterns of Language Mixing in a Bilingual Child, In G. Extra and L. Verhoeven (Eds). Bilingualism and Migration. New York: Mouton de Gruyter Berlin.
- Pfaff, Carol W. (2000) Development and Use of et- and yap- by Turkish/German Bilingual Children, In A. Göksel and C. Kerslake (Eds.), Studies on Turkish and Turkic Languages. Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.
- Poyraz, H. ve H. Dere (2001), Okulöncesi Eğitimi'nin İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şener, Tülay (2000). Almanya'da Okulöncesi Eğitime Kısa Bir Bakış, Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Temel, F., N. Avcı ve G. Koç (1994). Batı Avrupa Ülkeleri'nde Okulöncesi Eğitim, YA-PA 10. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. 10: 285-305.
- The Federal Government's Commissioner for Immigrants' Issues (1999). Facts and Figures on the Situation of Immigrants in the Federal Republic of Germany. 18th edition. Bonn: Branch Office.
- Yıldırım, A. Aziz Nesin'in Adı Okula Verildi, Cumhuriyet Gazetesi. 15 Kasım 2000.

Okuma Yazmayı Öğrenen Çocuğunuza Nasıl Yardımcı Olabilirsiniz?



Uzm. Psk. Nilüfer Eyüboğlu

*Kültür İlköğretim Okulu Rehberlik Servisi
Koordinatörü*



Birinci sınıfta büyük bir heyecanla başlayan çocuğunuz, çizgi çalışmalarından sonra, sesleri alarak yazı yazmaya ve okumaya başladı. Okumayı öğrenmek, dilimizi kullanmayı ve anlamayı öğrenmek demektir. Özellikle yazı dilini.

Okumayı öğrenmek,

konuşmayı öğrenmek gibi değildir. Konuşma, doğal olarak gelişen, okuma ise çok daha zor gelişen bir süreçtir. Başkalarının okumasını görmek ve duymak yeterli değildir. **Çaba ve eğitim gerektirir. Çünkü okuma doğal bir süreç değildir.**

Anne-baba olarak, birinci sınıftaki çocuğunuzun daha bağımsız bir okuyucu ve yazarı olabilmesi için ona nasıl yardımcı olabileceğinizi zaman zaman düşünüyor olabilirsiniz. İşte sizlere bu konuda verebileceğimiz birkaç öneri:

- ✓ Yapabileceğiniz en önemli yardım, olabilirse her gün, düzenli bir biçimde, çocuğunuzun yanına oturup, soru sormaksızın 15-20 dakika **ona yüksek sesle kitap okumanızdır.**
- ✓ Birinci sınıftaki çocuğunuza, yüksek sesle nitelikli yapıtlar, güzel hikayeler okumanıza ek olarak, "paylaşarak okuma saatleri"ne doğru bir geçiş de yapabilirsiniz. Öğretmenin size önereceği ya da piyasada bulabileceğiniz kitapların sayısı oldukça fazladır. Bu kitaplar genellikle birkaç sayfadır ve size çok basit görünebilir. Ama pek çok 1.sınıf öğrencisine bu kitaplar bile zor gelebilir. Bu nedenle başlangıçta sizlere nöbetleşerek, sıra ile okuyacağınız "**ortak okuma saatleri**"ni önermekteyiz.



Çocuğunuzun çok okuması, kitabın zorluğuna ve onun göstereceği gelişime bağlı olacaktır. Kitabı okurken, ondan sık tekrarlanan bir bölümü, bir nakaratı ya da sadece bir satırın sonundaki bir kelimeyi okumasını isteyebilirsiniz. Daha sonra o size **yüksek sesle çift numaralı sayfaları okuyabilir ve siz de ona yüksek sesle tek numaralı sayfaları okuyabilirsiniz.** Bu uygulamada amaç çocuğu bunaltmak değil, onun payına düşen bölümle başedebilmesini sağlamaktır. **Eğer çocuğunuz rahat ve doğru okuyorsa, onu övün, cesaretlendirin ve devam etmesine izin verin.**



yazdıklarına ilgi gösterirseniz, kelimeleri nasıl söylediğini daha iyi görebilirsiniz. Heceleme ve noktalama işaretleriyle ilgili hataları düzeltmede ona yardımcı olabilirsiniz. **Başlangıçta her hatayı düzeltmeye çalışmayın.** Bunun yerine, çok sık kullanılan kelimelere ve çok temel kurallara dikkat edin.

Düzeltilmeler yaparken önemli olan, hatanın ne olduğu üzerinde durmak değil, ona kelimenin nasıl heceleneceğini ya da bir cümleye nasıl başlanacağını (büyük harfle) göstermektedir.

Spontane dil oyunları için, planlanmamış zamanların tadını çıkarın. Şakalar yapın. Bilmeceler sorun. Tekerlemeler söyleyin. Araba kullanırken uyak oyunları ve bellek oyunları oynayabilirsiniz. Sevilen şiirleri ezbere okuyabilir ve değişik trafik işaretlerini gösterip, onların anlamları hakkında konuşabilirsiniz.

Marketten alışveriş yaparken, alışveriş listesinden satın alınan maddelere işaret koymasını ya da birkaç etiket üzerindeki isimleri okumaya çalışmasını isteyebilirsiniz.



- ✓ ✓ Çocuğunuzla okurken, karşılaştığınız her zorluğu not edin. **Eğer bir kelimeyi yanlış okursa, o cümleyi bitirdikten sonra o kelimeye geri dönün.** Çocuğunuzun hatalı okuduğu kelimenin altını işaretlemek için bir kalem kullanın. Gerekirse bu işlemi onunla birlikte yapın. Kelimeyi yine hatalı okursa, doğrusunu söyleyin ve ondan bu kelimeyi yinelemesini isteyin.
- ✓ **Özel bir defter ya da bir bloknot seçin ve çocuğunuzun haftada bir ya da iki kez onu kullanması için cesaretlendirin.** Bu not defterine, örneğin eğlenceli bir şakayı, sevdiği bir kitaptan, TV programından ya da sportif bir etkinlikten birkaç cümleyi, okulda öğrendiği ilginç bir şeyi, bir dergiden, hikaye ve şiirden veya gazetelerden kestiği başlıkları yazabilir. Eğer hoşlanırsa bu yazılarına uygun resimler çizebilir. Çocuk, bu konuda çaba harcamak için, kendisine bir şeyler söylenmesine gereksinim duyar. Bu nedenle çocuğunuzla, yazabileceği konular hakkında konuşun.

Eğer bir kelimenin hecelenmesi çocuğa olanaksız gibi görünüyorsa ve sizden yardım istiyorsa, öncelikle ona kelimenin seslerini çıkarmasını ve çıkardığı seslere dikkat ederek onu yazmasını isteyin. Bunu yapmak onun için

zor görünüyorsa, doğru hecelemeyi ona gösterin. Yazıyı bitirdiği zaman, yazdığını yüksek sesle okumasını isteyin. Onu övün ve cesaretlendirin. Sorular sorarak, yazdıklarının içeriğine ilgi gösterin ve konuyla ilgili konuşması için ona cesaret verin. Çocuğunuzun



- ✓ Eve getirdiği okul çalışmaları hakkında çocuğunuzla konuşurken, okuma ve yazmaya verdiğiniz değeri ona hissettirin. **Çocuğunuzun çalışmalarına bakmak için zaman ayırın. Destekleyici olun, çabasını övün ve hataları üzerinde durmayın.** Okulda öğretmeni çocuğunuzun devamlı yaptığı hataları düzeltmek için onun gelişimini ve çalışmalarını gözleyecektir.
- ✓ **Çocuğunuza küçük bir yazı tahtası alabilirsiniz.** Böylece çocuğunuz, kendini öğretmen yerine koyarak, daha zevkli yazı çalışmaları yapabilecektir. **Piyasadaki çeşitli oyuncaklardan da yararlanabilirsiniz.** Örneğin, resimlerle harfleri öğreten kart oyunları ("E" harfi ve altında bir "Elma" resmi gibi.) miknatıslı harf panoları, yap-bozlar, kelime ve hece oyunları, hikaye kitapları ve okuma-yazmaya yönelik eğitici bilgisayar programları gibi.

Sevgili Anne-Babalar; birinci sınıfta yapılan çalışmalarda amaç, çocuğun bağımsız bir okuyucu ve yazıcı olmasıdır. Bu amaca ulaşmada, çocuğun elinden gelenin en iyisini yapması için uygun bir biçimde yönlendirilmesi, desteklenmesi, cesaretlendirilmesi ve ona gerekli araç-gereçlerin sağlanması önem taşımaktadır. Önerilerimizin, bu çabanızda sizlere yardımcı olacağına inanıyoruz.



Değer Odaklı Liderlik Çağı

Dr. İlhami Fındıkçı

Değer Eğitim ve Yönetim Danışmanlığı
ifindikci@degerdanismanlik.com.tr

İnsanlığın daha çok kendisi olmaya, kendisi gibi davranmaya başlayacağı, insani değerlerin öne çıkacağı, bilginin kaynaklık ettiği ama değerlerin egemen olduğu birey, aile, kurum ve toplum hayatı, ancak aktif bir liderlik ile mümkün olacaktır. Bu dönüşümü ailede, iş yerinde ve toplumda körükleyerek olan liderlik, başlı başına bir konudur. Şu kadarını söyleyelim ki değer odaklı liderlik yaklaşımı, yakın geleceğin insanı için dönüşümün anahtarı konumunda olacaktır.

Umutlarımızın giderek yeşerdiği bir yıl olmasını dileyerek başlamak istiyoruz, 2005 beklentilerimize. İnsanlığın parsellediği yeni bir zaman dilimine girmemiz beraberinde yeni beklentileri ve umutları da getirmektedir. Geçmiş zaman diliminin muhasebesi önemli ama bundan daha da önemlisi gelecek zaman dilimine yönelik beklentilerin, ön görülerin ve planların ortaya koyulmasıdır.

İçine girdiğimiz yeni yıl ve yakın gelecekte neler mi bekliyoruz? Her şeyden önce insanlık çok önemli bir sosyal dönüşüm yaşayacak diye düşünüyoruz. 2005, belki de bu dönüşümün başlangıç yılı olacak ama dönüşüm muhakkak.

Bakınız insanlık sırasıyla toprağı keşfederek tarım toplumunu, makineyi keşfederek sanayi toplumunu ve nihayet yüksek teknoloji ve bilgisayar keşfederek bilgi toplumunu yaşamaya başlamıştır. Toplamların bilgi çağını ne kadar yaşadıkları tartışılabilir ama günümüzde, bilginin temel güç ve ana sermaye olduğu, savaşların artık topraklar ve sanayi amaçlı olmaktan çıkıp bilgi amaçlı olduğu bir gerçektir. Ulaşım, iletişim, teknoloji üretimi hızlanmıştır. Hızlanmıştır da insanın ve insani değerlerin giderek yıpranması da maalesef bilgi toplumunun en

önemli sonuçlarından birisidir. İşte insanlığın yaşadığı en önemli toplumsal dönüşüm çağı olan bilgi toplumunun, yeni bir dönüşüme ihtiyaç duyduğu bir yakın gelecek ile karşı karşıya bulunuyoruz.

Nitekim kişi, aile, kurum ve toplum hayatında tek başına bilginin egemenliği gerekli olmakla birlikte yeterli olmamaya başlamıştır. İnsanlık değer odaklı bir topluma doğru dönüşme ihtiyacındadır. Günümüz insanının günlük davranışlarına baktığınızda bu ihtiyacın ne kadar acil olduğunu görmek mümkün aslında. İnsanlığın değer yargılarını yavaş yavaş yitirdiği, özellikle insani değerlerin yıprandığı, bireysel iç barışların bozulduğu, kalabalığın içinde yalnız, gürültünün içinde sessiz kalanların giderek çoğaldığı bir dönemde bulunuyoruz. Öyle ki kuvvetli aile bağları ile övündüğümüz ülkemizde bile çocuklarını kesen ebebeynler, yaşlılarını ölüme terk edenler, boşanan çiftler, ruh sağlığı bozulan kişiler, sigara, alkol ve uyuşturucuya müptela olan ilköğretim düzeyindeki çocuklar... giderek artıyor.

Bu eğilimin temelinde insanın kendisinden uzaklaşması, insani değerlerin al aşağı olması, doğal olmaktan giderek uzaklaşmamız ve benzeri yer almaktadır.

Bu yönelimin özü, paranın yani maddi değerlerin tüm hayatımızın odak noktasında yer almasıdır. Evet salt maddi odaklı bakış açısı günümüz insanı, ailesi, kurumu ve toplumunu kendisinden uzaklaştırmıştır. Ve günümüz insanı kendisini ve özünü yaşayıp sergileme yerine, olması gerekeni, yönlendirilen rolleri oynamaktan kendisi olmaya hasret kalmıştır adeta.

Yakın gelecek, insanlığın daha çok kendisi olmaya, kendisi gibi davranmaya başlayacağı, insani değerlerin öne çıkacağı, bilginin kaynaklık ettiği ama değerlerin egemen olduğu bir toplumsal yaşam biçimine geçişin başlangıcı olacaktır.

Değer odaklı bir toplumsal dönüşüme girileceğinin belirtileri de var aslında. Öyle ki ülkemizde başlayan ve uluslararası düzeylere taşınan hoşgörü sempozyumları, ABD, Çin hatta Rusya'da gönüllü kuruluşların başlattıkları ve insani değerlerin işlendiği etkinlikler, dönüşümün ayak sesleridir.

2004'ün sonunda Asya'da yaşanan deprem ve tsunami felaketi, insan odaklı bir değer çağına doğru dönüşüm ihtiyacının somut tetikleyicilerinden bir tanesi olacaktır. Nitekim bu felaket, insanlığın ulaştığı yüksek teknolojinin, her 2-3 yılda bir katlanan bilgi birikiminin, uzayın derinliklerine yönelik araştırmaların, yer yüzündeki karınca hareketinin izlenebildiği teknolojilerin bile insanı aciz bir canlı olmaktan kurtarmadığını ortaya koymuştur. Nitekim insan, yeryüzünde gariptir, yalnızdır ve bir arayış içindedir, dayanabileceği en önemli çıkış noktası da yine insanlardır. Bunca şaşalı teknolojilerin, hayvanların iç güdülerine yenik düşmesi, giderek uzaklaştığımız insan ve insani değerlerin peşine düşmemizi körükleyecektir.

Yakın gelecek ile ilgili önemli bir soru da şudur: Peki bu değişim ve dönüşümü kimler, hangi süreçlerle gerçekleştirecektir. Tabi ki yönetim süreçleri ile. Kişisel yönetim, aile yönetimi, kurum yönetimi ve toplum yönetimi süreçleri dönüşmek zorunda. 2005, bu dönüşümün ayak seslerini daha yoğun his ettirecektir. Klasik yönetim süreçlerinden söz etmiyoruz. Liderlikten söz ediyoruz. Değerlerin egemen olduğu birey, aile, kurum ve toplum hayatı, ancak aktif bir liderlik ile mümkün olacaktır. Bu dönüşümü ailede iş yerinde ve toplumda körükleyecek liderlik, başlı başına bir konudur. Ancak şu kadarını söyleyelim ki değer odaklı liderlik yaklaşımı, yakın geleceğin insanı için dönüşümün anahtarı konumunda olacaktır.

Bu anlamda ülkemizde başkanlık sistemi gündemi daha fazla işgal edecek ve tartışılacaktır. Bürokrasinin bağlayıcı ve yavaşlatıcı etkilerinin minimize olduğu, alt yapıların buna uygun hale getirildiği, hoşgörü ve insani değerlerin odak alındığı bir liderlik süreci, başkanlık sistemiyle hızlandırılabilir.

Bulunduğumuz zaman noktasından ülkemiz adına yakın ve uzak geleceğe baktığımızda güzel manzaralar

görüyoruz. Nitekim ister ticaret hacminize ilişkin rakamlar olsun, ister dünya konjonktüründe oturduğumuz yer olsun, ülkemizi önemli gelişmeler beklemektedir. 1980'lerde gerçekleşen 2 milyar Dolar ihracatımızın, bugün, 2005'te 65 milyar Dolara yaklaşması, ticaret hacmimizin yakın zamanda geleceği nokta bakımından önemli bir göstergedir. Diğer yandan gerek yurt içinde gerekse yurt dışında hızla artan bir girişimci potansiyelimiz ümit vericidir. Bundan 30-40 yıl önce, Anadolu köylerinden yurt dışında, işçi olarak çalışmak için yollara düşen insanımız, bugün iş kurmak, ticaret yapmak, ürün ya da hizmet satmak amacıyla dünyanın dört bir yanında dolaşılıyor. Yurt dışında mal üretip yine yurt dışına satan kuruluşlarımız çoğalıyor. Girişimcilik potansiyeli olan bir orta sınıf kuşağının hızla gelişmesi, önümüzdeki yıllara damgasını vuracaktır diye bekliyoruz. Çünkü girişim gücünün salt belirli büyüklükteki kuruluşlarda bulunması, toplu gelişmeyi geciktirecektir.

Ülkemizin, dünya insanının gözündeki algısı da giderek değişecektir. Bir yönü ile Avrupa ailesinin bir üyesi olma konumunu tescilleme mücadelesi, diğer yönü ile İslam ülkelerine hem müslüman hem de medeni bir toplumun öncüsü olma gayreti, diğer yandan Türk-i Cumhuriyetler ile giderek yoğunlaşacak sosyal ve ticari ilişkiler ile Türkiye, sadece kendi bölgesinin değil, dünyanın önemli ve belirleyici bir gücü haline gelmektedir. Böylesine hızlı bir değişim ve dönüşüm, binlerce yıllık devlet geleneğine sahip genç Cumhuriyetimize önemli bir ivme kazandıracaktır. Bu dönüşümün önündeki en önemli engellerden bir tanesi, toplumumuz insanının kısır gündemlerle, boş tartışmalarla birbirine düşmesidir. Önümüzdeki yıllarda ne olursa olsun bu tür kısır çekişmeleri bertaraf etmiş olmamız gereklidir. Ruh sağlığımızı ve iç barışımızı zedeleyecek en küçük girişimlere izin verilmeyecek bir toplumsal uzlaşma ve hoşgörü zeminini sağlamamız hem çok gerekli hem de önemlidir. Bu ise liderlik özelliğine sahip, insani değerleri en önde gören, kişisel gelişime açık yöneticilere olan ihtiyacın giderek çoğalacağını göstermektedir. İş, eğitimi, konumu ne olursa olsun toplumu oluşturan bütün bireylerin; toplumsal gelişime aktif olarak katılmaları, toplum için ürettikleri katma değeri gözden geçirmeleri giderek daha büyük önem kazanacaktır.

AB ile müzakerelerin başlayacağı ve uygarlık yürüyüşünde toplum olarak ev ödevlerimizin giderek çoğaldığı, birim zaman içindeki değişim ve dönüşümün hızlanacağı bir dönemde, değer odaklı liderliğin önemi giderek artacaktır. Çünkü uygarlık yürüyüşümüzün bu noktasında az zamanda çok iş yapmamız, gerekliliğin de ötesinde bir zorunluluktur. Genç nüfus potansiyeli, renkli mozaiki, bin yıllara dayanan devlet geleneği, giderek artan ticaret hacmi ile toplumumuzu daha güzel günler bekliyor.

Okulöncesinde Okuma-Yazma Becerilerinde Kitabın Önemi



Doç. Dr. Elif ÜSTÜN

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı



Okulöncesi dönemde çocukların dinleme-konuşma ve okuma yazma becerileri birbirlerine paralel ve ilişkili olarak gelişmektedir. Çocuklar okuma-yazmayı çevrenin etkisi ile aktif katılarak öğrenirler, okuma-yazma ile ilgili becerileri formal okuma-yazma eğitiminden çok daha önce başlar

İçinde bulunduğumuz 21.yy'da erken çocukluk gelişimi ve okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde çalışan özellikle gelişmiş ülkelerin uzmanları ve hatta ülke yöneticilerinin çocuğun yaşantısında kitabın önemini vurguladıklarını görüyoruz (Neuman S. B., Greco A., Celano D., Shue P. 2001).

Pek çok çalışma bize okulöncesi çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde resimli kitabın en önemli uyaranlardan biri olduğunu göstermektedir (Mason 1990). Kitabın özellikle okulöncesi dönemdeki çocukların sözel dil gelişmelerine olumlu katkısı olduğu gerçeği yadsınamaz. Konu ile ilgili çalışan uzmanlar kitap okuma ile çocukların kendilerini ifade etme yetenekleri arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedirler. Küçük çocukların okumayı öğrenmek için yazmaya; yazmayı öğrenmek için okumaya ve ifade edici dil gelişmeleri için hem okuma hem de yazma becerilerinin gelişmesine ihtiyaçları vardır (Thelen and Smith 1995, Seigler 2000).

Yuxiang Way (2000)'a göre okulöncesi dönemde çocukların okuma-yazma hazırlık becerilerinin gelişiminde kitaba ve okumaya karşı tutumları çok az dikkate alınmaktadır. Oysa ki erken yaştan itibaren çocuğu kitapla tanıştırmak, kitabı sevmesi ve ilgi duymasını

sağlayarak kitap ve kitap okumaya karşı pozitif bir tutum içinde olması sağlanabilir. Çocuğun okulöncesi dönemde kitap okuma ile ilgili tutumlarını kitapla olan bireysel deneyimlerinin, anne-baba ve öğretmenin kitaba olan ilgisinin ve tutumlarının önemli olduğu görülmektedir. Küçük çocukların kitap ve kitap okuma ile ilgili olumsuz tutumlarını araştırmacı ve eğitimciler farklı nedenlere bağlamaktadırlar; bunlar sınıf içindeki çevre düzenlemesi (Grambell 1996; Reutzel and Wolfersberger 1996) anne-baba ve eğitimci modeli (Thornburg 1993), çocuğun içinde bulunduğu toplum ve sosyal çevresidir.

Mc Quallian (1998) okumayı öğretme yöntemlerinden çok, çocuğun kitaba ve okumaya ilgi duymasının çok daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunun için de kitap ve kütüphanenin çocuğa iyi örneklerle tanıtılması gerekir. Eğitimciler çocukları erken yaştan itibaren kitap çeşitleri ile tanıştırmak önemli olduğunu belirtmektedirler. (Brena 1995, Goodman and Goodman 1982). Eğer çocuğun kitaba ilgi ve sevgisi yoksa bu durum ileriki yaşlarda akademik becerilerini de olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Kitap ve kitap okuma ile ilgili "ödül yönteminin" çocuklarının tutumlarını değiştirmede çok da etkili olmadığı uzmanlar tarafından belirtilmektedir.

Marrow (1990)'da yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kitap okuma etkinliği sırasında çocuklarla bireysel olarak çalışma fırsatı yakaladıkları takdirde çocukların kitaba karşı ilgilerinin arttığını tespit etmiştir. Az kitaba sahip düşük gelirli ailelerin çocukları ile eğitimcinin bireysel çalışma yapmasının gerekli olduğu belirtilmektedir. (Hayes 1990)

Feitelson and Goldstein 1986'da düşük gelirli ailelerle yaptıkları çalışmada %61 ailenin evinde hiç kitap bulunmadığını tespit etmişlerdir. Oldfather and Dahl da (1994) kitap okumayı aile yaşamı, alışkanlıkları ile ilişkilendirmişlerdir. Anne-babanın okumaya karşı olumlu tutumları çocukların da okumaya karşı pozitif bir tutum içinde olmalarını desteklemektedir. Sosyo-kültürel düzeyi yüksek aile içinde büyüyen çocukların kitaplara daha çok ilgi gösterdikleri ve evlerinde daha çok kitapları olduğu konu ile çalışan uzmanlar tarafından belirtilmektedir (Marrow 1990).

Ailelere erken yaştan itibaren çocuğun yaşantısında kitap okumanın önemini etkin bir şekilde anlatmalı ve onları yönlendirmelidirler. Ayrıca eğitimciler okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde çocuklara okuma-yazmanın yaşantımızdaki yeri ve önemini hissettirmeli ve böylece çocukların kitaba ve kitap okumaya karşı pozitif bir tutum sergilemelerine yardımcı olmalıdırlar.

Üstün E., Akman B. (2003) okulöncesi çocuklarının okuma-yazma becerileri ve okuma yazma çevrelerinin değerlendirilmesine ilişkin yapmış oldukları çalışmada, haftada 40 saatin üzerinde bir zamanı çocuklarla birlikte geçiren okulöncesi öğretmenlerinin; okuma-okumaya karşı tutum ve alışkanlıklarının da bu konuda çok önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Küçük çocuklar kitap okumak için bir yetiştikene; bu eğitimci veya aile bireyleri olabilir ihtiyaç duyarlar. Kitap okuma etkinliği sırasında çocukların kitapla ilgili farklı ilgileri açığa çıkabilir, okumaya hazırlık becerileri gelişir ve güçlenir (Dombey 1999).

Üstün E., Akman B. (2003) okulöncesi eğitim kurumlarında okuma-yazma materyalleri açısından önemli olan kitap köşesi ve sınıf içindeki okuma sıklığı ile ilgili yaptıkları çalışmada, okulöncesi kurumlarının kitap köşesinde harf alfabe kitaplarını hemen hemen hiçbir anaokulunun bulundurmadığı, kitap köşelerini çocukların etkin bir şekilde kullanmadıkları, kitap köşesindeki kitap sayılarının 20-30 kitapla sınırlı olduğunu tespit etmişlerdir. Yine araştırma sonucunda çocukların ancak öğretmen yönlendirmesi ile kitaba ilgi gösterdikleri bulunmuştur. Oysa kitap açısından zengin bir sınıf ortamı çocuğun kitaba ilgisini arttırmada önemli bir etkidir.



Çocukların okumayı öğrenmesi kitabı sevmesi için; geniş bir konu yelpazesinde çok çeşitli kitaplara, kendi kültürlerini alışkanlıklarını yansıtan kitaplara, birbirleri ile paylaşıp anlatabilecek ve eğlenebilecekleri kitap köşelerinde, kitap okuma etkinliği sonrasında okunan ki-



tapla haşır neşir olmak için zamana, tek başına kitap köşesinde deneyim sahibi olma fırsatına, kitap hakkında eğitimci arkadaşları ile konuşma ve tartışma imkanına sahip olması gerekir.

Okulöncesi dönemde çocukların dinleme-konuşma ve okuma yazma becerileri birbirlerine paralel ve ilişkili olarak gelişmektedir. Çocuklar okuma-yazmayı çevrenin etkisi ile aktif katılarak öğrenirler, okuma-yazma ile ilgili becerileri formal okuma-yazma eğitiminden çok daha önce başlar (Teale and Sulzby 1986). Çocuklar ne zaman ki okumaya, kitaba karşı pozitif bir tutum geliştirirlerse o zaman okuma-yazmaya hazırlık becerileri de gelişmeye çok açok olabilmektedir. Çevresindeki kitap zenginliği çocuğun okuma-yazmaya hazırlık becerisinde çok önemli bir etkidir ancak desteksiz yönlendirmesiz ve cesaretlendirmeden uzak bir eğitimle pozitif bir tutum geliştirmesi oldukça güç olabilir. Öğretmen ve ailesi tarafından desteklenen, yönlendirilen ve cesaretlendirilen çocuk kitapla olan ilişkisinde kendine güvenecek, başarılı hissedecek ve kitap okumaktan zevk alacaktır.

Çocuklar erken yaştan itibaren kitaba karşı pozitif bir tutum geliştirirlerse; okumayı yaşam boyu sürecek bir alışkanlığa dönüştürebilirler.

KAYNAKLAR

- Brena, B. (1995). The metacognitive reading strategies of five early readers. *Journal of Research in Reading*, 18, 53-62.
- Feitelson, D. ve Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli- School oriented families. *Reading Teacher*, 39, 924-930.
- Goodman K., ve Goodman, Y. (1982). Spelling ability of a self-taught reader. *Language and Literacy*, 2, 22-26.
- Grambell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 1, 14-25.
- Hayes, A.H. (1990). From scribbling to writing: Smoothing the way. *Young Children*, 45, 3, 62-68.
- Mason, J. (1990). Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading. *Educational Research and Improvement*. (Eric Document Reproduction Service No. ED. 322494).
- Mc Quillan (1998). The literacy crisis: False claims, real solutions. Ports mouth, NH: Heinemann.
- Morrow, L. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early childhood Research Quarterly*, 5, 537-554.
- Neuman S. B. Greco A., Celeno D. Ve Pamela Shue (2001). Access for all. Closing the book gap for children, in early education, *Reading Today*, October.
- Reutzel, D. R. ve Wolfersberger, M. (1996) An enviornmental impact statement: Designnin Supportive literacy classroom for young children. *Reading Horizons*, 36, 3, 266-282.
- Seigler, R. (2002). The rebirth of children's learning. *Child Development*, 71, 1, 26-35.
- Tanele, W. H. ve Sulzby, E. (1986). Emergent literacy: New perspectives. Newark, DE: International Reading Associations.
- Thelen, E. ve Smith, L. B. (1995). A dynamic systems approach to the development of cognition and action. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Thornburg, D. G. (1993). Intergenerational literacy learning with bilungal families: A context for the analysis of social mediation of thought, *Journal of Reading Behaviour*, 25, 3,
- Üstün, E., Bakman, B. (2003) Farklı sosyo-kültürel bölgedeki anaokullarına devam eden altı yaş çocuklarının okuma-yazma becerilerinin ve okuma-yazma materyalleri açısından çevrelerinin değerlendirilmesi, OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Program Kitabı, 220-222.
- Yuxiang Wang. (2000). Children's attitudes toward reading and their literacy development. *Journal of Instructional Psychology*.

İlköğretim Denetmenlerinde Tükenmişlik



Yard. Doç. Dr. Ali Aksu

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yard. Doç. Dr. Asuman Baysal

Rüştü Ünsal Polis Meslek Yüksek Okulu

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birinin denetim alt sistemi olduğu söylenebilir. Eğitim sürecinde, öğretmenlerin hızla değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmesi, öğrencilerini de bu değişimlere yönelik hazırlayabilmesi için çağdaş bir denetim sistemine gereksinim duyulmaktadır.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İzmir İlinde görev yapmakta olan ilköğretim denetmenlerinde cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem durumu, yöneticilik kıdemi, aylık gelir düzeyi gibi bazı değişkenlere bağlı olarak tükenmişlik var olup olmadığını araştırmaktır. Tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarısızlık olmak üzere üç bileşenle ortaya çıkan bir sendromdur. Araştırma betimsel nitelikte olup, araştırmanın evrenini 2002-2003 eğitim- öğretim yılında İzmir İl merkezinde görev yapan ilköğretim denetmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada denetmenlerin sosyo-demografik durumlarını ve mesleki bilgilerini içeren bir "Bilgi Formu" ile "Maslach Tükenmişlik Envanteri" Eğitimci Formu kullanılmıştır. Toplam 72 ölçek değerlendirmeye alınmış, elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, örneklemdeki denetmenlerin tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Eğitimciler arasında sıklıkla yaşanan bu sendrom denetmenlerin yaşamıyor olması ilgi çekicidir.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Denetmen

GİRİŞ

Bireyler, pek çok nedenden dolayı tükenme yaşayabilmektedirler (Pines vd. 1981; Maslach, 1976) 'a göre özellikle 1980'li yılların başlarından itibaren; insanlarla sürekli iletişim gerektiren bazı meslek gruplarını etkilediği için, mesleki tükenmişlik konusunda çok sayıda kitap ve makale yazılmıştır.

Tükenme yazarların bakış açılarına göre farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmektedir. Edelwich ve Brodsky için tükenme, "idealizm, enerji, amaç ve düşüncenin, iş koşullarının bir sonucu olarak, ilerlemesinin, gelişmesinin kaybıdır" (Farber, 1984, sy: 325)

Dolan'e göre tükenmişlik, "kişisel kaynakların sona dayandığı, normal günlük olaylar karşısında sürekli bir ümitsizlik ve negativizmin yer aldığı, enerjinin bir tükenişidir" (Çam, 1991, sy: 14). Tükenmişlik kavramını ilk tanımlayan kişilerden biri olan Freudenberg, kavramı, "enerji, güç veya kaynaklar üzerindeki aşırı istekler, taleplerden dolayı tükenmeye başlamak" olarak tanımlamıştır (Weiskopf, 1980; sf: 18).



Günümüzde en çok kabul gören tükenmişlik kavramı tanımı ise Maslach ve arkadaşları tarafından ortaya konan üç bileşenli tanımdır (Pines, Maslach, 1980; Maslach, Jackson, 1981; Maslach, 1982). Bu araştırmacılar tükenmişlik kavramının tanımını yaparken, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarı yetersizliğine ilişkin duyguları sınıflandırdıkları üç bileşenle ortaya koymuşlardır.

Tükenmişliğin birinci boyutu, bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını ifade eden duygusal tükenmedir. Bu boyut bireyin duygusal kaynaklarının azaldığını giderek artan şekilde hissetmesini ifade etmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutu ise, duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesini ifade eden boyuttur. Duyarsızlaşma genellikle bireyin rahatsızlığının artması ve işle ilgili ideallinin kaybolması ile ortaya çıkmaktadır. Üçüncü boyut, kişisel (bireysel) başarı olarak adlandırılmaktadır ve bu boyut, depresyon, düşük moral, bireyler-arası ilişkilerden kaçınma, üretimin azalması, baskı ile baş edememe, başarısızlık duygusu, zayıf benlik algısı ile açıklanabilir (Akçamete, Kanar, Sucuoğlu, 2001).

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birinin denetim alt sistemi olduğu söylenebilir. Eğitim sürecinde, öğretmenlerin hızla değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmesi, öğrencilerini de bu değişimlere yönelik hazırlayabilmesi için çağdaş bir denetim sistemine gereksinim duyulmaktadır.

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 1993, s. 1)

Denetim, çalışma planının en iyi şekilde uygulanmasını, aksayan yönlerin saptanmasını ve giderilmesini, başarı elde edilmesini amaçlarken, kurum personelinin yetiştirilmesini ve yönetilmesini de ihmal edemez. Bu anlamda yapılacak liderlik yol gösterici, toplumsal

gereksinimleri karşılayan, algıların çözülmesinde işbirlikçi, önlemler önerici, istek ve yetenekleri ortaya koyan, bireysel ve grup görüşmeleri çalışmalarına yer ve önem veren çalışmadır (Taymaz, 1982, s. 6).

Denetimi etkili yapabilmeleri için, denetmenlerin bir çok rolü bulunmaktadır. Parkins'in araştırmasından, denetçiler kendi rollerini görev açısından program geliştirme ve uyarılama, personel seçme hizmetiçi eğitim, hakla ilişkiler, eğitim olanaklarını geliştirme olarak belirtmişlerdir (Başar, 1998, s. 24).

Bir çok denetim rolü yapması gereken denetmenler, sistem içinde yönetsel, öğretimsel, sosyo-kültürel bir çok sorunla karşılaşmaktadırlar (Karamızrak, 1998). Bu sorunların denetmenlerde de tükenmeye neden olacağı düşünülebilir.

Bu çalışmanın genel amacı İzmir ilinde görev yapmakta olan ilköğretim denetmenlerde tükenmişlik düzeyini belirleyerek, bu tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem durumu, yöneticilik kıdemi, aylık gelir düzeyi gibi bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Alt Problemler

1. İlköğretim müfettişlerinin algılarına göre tükenmişlik düzeyi nedir?
2. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerini algılamaları cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, aylık gelir durumlarına bağlı olarak duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerini algılamaları cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, aylık gelir durumlarına bağlı olarak duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerini algılamaları cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, aylık gelir durumlarına bağlı olarak kişisel başarı alt boyutunda anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Yapılan çalışmada tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2002-2003 eğitim öğretim yılında İzmir İl merkezinde görev yapan ilköğretim denetmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler evrenin tamamına uygulanmıştır, geriye dönen ölçekler örneklemi tayin etmiştir. İzmir ilinde 140 ilköğretim denetmeni bulunmaktadır. Ölçek uygulanan denetmen sayısı 140'dır. 74 anket geri alınabilmiş, 72 tanesi değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada okul müdürlerinin sosyo-demografik durumlarını ve mesleki bilgilerini içeren bir bilgi formu ile "Maslach Tükenmişlik Envanteri" Eğitimci Formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda müdürlerin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, kıdem durumu, yöneticilikteki kıdemi, ailesinin aylık gelir düzeyi, görev yapılan ilçe ile ilgili sorular yer almaktadır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri, Christina Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiştir. Farklı meslek grupları için farklı formları mevcuttur. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek, tükenmişliği üç altı boyutta değerlendirmektedir. Bunlardan birincisi, 9 maddeden oluşan, "Emotional Exhaustion" kısaca (EE) ile ifade edilen duygusal tükenme alt ölçeğidir. İkincisi 5 maddeden oluşan "Depersonalization" kısaca (DP) olarak ifade edilen duyarsızlaşma alt ölçeği, üçüncüsü ise 8 maddeden oluşan "Personal Accomplishment" kısaca (PA) ile ifade edilen kişisel başarı alt ölçeğidir.

Ölçekte yer alan her madde 0= Hiçbir zaman ve 6= Her zaman olmak üzere 7'li dereceleme ile cevaplandırılmaktadır.

Duygusal tükenme alt ölçeği, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar.

Duyarsızlaşma, alt ölçeği kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun biçimde davranmalarını tanımlar.

Kişisel başarı, alt ölçeği, insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlar (Çam, 1991, s. 83)

Ölçekte EE için (0-16) puan düşük, (17-26) puan orta, (27 ve üstü) yüksek tükenmişliği; DP için (0-6) puan düşük, (7-12) puan orta, (13 ve üstü) puan yüksek tükenmişliği, PA içinse (39 puan ve üstü) düşük, (32-38) puan orta, (0-31) puan arası ise yüksek tükenmişliği göstermektedir.

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Çalışmada "Maslach Tükenmişlik Envanteri" Eğitimci Formu'nun Girgin (1995) tarafından yapılan çevirisi kullanılmıştır. Ölçek öncelikli olarak Eğitim Yönetimi ve PDR Öğretim elemanlarına, problemi çözümleyebilecek bir ölçme aracı olup olmadığının incelenmesi amacıyla verilmiş ve düşünceleri alınmıştır.

Öğretim Elemanlarının önerileri sonucunda yöneticilerin yanıtlamasına uygun olarak, ölçekteki bazı ifadeler, örn; öğrenciler yerine "öğretmenler" gibi değiştirilerek uygulama çalışması yapılmış ve ölçeğin kapsamının geçerliliği sağlanmıştır. Daha sonra yapılan madde-test korelasyonu sonucunda, madde test korelasyonu düşük olan 6. madde değerlendirmeye alınmamıştır. Her üç alt ölçek için Cronbach Alpha değerleri, Duygusal Tükenme (EE) .80, Duyarsızlaşma (DP) .73 ve Kişisel Başarı (PA) .84 bulunmuştur.

Girgin (1995)'in araştırmasında da güvenilirlik sonuçları şunlardır: EE= .87, DP=.63, PA= .74.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler tarafından SPSS programında analiz edilmiş, istatistiksel olarak x, S'ler bulunmuş, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, "İlköğretim okulu müdürlerinin algılarına göre tükenmişlik düzeyleri nedir?" biçiminde belirlenmişti. Bu alt problemi çözümleyebilmek için x ve Ss'lar bulunmuş ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: İlköğretim Denetmenlerinin Tükenmişlik Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt Ölçekler	N	X	Ss
DT (Duygusal Tükenme)	68	12.10	6.26
DP (Duyarsızlaşma)	70	2.61	3.06
KB (Kişisel Başarı)	69	40.00	5.80

Tablo 1'de görüldüğü gibi ilköğretim denetmenleri üç alt boyutta da tükenme yaşamamaktadırlar. Bu durumda İzmir ilinde görev yapan ilköğretim denetmenlerinin işlerinde oldukça mutlu oldukları söylenebilir. Lee; (1990)'nin araştırmasında ise denetmenler arasında tükenmişliğin oldukça yaygın olduğu belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "İlköğretim denetmenlerini tükenmişliklerini algılamaları cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, aylık gelir durumlarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?" biçiminde belirlenmişti. Bu alt problemi çözümleyebilmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 : İlköğretim Denetmenlerinin Cinsiyet, Eğitim durumu, Mesleki Kıdem, Aylık Gelir Durumlarına Bağlı Olarak, DT (Duygusal Tükenme) Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi Sonuçları

İlgili Değişkenler		DT (Duygusal tükenme) Alt Ölçeği				P
		N	X	ss	t	
Cinsiyet	Kadın	5	15.60	5.41	1.30	.19*
	Erkek	63	11.82	6.28	1.42	
Eğitim Durumu	Yükseköğül	29	11.24	5.75	-.97	.33*
	Fakülte	39	12.74	6.62	-.99	
Mesleki Kıdem	(6-15) yıl	21	13.23	7.4	.99	.32*
	16 yıl ve üstü	47	11.59	5.67		
Aylık Gelir	1,5 milyar	55	12.47	6.32	1.46	.14*
	1,5-2,5 milyar arası	3	7.00	5.56		

P>0.05

Tablo –2 'de verilen t testi sonuçları incelendiğinde Duygusal Tükenme (DT) alt boyutunda ilköğretim denetmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve aylık gelirlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuca dayanarak, bu çalışmada, ilköğretim denetmenlerinin, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve aylık gelirlerinin duygusal tükenmişlik alt boyutunda etkili birer faktör olmadığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik algılamaları eğitim düzeylerine, mesleki kıdem, aylık gelir durumlarına göre duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılıklar göstermekte midir?" biçiminde belirlenmişti. Bu alt problemi çözümleyebilmek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: İlköğretim Denetmenlerinin Cinsiyet, Eğitim Düzeylerine, Mesleki Kıdem, Aylık Gelir Durumlarına Bağlı Olarak, DP (Duyarsızlaşma) Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi Sonuçları

İlgili Değişkenler		DT (Duygusal tükenme) Alt Ölçeği				P
		N	X	ss	t	
Cinsiyet	Kadın	5	4.20	3.03	1.17	.24*
	Erkek	64	2.53	3.06		
Eğitim Durumu	Yükseköğül	29	2.34	3.88	-.70	.48*
	Fakülte	40	2.87	2.84		
Mesleki Kıdem	(6-15) yıl	22	3.18	2.87	-.98	.33*
	16 yıl ve üstü	47	2.40	3.15		
Aylık Gelir	1,5 milyar	57	2.61	2.96	-.68	.56*
	1,5-2,5 milyar arası	3	5.33	6.80		

P>0.05

Diğer tükenmişlik ölçeği alt boyutunda olduğu gibi, duyarsızlaşma (DP) alt boyutunda da, ilköğretim denetmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, aylık gelir değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmamaktadır. Buna göre, ilköğretim denetmenlerinin, cinsiyetlerinin, eğitim durumlarının mesleki kıdemlerinin ve aylık gelirlerinin duyarsızlaşma alt boyutundaki tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi "İlköğretim müfettişlerinin Cinsiyet, Eğitim Durumu, Mesleki Kıdem, Aylık Gelir Durumlarına göre kişisel başarı alt boyutunda tükenmişliklerini algılamalarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?" biçiminde belirlenmişti. Bu alt problemi çözümleyebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4 : İlkokul Denetmenlerinin Cinsiyet, Eğitim Durumu, Mesleki Kıdem, Aylık Gelir Durumlarına Bağlı Olarak, KB (Kişisel Başarı) Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi Sonuçları

İlgili Değişkenler		DT (Duygusal tükenme) Alt Ölçeği				P
		N	X	ss	t	
Cinsiyet	Kadın	5	39.00	5.83	-.38	.69*
	Erkek	63	40.00	5.88		
Eğitim Durumu	Yüksekokul	29	2.34	3.38	-.70	.48*
	Fakülte	40	2.87	2.84		
Mesleki Kıdem	(6-15) yıl	22	3.18	2.87	.98	.33*
	16 yıl ve üstü	47	2.40	3.15		
Aylık Gelir	1,5 milyar	57	2.61	2.96	-1.44	.15*
	1,5-2,5 milyar arası	3	5.33	6.80		

P>0.05

Tablo 4'te araştırmaya katılan ilköğretim denetmenlerinin KB (Kişisel Başarı) boyutunda tükenmişlik düzeylerinin, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, aylık gelir gibi bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Tablo -4 incelendiğinde, bu boyutta, ilköğretim denetmenlerinin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve aylık gelirlerine göre, tükenmişlik düzeylerinin anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ilköğretim denetmenlerinin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve onların sorunlarını daha iyi tanıyarak, işlerinde verimli ve başarılı olmalarına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanterinin, 72 denetmene uygulanması sonucu, ölçeğin her üç alt boyutunda da alınan sonuçlar, ilköğretim denetmenlerinde „tükenmişlik“ sendromu açısından herhangi bir problem olacak durumun olmadığını, örneklemdeki denetmenlerin tükenmişlik yaşamadığını göstermektedir. Eğitim alanında gerek öğretmenlerle gerek yöneticilerle yapılan pek çok araştırma, farklı düzeylerde eğitimcilerin tükenmişlik yaşadıklarını göstermekle birlikte denetmenlerde böyle bir sendromun olmaması dikkat çekici görülmektedir. İzmir ilinde yaşayan ilköğretim denetmenleri genellikle emekliliğe hak kazanmış ve bu ile yerleşen, yerleşmeyi düşünen insanlardır. Yüksek statüye sahip olmaları ve sıkıştıkları zaman emekliliği düşünmeleri denetmenlerin tükenmişliğini engelliyor olabilir.

Bu çalışmaya benzer çalışmalar Türkiye'deki tüm

illerde yapılarak, ilköğretim denetmenlerinin genel anlamda tükenmişliklerini belirlenmeye çalışılmalıdır. Ayrıca yapılacak çalışmalarla bölgelere göre ilköğretim denetmenlerinin tükenmeleri arasında fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Akçament, G. Kancır, S., Sucuoğlu, B. „Engelli ve Normal Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, „ VI. Ergonomi Kongresi, Milli Prodüktivite Merk. Yay. No: 622, 27-29 Mayıs, Ankara, (1998).
2. Aydın, M. (1986). Çağdaş Eğitim Denetimi. İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş., Ankara.
3. Başar (1998) Eğitim Denetçisi Roller Yeterlikleri Seçilmesi Yetiştirilmesi. PEGEM Özel Eğitim Hizmetleri, Ankara
4. Çam, O. "Hemşirelerde Tükenmişlik (Burnout) Sendromunun Araştırılması", Yayınlanmamış Doktora Tezi, E.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir (1991), sf: 14.
5. Farber, B.A, "Stress and burnout in suburban teachers", Journal of Educational Research, 77, (1984), sf: 325.
6. Girgin, G. ; İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırması) Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1995
7. Karamızrak (1998) Seyfettin. „İlköğretim Müfettişlerinin Sorunları. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Temmuz, 1998.
8. Lee M.Y, "Social Service Workers "Burnout and Their Work Environment, DAI-A, 51/03, Sep. (1990), sf: 1003.
9. Maslach, C. Jackson, S.E. , The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, (1981)
10. Pines A.M.E, Aranson, Kafiy , Burnout : from tedium to personal growth, Free Press, New York, (1981).
11. Taymaz, (1987) Teşfiş. Ankara Üny. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları No: 113, Ankara.
12. Weiskopf, P.E. ; Burnout Among Teachers of Exceptional Children", Exceptional Children, V: 47, N: 1, (1980), sf: 18

Milli Eğitimin Günlük Değişen Politikaları, Programları ve Çağa Uymayan İçerik



Prof. Dr. Adil Türkoğlu

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Geleceğe yönelik bu hızlı değişme ortamında eğitimciler geleceği çok iyi görmek, çocuk ve gençlerin geleceğin getireceği yeni durumlara etkin bir uyum sağlamalarına yardımcı olmak zorundadırlar.

Günümüz dünyasında siyasi, ekonomik ve sosyal konularda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu gün dünya öğrenilmesi gereken bilgi miktarında bir patlama ile karşı karşıyadır. Her saniyede bir makalenin ve her bir dakikada bir kitabın yayınlandığı, modern teknoloji sayesinde bilgilerin kolayca üretilip depolandığı, satıldığı ve çok uzaklara bile elektronik bilgi ağları ile kolayca gönderildiği bir çağda, bilgi çağında yaşadığımız bir gerçektir. Bu hızlı değişim toplumsal, ekonomik, siyasal yaşamı etkilemiştir. Farklı kurumlar oluşmuş, farklı davranış ve gereksinimler doğmuş, farklı meslekler ortaya çıkmış, insanların eğitimden beklentileri artmıştır.

Ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik ilerlemeler ve nüfus artışı nedeniyle günümüzde sorunlar daha karmaşıklaşmış, düşünme gücünü, yaratıcılığı kullanmayı zorunlu kılmıştır. Geleceğe yönelik bu hızlı değişme ortamında eğitimciler geleceği çok iyi görmek, çocuk ve gençlerin geleceğin getireceği yeni durumlara etkin bir uyum sağlamalarına yardımcı olmak zorundadırlar. Çünkü artık bilgiler yalnızca kitap, dergi, gazetede ya da televizyonda değildir. Hayatımıza giren pek çok teknolojik araç-gereç çok daha yetkin kullanıcılar talep etmektedir. Yeteri kadar bilgi verme, aktarma görüşü bu gün geçerliliğini kaybetmiş, bunun yerini bireylere istenilen ve beklenen davranış değişikliklerini kazandıran,

değişen ve gelişen topluma ve toplumsal değerlere uyum sağlamasını kolaylaştıran eğitim görüşü almıştır.

Bilginin, yüksek teknolojinin, dünya ekonomisinin, planlamanın, katılımcı demokrasinin, bireysel yaşama tarzları kavramlarının gittikçe önem kazandığı günümüzde eğitimciler bu değişmeler karşısında dikkatli davranmak durumundadır. Eğitim sistemi toplumsal değişme ve gelişmeyi sağlayacak bireyleri yetiştirirken bu değişmelerden etkilenecek toplumun ve çağın ihtiyaç ve koşullarına cevap verebilmelidir. Ancak bu şekilde eğitim çağdaş eğitim olacaktır. Çağdaş eğitim, fertlerin birbirleriyle ve çevreleriyle sürekli ilişki kurması, sosyal olaylara ve değerlere sürekli bir biçimde yaklaşması, sorunları her yönüyle çözebilmesi için gerekli bilgi, anlayış, tutum ve alışkanlıkları, becerileri kazandırmak durumundadır. Kendini yenilemeyen, geliştirmeyen, tüm boyutlarıyla çağa ayak uyduramayan eğitim sistemiyle sorun çözücü, düşünen bireyler yetiştirilemez ve toplumsal değişimin gerisinde kaldığında daha büyük sorunlara neden olur. Bu nedenle eğitimciler eğitim anlayışlarını, eğitim programlarını, arzu edilen eğitim niteliklerini yeniden gözden geçirmek zorundadır.

21. yüzyılın insan modeli ve bu bireyin sahip olması gereken nitelikler üzerinde tartışmalar olmakla beraber genel olarak bellidir. Günümüzde birey toplum hayatına

daha hızlı uyum sağlamalıdır. Çabuk ve etkili kararlar verebilmedir. Düşünme, işbirliği ve iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, ve araştırmacı olmalıdır. Üretken, öğrenmeyi bilen, yeniliklere açık, okuyan, hoşgörülü, küresel bakış açısı kazanmış, sorunları her yönüyle çözebilecek alışkanlık ve becerileri kazanmak durumundadır.

Yasalarda ve eğitim programlarımızda oldukça güzel bir biçimde dile getirilen milli eğitimimizin amaçları günümüzün değişen ve gelişen şartlarına yanıt verebilecek, yukarıda belirtilen nitelikleri kazandırabilecek nitelikte midir? Bu soruya "evet" demek oldukça güçtür. Bugün eğitimimiz nitelik yönünden arzu edilen düzeyde değildir. Eğitim için ayırdığımız maddi ve manevi olanaklarımızla eğitim programlarımızın dayandırıldığı eğitim politikaları ve eğitim felsefemizden şikayetçi olduğumuz bilinmektedir. Eğitimle ilgili çalışmaların yakın geçmişe kadar yapılmaması, genellikle A.B.D., Fransa, Almanya gibi ülkelerin eğitim uygulamalarının aktarılmasına çalışılması, eğitim alanında yapılan araştırma bulgularının dikkate alınmaması, aynı programların uygulanmasına devam edilmesi, gelişmelerin analizlerinin yapılmaması nedeniyle, eğitim sistemimizde eğitim felsefesi olmadığı, istikrarlı bir eğitim politikası güdümediği, yamalı bohça olarak çeşitli ülkelerden aktarmalarla farklı uygulamalara gidildiği düşüncesi yaygındır. Tek ders hakkı, sınıf geçmede not sınırı, üniversiteye öğrenci seçme sınavlarında yapılan değişiklikler, öğrenci afları, orta öğretimde getirilen ve bir süre sonra "olmadı" denilerek kaldırılan sistemler, Türkiye'de eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin politik kararlarla alındığının örnekleridir.

Bu durumun öğrencilere ve okullara yansıyan şekline bakıldığında ise manzara daha da ürkütücüdür. Okul programları ve olanakları hayatın gerçek ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmadığından eğitimde arz-talep dengesizliği, öğrencilerin istihdamı, gizli başarısızlık, öğrencilerin yetişmemesinden dolayı kısa zamanda hayata atılma gibi sorunlar görünenlerden sadece birkaçıdır. Çoğu zaman okulun çocuğu ileriki yaşamda meslek sahibi yapma görevi gerçekleştirilmekte, meslek lisesi mezunu birçok öğrencinin mesleği ile ilgili basit becerileri gösteremediği durumlar ortaya çıkabilmektedir.

Okulda verilen pek çok bilginin hayat için büyük bir anlam taşımadığı, öğrencilere sağlayacağı yararlar göz önüne alındığında öğretim amaçlarını gerçekleştirilmede belirlenen içeriğin başarılı olamadığı eğitimciler tarafından sık sık vurgulanmaktadır. Ders kitaplarının bilimsellikten uzak olduğu, içerisinde bilgi yanlışlarının bulunduğu yapılan araştırmalarla ortaya kon-

muştur. Tarih ders kitaplarının tümünde bir savaş, dövüş olarak sunulmakta, ekonomik, kültürel, tarihsel ve politik boyutlar öne çıkarılmamaktadır. Ders kitapları güncelliği yakalamakta yetersiz kalmaktadır. Demokrasi ile ilgili bilgiler yetersiz olup teorik boyutta Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin içerisine hapsedilmiştir. Varolan yetersiz içerik öğretmeni merkeze alan eğitim anlayışımız ile desteklendiğinde genellikle bilgi aktarımına dayalı öğretim yöntemlerinin seçilmesi ile sonuçlanmış, ezbere dayalı bir eğitim sistemi gittikçe kökleşmiştir. Yapılan değerlendirmelerin de bu yönde olmasının doğal bir sonucu olarak eleştirci, bağımsız, araştırmacı, problem çözücü, üretici bireyler yerine şekilci, sınava endekli, itaatkar, mevcutla yetinen bireyler karşımıza çıkmaktadır. Demokrasi kültürü alamayan bireyler Demokrasi dışı çözümlere yönelmektedir.

Bu şikayetler basınımız, öğretmen ve velilerimiz tarafından sürekli dile getirilmekle beraber eğitim sistemimiz, öğrenme yerine öğretmeye, verilenleri almaya, çocuğu yetişkinlerin isteğine göre yetiştirmeye, bilgi aktarımına, sorgulamadan kabullenmeye, kanıtlar yerine kanılarla düşünme tarzına dayalı pek esnek olmayan bir sistem olarak devam etmektedir. Bu sorunların çözümüne nereden başlayalım tartışması ise Cumhuriyet öncesi Maarif Nazırı Emrullah Efendi zamanından beri süregelen bir sorundur. Cumhuriyet sonrası toplanan Milli Eğitim şuralarında eğitim kademelerinin ayrı ayrı ele alınarak çözüm yolları arandığı ancak yapılan tartışmaların genellikle eğitim kademelerinin birbirlerini suçlaması şekline dönüştüğü görülmektedir.

Sonuç olarak eğitimde kalitenin ya da çağdaşlığın çok boyutlu bir kavram olduğu ve eğitim sorunlarının çözümünün sadece eğitimcileri değil tüm toplumu ilgilendirdiği söylenebilir. Eğitim sorunlarını çözme devlet politikası olarak ele alınmalıdır. Her alanda olduğu gibi toplum ve insanların geleceğinde en önemli potansiyele sahip olan eğitim alanında da başarılı olabilmek için

eğitimde planlamaya önem verilmeli, eğitimin bugün ve gelecekte hedeflenen niteliklerini belirlemede bilimsellik ve süreklilik unutulmamalıdır. Nitelikli eğitimin, çoğu kez ve sadece "bilgi düzeyi" ni gösterdiği varsayılan "not" lar, sınıfta kalan öğrenci sayısı, programdaki ders sayılarını arttırma, ders sayısı bol öğretim programlarına sahip olmak olmadığı anlaşılmak zorundadır. Eğitim sistemi, eğitim programları ve program geliştirme çabaları bilimsel çalışmalara dayandırıldığında gerçekçi ve tutarlı olacaktır.

ADN - SOYADI : İLYAS TUNAN		SINIFI : 705	
ÖĞRENCİNİN ÖĞRENME DURUMU VE ÖLÇÜMLERİ			
TÜRKÇE	Okuma alışkanlığı, anlama ve yorumlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
MATEMATİK	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
FEN BİLİMİ	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
İNGİLİZCE	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
DİN VE AHLAK BİLİMİ	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
GİZLİ DERSLER	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
GENEL DEĞERLER	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
DİN VE AHLAK BİLİMİ	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
GENEL DEĞERLER	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli
	Okuma hızı ve anlama becerisi	A	Yeterli

Öğrenme Stili ve Stil Odaklı Öğretim

Yard. Doç. Dr. Burhan Akpınar

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öğrenme stilini bireyin biyolojik ve gelişimsel özellikleri açısından ele alırken; öğrenme stili “bir öğrencinin nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmekten hoşlandığı” ile ilgilidir.

Öğrenme stili özellikleri, genetik kodlama, kişilik gelişimi, güçlü ve çevresel uyumun etkisinde olup, bilişsel, duyuşsal ve çevresel yönleri vardır.

Bilişsel öğeler, bilgi işleme sisteminin içsel kontrolü ile ilgilidir ve yerleştirmeyele değiştirilebilir.

Özet

Bu çalışmada, Çoklu Zeka Kuramı ve Düşünme Tarzları ile bağlantılı olarak öğrenme stili üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede, öğrenme stili tanımı, dayanakları, saptanması, öğrenme-öğretme ortamlarına uygulanabilirliği ve akademik başarıya etkileri ile öğrenme stili odaklı eğitimde öğretmen rol ve sorumlulukları tartışılmıştır. Bu bağlamda, sistemde yer alan farklı özelliklere sahip bütün öğrencilerin etkili olarak öğrenebilmesi ve tüm yönleriyle gelişebilmeleri için, öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrenme stili odaklı olarak düzenlenmesinin önem ve gereğine vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Öğrenme stili, Öğrenme stili ve öğretim, Öğrenme stili ve öğretmen

1. Giriş

Günümüzde, eğitiminde anahtar kavramlar “öğretme” den “öğrenme” ye doğru geçiş yaparken, bireylerin “nasıl?” öğrendikleri sorusu da sürecin çok önemli bir noktası haline gelmiştir (Toper, 2004). Buna paralel olarak öğrenme, günümüz psikoloji ve eğitim bilimlerinin

en önemli çalışma alanlarından birisi olarak öne çıkmıştır (Erden ve Akman, 2001:16). Bugün, öğrenme daha çok birey tarafından gerçekleştirilen ve bireyin içinde bulunması gereken içsel bir süreç olarak ele alınmaktadır (Ergin, 1998). Dolayısıyla, eğitimde öğrenmeden söz edebilmek için, öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme özellikleri ekseninde düzenlenmesi zorunludur. Nitekim, bugün gelişmiş birçok ülkede eğitim sistemi giderek artan oranda öğrenci merkezli bir yapıya bürünmektedir. Ancak, son yıllarda değişim konusunda bazı önemli adımlar atılmış olmasına rağmen, Türk Eğitim Sistemi hala “öğrenme” den çok “öğretim” e vurgu yapan davranışçı akımın etkisindedir. Bunun bir sonucu olarak da, okullarımız kendisinden beklenen “öğretme” misyonunu tam olarak yerine getirememektedir. Selçuk’a (2001) göre, bunun başlıca nedeni, okullarımızda uygulanan öğretimin çocukların doğasına uygun olmamasıdır. Benzer şekilde Saban (2004) ve Açıkgöz (2003) de, sorunu büyük oranda öğrenci özelliklerini yeterince dikkate almayan öğretim yaklaşımıyla ilgili olarak görmektedir.

Özellikle, 2004 yılı, okullarımızın öğretim misyonunu yerine getirmede ne denli ciddi sorunlarla karşı karşıya olduğunu su yüzüne çıkardığı bir yıl olarak tarihe geçmiştir. 2004 yılında yapılan Öğrenci Seçme Sınavı’nda (ÖSS)

32177 lise son sınıf öğrencisi veya mezunu sıfır puan almıştır. Daha da düşündürücü olan, aynı yıl yapılan ve 634 bin ilköğretim son sınıf öğrencisinin katıldığı Liselere Giriş Sınavı'nda (LGS), 64598 öğrencinin sıfır puan almış olmasıdır (Radikal, 2004; Sabah, 2004; NTV, 2004). Bu oranın 2003 LGS'e göre %59.1 artmış olması ise, bu konuda acilen bir şeyler yapmanın gerekliliğini göstermektedir. Bu sorunun nedenleri olarak, başta sınav sistemi ve öğretim programları olmak üzere, olası birçok neden sayılabilir. Ancak, burada gözden kaçan nokta, mevcut öğretim yaklaşımında öğrencilerin öğrenemediği ve bir anlamda da öğretmenlerin öğretmediği gerçeğidir. Dolayısıyla sorunun bir kısmı öğretim programları, kitap, öğretim ortamı ve öğrenci nitelikleriyle ilgili olsa da, asıl sorun, öğretmenlerin, öğretme işini; öğrencilerin nasıl ve hangi yollarla öğrendiklerini tam olarak bilememeleriyle ilgilidir. Ancak, bu konudaki bütün sorumluluğu öğretmenlere yüklemek doğru değildir. Öğrenmenin nasıl ve hangi yollarla gerçekleştiğini bilememe ve öğrenci özelliklerine uygun öğretim stratejileri geliştirememe sorunu, biraz da öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarıyla ilgilidir. Öğretmenlerimizin çoğu, öğrenmede bireysel farklılıklar, çoklu zeka ve farklı düşünme tarzları konusunda yeterince iyi yetiştirilmemiştir. Dolayısıyla da, esas işleri olan öğretme konusunda yetersiz kalmışlardır.

Türkiye'nin çağdaş dünyadan kopmaması ve uluslararası arenada hak ettiği yere gelebilmesi için yapılması gereken, her düzeydeki öğretimin öğrenci odaklı olacak şekilde, başta çoklu zeka, düşünme tercihi ve öğrenme stili göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesidir.

2. Öğrenme Stili

2.1 Tanımı, Türleri ve Dayanakları

İlgili literatürde "Learning Style" olarak anılan öğrenme stili kavramını Açıkgöz (2003), "Öğrenme Biçemi" şeklinde ifade ederken, Selçuk (2001), Rıza (2003), Babadoğan (2004), Boydak (2004) ve Toper (2004) bu kavramın karşılığı olarak "Öğrenme Stili"



terimini kullanmaktadırlar. Bu terim, bazı kaynaklarda ise, "Öğrenme Tarzı" şeklinde ifade edilmektedir. Bu çalışmada söz konusu kavram için "öğrenme stili" terimi tercih edilmiştir.

Öğrenme stili, bireyin doğuştan sahip olduğu kişisel özelliklerine bağlı olarak tercih ettiği kendine özgü öğrenme tarzıdır. Babadoğan'a göre (2004), insanlar belli öğrenme tercihleri ile doğarlar ve bu tercihler bireyin imzası gibidir.

Boydak (2004) ise, öğrenme stilini bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliği olarak ifade etmektedir. Ona göre, öğrenme stili, kan grubu gibi doğuştan var olan ve yaşam boyu değişmeyen ancak, bireyin yaşamını değiştiren kişisel bir özelliktir. Öğrenme stilleri ile zeka arasında bir bağlantı tespit edilmemiştir. Ayrıca, her insanın bu stillerden yalnız birine sahip olması gerekmez, ikisine hatta üçüne de sahip olabilir. Bazı kişilerde bir stil ağırlıklı olarak varken, bazı kişiler iki özellikten daha fazlasını taşırlar (Boydak, 2004).

Dunn (1988), öğrenme stilini bireyin biyolojik ve gelişimsel özellikleri açısından ele alırken; Keefe'ye (1988) göre, öğrenme stili "bir öğrencinin nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmekten hoşlandığı" ile ilgilidir. Öğrenme stili özellikleri, genetik kodlama, kişilik gelişimi, güçlü ve çevresel uyumun etkisinde olup, bilişsel, duyuşsal ve çevresel yönleri vardır. Bilişsel öğeler, bilgi işleme siste-



minin içsel kontrolü ile ilgilidir ve yerleştirmeyele değiştirilebilir. Duyuşsal ve çevresel öğeler ise, özünde tercihe dayalıdır ve hem yerleştirme hem de öğretimsel eşleştirme stratejilerine cevap verir. Gregorc (1985) ise, öğrenme stili "ruhun ve bazı zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve durum" olarak açıklamaktadır. Öğrenme stili, kişinin nasıl öğrendiğini etkileyen yollar olarak da ele alınabilir (Akt: Açıkgöz, a2003).

Dean'e (1997) göre, öğrenme stilleri psikolojik olarak altı grupta toplanmaktadır. Bunlar; Duyuşsal ve yargısal, sezgisel ve duygusal, sezgisel ve düşünmeye dayalı, hissetme ve algılama, kinestetik öğrenme stili ve çevresel etkiler olarak sıralanır (Şahinel, 2003:7).

Bu açıklamalar, öğrenme stili tanımı, türleri ve dayanakları hakkında bir netlik bulunmadığı ve hatta bu konuda kısmen bir kargaşanın bulunduğunu göstermektedir. Örneğin, Boydak (2004), öğrenme stili ile zeka arasında bir bağlantı kurmazken; Caine ve Caine (2003 :38), öğrenme stilleriyle farklı zeka grupları arasında sıkı bir ilişki kurmakta ve farklı zeka alanlarının öğrenme stillerinin belirlenmesinde büyük yardımlarda bulunmuş olduğunu ifade etmektedir. Saban (2004:9) ise, öğrenme stillerini Jung'un (1971) "Psikolojik Tip Teorisi"ne dayandırmaktadır. Aynı konuda, Alder (2003:55) ve Knight (2003:10-11), öğrenme stili ile düşünme tercihi arasında ilişki kurmaktadır. Öğrenme stillerindeki farklılığı daha genel anlamda ele alan Bacanlı (2003:137) ise, öğrencilerin tercih ettikleri farklı öğrenme stillerini kalıtım ve çevre ile açıklamaktadır.

Curry (1990), öğrenme stili konusundaki bu kargaşayı, öğrenme stillerini ölçmede kullanılan araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin zayıf olması, öğrenci ve öğretim ortamlarının ilgili özelliklerinin saptanamamasına bağlamaktadır. Açıkgöz (a2003:65) ise, öğrenme stili konusunda net genellemeler yapabilmek için daha fazla araştırma bulgusuna gereksinim olduğunu ifade etmektedir.

2.2 Öğrenme Stili Değişebilir mi?

Boydak (2004), öğrenme stili "yaşam boyu değişmez" olarak ifade ederken; Keefe (1988), öğrenme stili değişebilir olduğunu, ancak bunun çok yavaş gerçekleştiğini belirtmektedir (Açıkgöz, a2003). Bu konuda, Knight'ın, (2003:14-15) "duygu ve deneyimlerini denetleme becerisine sahip kişiler, onları istedikleri biçimlere dönüştürebilirler. Düşünme biçimini denetleyerek zihinsel kıvraklık kazanılır" biçimindeki ifadesi de, öğrenme stili değişebilir olduğunu destekler niteliktedir.

öğrenme stilleri ile o stili

pekiştirilmesi arasında yakın bir ilişki olabileceği noktasından hareket eden Özden'e (1999) göre, örneğin okullar, analitik ve mantıksal düşünceye ağırlık vererek, duygusal ve sezgisel yanları göz ardı edip, bu stilde yer alan bazı öğrencileri ihmal edebilmektedir. Dolayısıyla, bireyin geçirdiği yaşantı ve öğrenmede tercih ettiği yolların pekiştirilmesinin de öğrenme stili üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Burada önemli olan, öğretmenin hiçbir stili bir başka stile tercih edilemeyeceği gerçeğini anlaması ve kendi stili dayatarak veya sadece kendi öğrenme stiliinde yer alan öğrencilerin ilgili özelliklerini pekiştirerek, öğrencileri tercih değiştirmeye zorlamamalarıdır (Babadoğan, 2004). Buradan hareketle, insanların doğuştan getirilen bazı kişisel özellikler ve çevresel faktörlere bağlı olarak, biri baskın olmak üzere birden fazla öğrenme stiline sahip olabileceği ve bu öğrenme stiliinde değişebilir olduğu söylenebilir. Ancak, bu dayatma, telkin ve zorlama ile değil; bireyin kendi isteği ve tercihi bırakılmalıdır.

2.3 Öğrenme Stili Ölçülebilir mi?

Öğrenme stili, birçok kişilik ve çevresel faktöre bağlı kompleks bir özelliktir. Bireyin öğrenme tercihleri oldukça çeşitlilik göstermekte olup, bu tercihler ruh hali, günlük aktiviteler, duygusal çeşitlilik, gelişimsel faktörler ve fiziksel sağlık gibi pek çok şeye dayalıdır. Dolayısıyla, öğrenme stili oldukça karmaşık bir özelliktir. Bu bakımdan, hiçbir uzman ve hiçbir test tek başına bireyin öğrenme stili belirlenmede yeterli değildir (Caine ve Caine, 2003; Saban, 2004). Üstelik, bireylerin biri baskın diğeri/diğerleri çekinik olmak üzere, birden fazla öğrenme stiline sahip olma olasılığı, işi daha da zorlaştırmaktadır. Saban (2004:9), öğrenme stillerini Jung'un (1971) "Psikolojik Tip Teorisi"ne dayandırmakta, Caine ve Caine (2003) ise, öğrenme stilleriyle zeka alanları arasında ilişki kurmaktadır. Alder (2003) ve Knight (2003) da, öğrenme stili ile düşünme tercihi arasında bağlantı kurmaktadır. Bunlar, öğrencinin psikolojik tipi, zeka alanı ve düşünme tercihinin öğrenme stili hakkında önemli ip uçları verebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğrencinin öğrenme stili belirlenirken bu ipuçlarından yararlanılabilir. Burada öğretmen, öğrenciye çeşitli seçenekler sunarak hangisini seçtiğini saptayarak, hangi öğrenme stiline yatkın olduğunu belirleyebilir. Ayrıca, öğrenci görüşmeleri,

öğrencinin çeşitli zeka alanlarındaki etkinliklere katılımı ve etkinlikteki davranışlarını gözleme ile öğrenci dosyalarının incelenmesi de bu konuda önemli yarar sağlayabilir (Saban, 2004; Açıkgöz, 2003b).

Öğrenme stili ile düşünme tercihi arasında bağlantı kuran Alder (2003:55) ve Knight'a (2003:10-11) göre,



için neyin önemli ve anlamlı olduğunu anlarız. Öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları, görmek, işitmek ya da hissetmekle ilgili tercihleri, bu konuda önemli ipuçları sağlayabilir. Öğrenci, bunlardan hangilerini sıklıkla kullanıyor ise o düşünme ve öğrenme stili içinde yer almaktadır. Bunlar, dilin sunduğu ipuçlarıdır. Öğrencinin kullandığı sözcükler, deyimler ve konuşurken kullandığı beden dili, o öğrencinin öğrenme tercihini belirlemede önemli göstergelerdir. Öğrenci düşünürken ya da iletişim kurarken sahip bulunduğu düşünme biçimlerinden birini tercih etmektedir. Örneğin, görsel düşünen bir öğrenciler genellikle hızlı konuşur ve resimlerle düşünür, fikir, düşünce ve imgeleri belleğine görüntüleyerek depolar. İşitseller ise, daha ritmik daha net bir tonda konuşur ve seslerle düşünür. Bunun için, öğrenci günlükleri ve yazılı kompozisyonları kendini ifade etme biçimi ve burada kullandığı sözcükler ile konuşurken yaptığı vücut ve göz hareketlerini gözlemlemek önemli ipuçları sağlayabilir.

Öğrenme stili belirlenmesinde diğer bir yöntem de, konuşurken öğrencilerin gözlerini hareket ettirme biçimleridir. Öğrencinin insanın nasıl düşündüğünü ve buna bağlı olarak öğrenme tercihini anlamak için, onun konuşurken verdiği ipuçlarına dikkat edilmesi veya konuşurken yaptığı göz hareketlerinin izlenmesini önemli bilgiler verir (Aoyama, 2004). Alder'in (2003) "göz hareketlerinin sunduğu ipuçları" olarak isimlendirdiği, düşünürken gözleri hareket ettirme biçimine, nöroloji literatüründe "lateral göz hareketleri"; NLP'de ise, "göz erişim ipuçları" denir. Ancak, bu gözlemler bunun farkında olmayan bireylerde yapılmalıdır.

Benzer şekilde, Toper (2004) de, öğrencilerin öğrenme stili bulabilmenin en kolay yolunun, öğrenci davranışlarını gözlemlemek olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencinin kişisel özelliklerini gözlemlemeye dayalı öğrenme stili belirleme yöntemlerinin yanı sıra, bu konuda bazı bilim adamları tarafından geliştirilmiş ölçekler de bulunmaktadır. Örneğin, Gregorc'un (1982, 1985) "Öğrenme Biçimleri Modeli", öğrencilerin öğrenme stili belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan ölçeklerdendir. Bu araç, Gregorc'un insanın zihninde bilgiyi alıp açıkladığı kanalların olduğu görüşünü yansıtacak biçimdedir. Buradan hareketle, algılama ve düzenleme yetenekleri ölçülmeye çalışılmaktadır. Algılama, bilgiyi edinmede kullandığımız araçlar, düzenleme ise bu bilgileri düzenleme ve sistematize etme yollarıdır. Buna göre, somut doğrusal, soyut doğrusal, somut dağınık ve soyut dağınık olmak üzere dört öğrenme stili kanalı vardır. Bu öğrenme kanallarının ipuçları şöyledir: işe dönük, güvenilir ve netlik "somut doğrusal"; mantıklılık, ussal ve çalışkanlık "soyut doğrusal"; risk alanlar ve araştırmacılar "somut dağınık"; duygusal ve hassas olan bireyler ise "soyut dağınık" öğrenme stiline sahiptirler. İnsanların bu sayılan kategorilerden yalnızca birine girmesi gerekmez. Bir bireyde bu stillerden biri baskın, diğerleri ise çekinik olarak bulunabilir. Keefe'nin (1988) aktardığı ve öğrenme stillerini belirleyen özellikler olarak bilinen "Öğrenme Biçimleri Profili"de, bu konudaki ölçeklere örnek olarak

verilebilir. Bu araç, bilişsel beceriler, algısal tepkiler, çalışma ve öğretim tercihleri olmak üzere, dört üst düzey etkeni temsil edecek 24 alt ölçek içermektedir (Akt. Açıkgoz, 2003:59-60).

Kolb ise, kişilerin olaylara nasıl yaklaştıklarını ve gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmek için ne tip yollara başvurdıklarını inceleyerek, Öğrenme Stilleri Envanteri ortaya çıkarmıştır. Buna göre, insanlar dört türlü öğrenme stiline sahiptirler. Bunlar: Ayırıştırıcı; Aktif yaşantılamaya dayalı öğrenme eğiliminde olanlar. Bu grupta yer alanlar ekonomi, fizik, tıp mesleklerine eğilimlidirler. Değiştiren; iç gözlem eğiliminde olanlar. Bunlar, sanat, edebiyat ve gazetecilik mesleklerine eğilimlidirler. Özümseyenler; soyut kavramlaştırmaya dayalı öğrenmeyi seven bu gruptakiler eğitim, sosyoloji, hukuk mesleklerine eğilimlidirler. Yetiştiren; somut yaşantılamayı severler. Bunların pazarlamacı ve bankacılık mesleklerine eğilimleri vardır.

Öğrenme stillerini öğrencilerin zihinlerini kullanması bakımından ele alan Pask'a göre, insanlar, konuyu bütün olarak görme eğiliminde olan holistler (bütüncü) ve dar bir odağa yoğunlaşıp, ayrıntılarla uğraşan serialistler (sıralamacı) olmak üzere iki eğilime sahiptirler.

Browning ise, insanların kendilerine ulaşan verileri işlemede analitik, kavramsal, yapısal ve sosyal olmak üzere dört ayrı biçim (stil) kullandıklarını ifade ederek, yaratıcı düşünmenin, bu dört düşünme biçiminin bir araya gelmesiyle oluştuğunu ifade etmektedir (Bacanlı, 2003; Özden, 1999).

Rıza (2003), öğrenme stili daha çok duyu organlarının kullanılma oranı açısından ele almakta ve bunları görerek, duyarak ve hareket ederek öğrenenler şeklinde sınıflandırmaktadır. Öğrencilerin bu gruptan hangisinde yer aldığını anlamak için ise, şu ipuçlarını önermektedir. Görerek Öğrenenler; Konuşma ve yapmaktan çok izlemeyi tercih ederler. İyi giyinme ve okumayı severler ve ayrıntılara önem verirler. İşiterek Öğrenenler; Çalışırken kendi kendilerine konuşurlar, çok soru sorarak dikkat çekerler, lider olmaya uygundur ve duyduklarını iyi hatırlarlar. Hareket Ederek Öğrenenler; Okumayı sevmezler. Temas veya hareket ederek uygulamalı öğrenmeyi severler. Ders çalışırken kalemin tersini masaya vururlar. Çok hassas olurlar. Yeni şeyleri denemeyi severler. Çoğunlukla temiz ve düzenli olmazlar.

Öğrenme stili belirlenmesine yönelik bu açıklamalardan hareketle, öğrencilerin öğrenme stillerinin ölçülmesinin oldukça zor ve karmaşık olmasına karşın, imkansız olmadığı söylenebilir. Önemli olan bu ölçümün, geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile yapılması veya uygun gözlem formlarına dayandırılmasıdır. Burada dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da, öğrenme stillerini belirlemedeki amacın, öğrencileri sınıflandırmak değil; öğrenciyi daha iyi geliştirmeye yönelik olmasıdır. Öğrencilerin öğrenme stili belirleyerek, öğrenim yaşamını doğru olarak buna dayandırabilmek için, öğrenme stili belirlemenin en uygun zamanı okulöncesi dönemdir.

3. Stil Odaklı Öğretim

3.1. Öğrenme Stillerinin Akademik Başarıya Etkileri

Sınıf ortamını öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun olarak ayarlama konusunda yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır (Boulmetis ve Sabula, 1996; Hodgins ve Wooliscroft, 1997; Neely ve Alm, 1992). Bu araştırmalar, öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun olarak öğrendikleri zaman akademik başarı ve okula karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir (Gür, 2003).

Öğrenme stillerinin etkililiği ile ilgili araştırmalarda, öğrenme stili ile akademik başarı, üniversite başarıları arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalar, öğrenme stillerinin genelde öğrenmeyi ve öğrenci öğretmen etkileşimini etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretim sürecindeki düzenlemelerin öğrenme stili dikkate alınarak yapılmasında yarar görülmektedir. Öğrenme stillerinden yalnızca öğretimi düzenlemede değil, aynı zamanda program geliştirmede, öğrenci başarısını ölçme ve öğrencilere etkili rehberlik hizmeti sunabilmede de yararlanılabilir (Açıkgöz, 2003).

Öğrenme stili ile akademik başarı arasında ilişki olduğu gösteren bir çalışma da, "Mühendislik Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Rolü" ismiyle Çağıltay ve Tokdemir'in (2004) yaptıkları araştırmadır. Araştırmacılar, "birçok araştırma, öğrenme stillerindeki farklılığın kişilerin farklı iş kollarındaki tercihlerine ve başarısına bir etken olduğunu göstermektedir" noktasından hareketle, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin mühendislik eğitimindeki başarı durumları incelemiştir. Atılım Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü öğrencileri üzerinde yürütülmüş olan bu çalışmada, genel başarı oranının % 43 olmasına rağmen, Kolb'un ölçeğine göre, mühendislik alanında başarılı olması beklenen iki öğrenme stilinden birisine sahip bireylerde bu ortalama, %85'e yükselmektedir. Bu bulgu, öğrenme stili ile akademik başarı arasında yakın bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir.

3.2. Öğretimin Öğrenme Stile Dayalı Hale Getirilmesi Gereği

Günümüzde, öğretim stratejilerini öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak düzenleyen okulların daha başarılı olduğu bilinmektedir. Çünkü, en iyi öğretim, birey özelliklerine uygun öğretim ortamı sağlamakla mümkündür (Erden ve Akman, 2001:16). Stil odaklı öğretim yaklaşımında öğretmen, öğrenciye nasıl ve hangi yollardan mesaj verebileceğini bilir ve başta öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme süreçlerini öğrencilerin öğrenme stillerine göre seçip düzenleyerek, öğrencileri için en uygun öğrenme ortamları oluşturabilir. Böylece, öğrenme daha etkili ve kolay olarak gerçekleşebilir.

Stil odaklı öğretimde, öğretim etkinliklerinin öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerini dikkate alarak, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi esastır (Özden, 1999:79). Böylece, hangi

öğrenme stiline sahip olursa olsun, eğitimde hiçbir birey feda edilmemiş olur. Çünkü, öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesiyle her stildeki öğrencinin mesaj alması mümkün olur ve öğrencinin bütün yönleriyle gelişimine olanak sağlanmış olur. Bu şekilde, öğrenciler ve öğretmenler, çoğunlukla işitsel ve bazen de görsel olmak üzere, öğrenmeye sadece iki duyu organını katıp, diğerlerini ölü zannetmek şeklindeki geleneksel eğitim yanlışlığına düşmekten kurtulur. Öğretim etkinliklerinin zenginleştirilmesi ve öğrenmeye birçok duyu organının katılımıyla öğrencinin sahip olduğu kişilik özellikleri ve yetenekleri daha iyi kullanılmış olur (O'Connor ve McDermott, 2003:38). Zenginleştirilmiş öğretim mesajları sunarak öğrencilere seçme özgürlüğünün sağlanmasının bir faydası da, geleneksel anlayışta yitip giden öğrencilerdeki dahiliği uyandırmaya olanak sağlamasıdır (Saban, 2004). Nitekim, Suhokmlinski'ye (1986) göre, öğrencilerin çok yönlü eğitimi söz konusu değilse, bütün öğrenme teknikleri ve eğitim teorisi bilgileri birer safsatadan başka bir şey değildir (Ercan, 2000:79).

Öğretimin stil dayanaklı hale getirilmesi ile akademik başarı arasındaki doğrusal ilişkiden hareketle, Türkiye'nin bütün kademelerdeki öğretim etkinliklerini öğrenme stillerine dayalı hale getirilmesi gereği açıktır. Ancak, birçok sorunla boğuşan Türk Milli Eğitimi için böyle bir değişim, kolay olmayıp bu günden ütopye bir değişim gibi görünebilir. Fakat, değişim olmadan gelişmek ve var olmanın mümkün olmadığı unutulmamalıdır. Türkiye, mevcut eğitim sorunlarının başında gelen öğrenme sorunlarını aşarak başta Avrupa Birliği (AB) olmak üzere, çağdaş dünya ile uyum sağlayabilmek için, her düzeydeki öğretim etkinliklerini öğrenci merkezli ve öğrenme stili odaklı olarak düzenlenmek zorundadır. Çünkü, öğrenciden çok kitap, konu ve programların önemli görüldüğü mevcut geleneksel eğitimimizin, öğrencilerin doğal öğrenme yetilerini geriletmediği, onları pasifleştirdiği ve düşüncelerini engellediği gerçeği net bir biçimde





ortadadır (Selçuk, 2001; Açıkgöz, 2003b; Şengül, 2004). Nitekim, Ayhan'a (2002:62) göre de, Türk Milli Eğitim Sistemi, içinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçlarına tümüyle cevap verebilecek bir yapıda olmayıp, sistemde her yönüyle köklü reformların yapılmasına ihtiyaç vardır. Değişim kaçınılmazdır. Sorun, bunun nasıl ve ne şekilde yapılacağıdır. Bu konuda, değişik yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin Açıkgöz'e (2003b) göre, geleneksel sınıflarda öğretimi, öğrencinin öğrenme stiline uydurmak olanaksızdır. Öğrenme stiline eğitimsel düzenlemelerin merkezini oluşturabilmesi için, çoklu zeka uygulamaları ve aktif öğrenme modeli uygun bir yaklaşım olabilir. Öğretimin bireysel özellikler ve ihtiyaçlara göre düzenlenmesinde Akada (2000), interneti çözüm olarak göstermektedir. Özyurt ve Girgin (2000) ise, öğrenmede çoklu öğretim modellerinin bir arada kullanılmasını önermektedir. Onlara göre, hem davranışçı ve hem de bilişsel öğrenme kuramının uygun olan ilkeleri bir arada kullanıldığında; birinde eksik olan özellik, diğeriyle tamamlanarak öğrenmenin niteliği arttırılabilir.

4. Stil Odaklı Öğretimde Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları

Bu yaklaşımda öğretmenin öncelikli görevi, öğrenciler için en uygun öğrenme stratejileri geliştirme ve öğrenci başarısını ölçmede yararlanmak amacıyla, sınıftaki her öğrencinin öğrenme stillerini tanımak olmalıdır. Bunun için, öğretmenin öğrenme teorileri, çoklu zeka kuramı, düşünme tarzları ve öğrenme stili hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Burada, pedagoji (eğitim bilim), psikoloji ve eğitim psikolojisi öğretmenin başlıca rehberidir (Kermertaş, 2001:13).

Bir öğretmen, ne kadar çok alanına hakim, öğretmek için motivasyonu yüksek ve çocukları seven bir yapıya sahip olursa olsun, eğer sınıftaki öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almazsa, o öğretmenin öğretim işinde başarılı olması güçtür. Ancak, öğretmenin başarılı olabilmesi için öğrencilerin öğrenme stillerini bilmesi yeterli olmayıp, kendi sahip olduğu öğrenme stili de bilip, tanınması gerekir. Hem kendi ve hem de öğrencilerinin öğrenme stilleri hakkındaki bu bilgiler, öğretmene kendi öğretim tarzlarının zayıf ve kuvvetli yanlarını daha iyi anlayarak kendini geliştirme olanağı sağlar; planlama

ve öğretim sırasındaki olası yanlışlıklardan kurtarır. Burada öğretmenler için tehlike, kendilerine en yatkın, olan öğrencilerin en kolay öğrendikleri stilde mükemmel sunuş verebilmelerine karşın, diğer tüm stilleri göz ardı edebilmeleridir. Oysa ki, eğitim çok duyumlu bir deneyim olduğundan, tüm öğrenme stillerinde yer alan gruplara hitap edilmelidir. Burada öğretmenden beklenen, kendisi hangi stile sahip olursa olsun, tüm farklı stildeki öğrencilere eşit olarak mesaj verebilmesi ve bir yerde onların da öğreticisi olabilmesidir. Aksi halde, öğretmenden mesaj alamayan çocukların öğrenme arzusu azalabilir. Örneğin, öğrenci işitsel, görsel ya da kinestetik öğrenme stillerinden birinde olabilir. Ancak, öğretmenin kendisi işitsel bir öğrenciyse, sınıfta mesaj verirken görsel ve kinestetik öğeleri ihmal edebilir. Bu durumda görsel öğrenciler hayal kurup dalacak, kinestetik öğrenciler istenmeyen fiziksel davranışlar sergileyecektir. Öğretmen, bu çocukların niçin böyle davrandıklarını tahmin etmekle meşgul olacaktır. Öğrenci doğasını anlamadan sürdürülen böyle bir eğitimin sonucunda öğrencilerde motivasyon ve başarı sorunları baş gösterir; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları karşılanamadığından okula devam isteğinde azalma meydana gelir. Burada birçok öğretmen, meydana gelen bu problemleri öğrenci omuzlarına yükleyerek bir anlamda kendi başarısızlığını maskeleymektedir. Ancak, Saban'a (2004: 38-39) göre, eğitimde "öğrenme güçlüğü" olgusunun hiçbir şekilde yeri yoktur. Eğitimdeki esas problem, bazı öğrencilerin "öğrenme özürü" olması değil, birçok öğretmenin "öğretme özürü" olmasıdır. Aynı konuda, O'Connor ve McDermott'a (2003:81-83) göre de, "ağır öğrenenler aslında sadece farklı öğrenenlerdir; mevcut öğretim sistemini kendileri için zor bulanlardır" (Saban, 2004; Babadoğan, 2004; O'Connor ve McDermott, 2003).

Stil odaklı öğretimde öğretmen, sınıfta bulunması olası tüm öğrenme stillerindeki öğrencileri beslemek üzere, öğrencilerin beş duyusuna hitap edecek çeşitlilikte öğrenme etkinlikleri düzenlemeli ve öğrencilerine seçme özgürlüğü tanımalıdır. Bunun anlamı, öğretmenin her çocuğa, her konuyu yedi-sekiz yolla öğretmek zorunda olması veya öğrencileri kendi hallerine bırakması demek değildir. Öğretmenin yapması gereken, öğretimsel işleri çeşitlendirme, yani öğrencilere bir konu yada amaç doğrultusunda yapabilecekleri çeşitli iş seçenekleri sunma, seçme hakkı tanıma ve bütünleştirilmiş üniteler ile projeler sunmak olmalıdır. Bu şekilde, onların öğrenme sürecinde kendilerini güçlü hissetmeleri sağlanabilir. Öğretmen, öğretim etkinliklerini zenginleştirirken; duyma, görme ve hissetmeyle ilgili kelimeleri bir karışım halinde kullanmalı ve düşüncelerini farklı duyu kalıplarıyla giydirmelidir. Böylece, görseller söylenenleri görebilir, işitseller net olarak duyabilir ve dokunsallar ana mesajı yakalayabilirler (O'Connor ve McDermott, 2003).

Ancak, öğrenme etkinliklerinin zenginleştirilmesi konusu iki nedenden dolayı abartılmamalıdır. Birincisi, derslerde çok miktardaki çeşitliliğin, bazen öğrencilerde

korku, endişe veya kaygıya neden olabileceği; ikincisi de, hiçbir öğretmenin alışılmış öğretim yöntemleriyle öğrenme tercihi çeşitliliğinin tümüyle yeterince başa çıkamayacağı gerçeğidir. Burada önemli olan, öğretmenin kapsam hakkındaki bilgileri kadar, öğrenme stili çeşitliliğinin farkında olmasıdır. Bu, en azından öğretmeni sadece kendi tercihlerini ön plana çıkarma yanlışlığından kurtarır (Açıkgöz, 2003b; Saban, 2004; Caine ve Caine, 2003 :37).

Öğrenme stili öğretimin etkinliklerinin eksenini oluşturduğu bu yaklaşımda, öğretmenin önemli bir görevi de, sınıfta bulunan her stildeki öğrencilerin dersten yararlanabilmesi için onlara rehberlik yapmasıdır. Bunun için, derslerin senaryo benzeri bir etkinlik ile işlenmesi önerilir. Burada, senaryo sözcüğü ile, drama veya tiyatro kastedilmemekte, yaşamın benzerinin öğrenim ortamına taşınması veya öğrenimin bizzat yaşamın içerisinde oluşması gerektiği vurgulanmaktadır (Boydak, 2004).

Stil odaklı öğretimde, öğretmenin öğretim stratejileri düzenlemedeki rolleri yanında, öğrenci başarısını ölçmedeki rolü de değişir. Bu yaklaşımda öğretmen, geleneksel ölçme yöntemleri kullanmak ve karne hazırlamak yerine, her öğrencinin sınıf içi ve dışındaki aktivitelerini gözlemleyip, buna dayalı olarak öğrencilerin yetenekleri ve kişisel gelişimi hakkında kayıtlar tutar. Bu kayıtları anlamlandırmak üzere de öğrenci velileriyle görüşür. Çünkü, çocuğun kişisel özellikleri hakkında velilerin bilgisi önemli katkılar sağlar. Bunun yanında öğretmen, her öğrencinin bireyselliğini ve karakter bütünlüğünü önemser. Bu şekilde ölçme ve değerlendirme sonucunda öğrenci motivasyonu artar (Saban, 2004; Selçuk, 2001).

Öğreten rolleri açısından stil odaklı öğretimde, farklı öğrenme stillerine yönelik farklı mesaj verebilme bilgi ve yeteneğine sahip olma ve bunun için gerekli öğretim strateji ile yöntemlerini seçme ve uygulama öğretmenin sorumluluğundadır. Ancak, öğretmenlerin söz konusu niteliklere sahip olabilmesinde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının da önemli sorumluluğu vardır. Bu kurumlar, hizmet öncesi eğitimleri sırasında öğretmen adaylarını öğrenme-öğretme kuram, strateji ve stilleri konularında yetiştirilmekle yükümlüdürler. MEB ise, iş başındaki mevcut öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyaçlarını üniversitelerle işbirliği içinde karşılamakla sorumludur.

Sonuç

Eğitim bilimleri ve psikoloji alanında özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar, her bireyin öğrenmede kendine özgü özellikleri ve farklı öğrenme stiline sahip bulunduğu ve bunun bireyin öğrenmedeki başarısını belirleyen çok önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, eğitimde başarılı olmak ve amaca ulaşmak için, öğretimin öğrenme stili odaklı hale getirilmesi büyük önem taşır. Stil odaklı öğretim olarak adlandırılabilir bu yaklaşımda, öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme özellikleri doğrultusunda zenginleştirilerek, çok yönlü ve düzenlenmesi esastır. Böylece öğretmen, sınıftaki farklı stile sahip bütün öğrencilere daha kolay ulaşabilmektedir.

Bunun sonucunda, hiçbir öğrenci feda edilmeden ve her öğrencinin bütün yönleriyle gelişimi sağlanarak, öğretim hizmetinin niteliği yükseltilmiş olmaktadır.

Kalkınmada eğitimi bir yol ve metot olarak benimsemiş olan Türkiye, gelişmek ve çağdaş dünyadan kopmamak için, her düzeydeki öğretim etkinliklerini öğrenci odaklı şekilde yeniden düzenlemelidir. Öğretimin çoklu zeka ve düşünme tercihleri ile öğrenme stilleri odaklı hale getirilmesi anlamına gelen bu düzenlemelerin başarılı olabilmesi için, eğitim sisteminde köklü değişimlerin yapılması gerekmektedir. Nicel ağırlıklı birçok sorunla baş etmeye çalışan Türk Milli Eğitimi için bu değişimin kolay olmayacağı ancak, kaçınılmaz olduğu açıktır. Nitekim, bu konuda sınırlı da olsa bazı çabalar dikkat çekmektedir. Özellikle son yıllarda MEB tarafından öğretim programlarını çoklu zeka kuramına göre düzenleme gayretleri, bu konuda atılmış önemli adımlar olarak değerlendirilmelidir. Ancak, bu çabaların "kredili sistem" örneğinde olduğu gibi, daha önceki bazı değişim denemelerinin akıbetine uğramaması için, tüm ilgililerin değişim çalışmalarına katılımı büyük önem arz etmektedir. Bunun için, başta MEB, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ve diğer ilgili kuruluşlar birlikte çalışarak öğretmen adaylarını, bu değişim ve dönüşümü anlayacak ve gerçekleştirecek şekilde yetiştirmelidirler. Ayrıca, iş başındaki mevcut öğretmenlerin eğitilmesi ve bu konudaki görüş ve önerilerinin de dikkate alınmasıyla, söz konusu değişime katkılarının sağlanması zorunludur. Burada, öğretmenlerin birçok yenilik ve reformu başarıya ulaştırma veya başarısız kılma gibi bir güçlerinin olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Ü.K. (a2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
Açıkgöz, Ü.K. (b2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
Akada, T. (2000). Gelecekte Eğitim Nasıl Olacak. www.internethaftasi.org.tr/hafta00/sunum/panel/egitim/akada.html - 16k. Erişim: 25.09.2004.
Alder, H. (2003). NLP Yüksek Performansa Ulaşmanın Yeni Bilimi ve Sanatı (Çev. Z. Biliz). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
Aoyama, S. A. (2004). The role of the sense of smell in language learning. http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tcc_conf96/aoyama.html (Erişim: 19.04.2004).
Ayhan, A. (2002). Dünden Bugüne Türkiye'de Bilim-Teknoloji ve Geleceğin Teknolojileri. İstanbul: Beta Basım Yayın ve Dağıtım.
Babadoğan, C. (2004). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147/babadogan.htm> - Erişim: 25.08.2004.
Bacanlı H.(2003). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Boydak, A. (2004). Öğrenme Stilleri. <http://www.geocities.com/laleormani/kitap.htm>. Erişim: 03.09.2004.
Caine, R.N. ve Caine, G. (2003). Beyin Temelli Öğrenme (Çev. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayınları.
Çağıltay, N. E.; Tokdemir, G. (2004). Mühendislik Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Rolü. I. Ulusal Mühendislik Kongresi 20-21 Mayıs 2004, İzmir. web.deu.edu.tr/umk/egitim.htm - 11k. Erişim: 12.09.2004.
Ercan, R. A. (2000). Eğitimde Biz ve Çocuklarımız. İstanbul: MEB Yayınları.
Erdem, M.; Akman, Y. (2001). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınevi. 10. Basım.
Ergin, A. (1998). Öğretim Teknolojisi İletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.
Gür, H. (2003). Ev Ödevi Yapma Stillerinin Akademik Başarıya Etkisi. Matematikçiler Derneği. www.matder.org.tr. Erişim: 13.08.2004.
Kemertay, İ. (2001). Eğitimde Öğrenciyi ve Çevreyi Tanıma Teknikleri. İstanbul: Birsan Yayınevi.
Knight, S. (2003). Uygulamalarla NLP-Yaşamınızda Fark Yaratın Yöntemler. Çev: İpek Görkey Taffe. İstanbul: Sistem Yayıncılık Altıncı Basım.
NTV (2004). ÖSS'de 'sıfır puan' raporu <http://www.ntvmsnbc.com/news/279566.asp?cp1>
O'Connor, J. ve McDermott, I. (2003) NLP'nin İlkeleri. Çev: Demet Uyar Ezerler. İstanbul: Sistem Yayıncılık.Üçüncü Basım.
Özden, Y. (1999). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık. Üçüncü Baskı.
Özyurt, S. ve Girgin N. (2000). Gelişim Süreçleri-İnsan nasıl Öğrenir. Adapazarı: Değişim Yayınları.
Radikal Gazetesi (2004). <http://www.radikal.com.tr/veriler> Erişim: 2004/07/28/haber
Rıza, E.T. (2003). Görecelik, İşiterek ve Hareket Ederek Öğrenenler- Kim Bunlar ? Neden Bunları Tanımalıyız. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Temmuz-Eylül, Sayı:79.
Sabah Gazetesi (2004). 29 Temmuz 2004, sayfa 4.
Saban, A. (2004). Öğrenme Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Selçuk, Z. (2001). Etkili Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasını Etkileyen Etkenler. Bilim ve Akıl Aydınlanığında Eğitim Dergisi, 2 (21). www.meb.gov.tr.
Şahinel, M. (2003). Etkin Öğrenme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Şengül, A. İ. (2004). Montessori Eğitimi: Beş Duyunun Eğitimi. <http://www.bugday.org/artide.php?id=68>. Erişim: 15.09. 2004.
Toper, Ö. (2004). "Öğreniyoruz, Ama Nasıl?" http://www.enocta.com/tr/kaynaklar_makale_de_tay.asp?url=192. Erişim: 11.09.2004.

Nasıl Bir Fen Eğitimi İstiyoruz?

Dr. Hüsnüye Durmaz

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü



Fen Bilgisi öğretimini sevdirmek, yeni yöntem ve tekniklerin uygulamaları ile öğrencilerin çok farklı yönlerine hitap edilmeli. Dersler; oyunlarla, bulmacalarla, kavram haritaları, anlam çözümleme tabloları ile analogilerle zenginleştirilerek öğretilmeli, beyin fırtınası ile tartışma konuları yaratılmalı, görsel kaynaklardan yararlanılmalı, mümkün olduğunca konular laboratuvarlarda işlenmeli.

Fen Bilimleri, öğrencilerin doğayı ve doğal olayları inceleyerek yaşadıkları dünyayı daha iyi tanımaya önemli derecede katkıda bulunan, doğal çevreyi incelemeye yönelik bir süreç ve bu sürecin ürünü olan sistemli bilgilerden kurulu bilgiler bütünüdür.

Fen eğitimi insan yaşamı ile ilgili son derece önemli bir konudur. Bir çocuk dünyaya geldikten sonra, gördüğü her şey, işittiği her ses, tattığı, kokladığı ve dokunduğu her madde fiziksel ve kimyasal özellikleriyle onu etkilemeye başlamakta ve her geçen gün fen bilimleri ile ilgili bir çok yeni davranış kazanmakta, yani fen alanında yeni şeyler öğrenmektedir (Çilenti, 1985). Yaşadığı dünya, çevresinin korunması, kendi organizması ve sağlıklı yaşamla ilgili bilgileri fen eğitimi aracılığı ile edinir. İçtiği suyun özelliklerinden, solunum yaptığı havaya, yediği besinlerin üretimi ve pişirilmesine kadar hepsi fen eğitiminde kazandığı bilgilerle ilgilidir. Evinin mutfağında, banyosunda aldığı fen eğitimi rehberliğinde asitleri (sirke veya limon suyu, kireç çözücü) ve bazları (pişirme karbonatı, çamaşır suyu, diş macunu) keşfedebilir. "Sabun kirli ellerimizi, bulaşık ve çamaşırlarımızı nasıl temizler?", "sokağa attığımız plastik bir torba yüzlerce yıl bozulmadan nasıl kalabilir?" sorularının yanıtlarını, fen bilgisi derslerinde bulabilir. (Makar ve Yatan, 1994).

Fen bilimleri insan yaşamını bu denli sardığı için genel

eğitim içinde verilen fen eğitimi çok önemlidir (Göğüş, 1997) ve günümüzde elektronik, bilgisayar ve uzay dünyasında gittikçe daha da çok artan bir önem taşımaktadır. Fen ve teknolojiye geri kalmış toplumların kendilerini kabul ettirme, geleceklerini güvence altına alma ve diğer toplumlara bu konuda yardımcı olma şansları fazla olmayacaktır.

Fen bilimleri ile günlük yaşamımızda bu kadar iç içe iken, öğrencilerin en çok zorlandıkları, başarısız oldukları, anlamakta güçlük çektikleri, sevmek istedikleri ama bir türlü sevedikleri derslerin başında da Fen Bilimleri dersleri gelmektedir. Fen bilimleri dersleri öğrencilerde başarısız bir ders olarak niçin ön plana çıkmaktadır? Acaba gerçekten öğrencilerin anlayıp kavrayamayacakları kadar zor dersler midir? (Bakaç vd., 1996).

Son yıllarda dünya çapında yapılan araştırmalar, Türkiye'de ilk öğretim II. Kademe ve lise öğrencilerinin fen bilimleri dalında başarısız olduklarını, dünya ortalamasının çok altında kaldıklarını ortaya koymaktadır. Science dergisinde yer alan çizelgede, Singapur, Tayvan, Güney Kore, Japonya gibi Doğu Asya ülkelerinin en yüksek puanları topladıkları, ABD ve İngiltere gibi zengin ülkelerin ortalamada yer aldıkları dikkat çekmektedir. Türkiye ise dünya ortalamasının altında; Litvanya, Romanya, Tayland, Tunus gibi ülkelere göre daha altındadır (Erkoç, 2002, Cumhuriyet gazetesi, 2002 ve 2003).

Ülkemizde fen eğitimi alan öğrencilerimizin uluslararası düzeyde başarılarının düşük oluşu da göz önünde tutularak yeni öğretim yaklaşımlarına yönelmek zorunluluk olmuştur. İlköğretimde Fen Bilgisi "YAŞA, GÖR, ÖĞREN" prensibinden hareket etmektedir. Tüm çalışmaların amacı, öğrenciye günlük yaşamda karşılaştığı bilimsel olayları daha iyi kavratarak, bu olaylara katılabilme yeteneği sağlamak; bunları yaparken de, birtakım bilgileri öğretmek, yorum yaparak, soru sorarak, neden-sonuç ilişkisi kurarak, çevrelerine baktıklarında sadece bakmakla kalmayıp olup bitenleri görmelerini sağlamak, çevresini seven ve koruyan bilgili gençler yetiştirmektir. Bu amaçlar doğrultusunda Fen Bilgisi Eğitiminde yeni yöntem ve teknikler kullanılarak Fen Bilgisi öğretimini sevdirmek amaçlanmalıdır. Yeni yöntem ve tekniklerin uygulamaları ile öğrencilerin çok farklı yönlerine hitap edilmeli, dersler; oyunlarla, bulmacalarla, kavram haritaları, anlam çözümleme tabloları ile, analogilerle zenginleştirilerek öğretilmelidir. Beyin fırtınası ile tartışma konuları yaratılmalı, görsel kaynaklardan yararlanılmalıdır. Mümkün olduğunca konular laboratuvarlarda işlenmelidir. Öğrencilere bilim kaynağının laboratuvar olduğu aşılmalı, onlara bilimsel gerçeklere kendilerinin yapacağı deneylerle ulaşma olanakları verilmelidir. Deney sonuçlarının değerlendirilmesinde tartışma ve kendi kendine bulma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Fen derslerinde ezbercilikten uzak, kavram ve yorum ağırlıklı, araştırmaya dayalı bir eğitim uygulanmalıdır. Örneğin Tayvan' da düzenlenen 34. Dünya Fizik Olimpiyatlarında ikinci olan 10. Sınıf öğrencisi Kaya Tütüncüoğlu başarısının sırrını "çok çalışmak ya da herşeyi bilmek önemli değil, önemli olan doğru yerde doğru düşünmek, yorum yapabilmektir" şeklinde özetlemektedir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarına, yaş dönemlerinin özelliklerine ve gereksinimlerine bakmadan onları bir kalıba sokma yaklaşımı biraz biçim değişikliği ile bugün de varlığını sürdürmektedir. Çocukları ve gençleri kalıba sokma yaklaşımında öğrenci, önceden saptanmış koşullara ve beklentilere uygun davranmak zorundadır; yeteneklerini geliştirmesi önemli değildir, yalnızca bekleneni yapması gerekir; hayal gücünü ve yaratıcılığını ortaya koymaya çalıştığında yadırganır, çünkü farklı davranmıştır ve bunların tümünden de kötüsü, düşünüp üretmesi gerekli değildir,



verilenleri aynen tekrarlaması yeterlidir (Özer, 1997).

Her çocuk, gelişimi için özel bir yol haritasına sahiptir ve her bir çocuğun kendine özgü yol haritasının ortaya çıkartılmasında öğretmenler en önemli belirleyicilerdir. Çoklu zeka kuramına göre, insan beyni, sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, içsel, kişilerarası, doğa ve bedensel-kinestetik zeka alanlarını içermektedir. Geleneksel eğitim bunlardan ilk ikisini,

yani sayısal ve sözel olanı dikkate almaktadır. Diğerleri okullarımızda ihmal edilmektedir. Oysa tek yönlü beslenme nasıl metabolizma üzerinde olumsuz etkiler oluşturuyorsa, tek yönlü zeka beslenmesi de zihin gelişimini potansiyel olarak sınırlamaktadır. "Çoğu insanın varoluş potansiyelinin çok dar bir bölümünde yaşadığı konusunda hiçbir şüphe yok. Sahip oldukları bilincin sadece çok küçük bir parçasını kullanabiliyorlar. Tıpkı koca bir organizmaya sahip olduğu halde yalnızca küçük parmağını kullanmaya ve hareket ettirmeye alışmış bir insan gibi. Hayatımızda nasıl kullanabileceğimizi hayal bile etmediğimiz o kadar çok hazinemiz var ki..." WILLIAM JAMES (Selçuk, 2002).

Bilmece sevmeyen çocuk var mıdır? Küçükken bilmecelelere, bulmacalara bayılan çocuklarımız okula gitmeye başladıktan sonra düşünmekten nefret eder bir duruma gelmektedirler. Onlar için matematik, fen korkutucudur, sosyal bilgiler sıkıcıdır. Anneler, babalar çocuklarının eğlenmesine ancak "derslerini bitirmek koşuluyla" izin verirler. Ders çalışmak bir "görev"dir, hem de çoğu zaman bunaltıcı bir görev.... Ama neden? Bu sorunun yanıtını aşağı yukarı bütün büyükler iyi bilir. Çünkü kendileri de derslerden aynı biçimde korkutulmuş, aynı şekilde soğutulmuşlardır: "Ders yapmak, ders çalışmak ciddi bir iştir. Çalışırken eğlenmek, gülmek yanlıştır, hatta ayıptır" (Umay, 1994). Fen Bilgisi dersini nasıl sevdirebiliriz? Öğrencilerimizi fenin, bilim adamlarının, bilimsel araştırmanın meraklısı haline nasıl getirebiliriz? Fen okur-yazarlığını nasıl arttırabiliriz? Öğrencilerimizin Fen Dünyası içerisinde yaşadıklarının farkına varabilmelerini nasıl sağlayabiliriz?

7 ile 15 yaşlar arasındaki ilköğretim yılları zeka işlevlerinin en açık, sınırları en geniş, öğrenmenin en güçlü yıllarıdır. Yaratıcılık; 7-11 yaşlar arasında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama, rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir.



Bu yaşlar somut işlemler dönemine denk düştüğünden eğitsel oyunlar eğitim ortamında sıkça kullanılmalıdır. 11-15 yaşlarında ise, çocuk soyut işlemler dönemine girmiştir. Bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme daha baskındır. Bu dönemde de bu tür etkinliklere yer verilmelidir (Parlak, 1998).

Elli yıl önce ilke "yaparak öğrenme" idi. Bugünkü kural "oynayarak öğrenme" dir. Dolayısıyla oyun sonuca götüren bir araç olarak kullanılmalıdır. Dersin işlenişinde güzel sanatlardan yararlanılmalıdır. Özellikle ilköğretimdeki öğretmenler renkleri, resimleri ve müziği çok kullanmalıdırlar (Neill, 2000). Kil, alçı, kağıt ve mukavva, ağaç, metal malzeme ile yapılabilecek çeşitli çalışmalar oluşturulabilir (Nevide ve Hidayet, 1994). Örneğin herhangi bir iç organı yapmak için oyun hamuru, yapıştırıcı gerektiğinde nişastayı pişirip yapıştırıcı elde etmek gibi birçok çalışma yaptırılabilir. Böylece öğrencilerin Fen konularına ilişkin geliştirdikleri olumsuz tutumları, sıkıcı ders ortamları yerine bir oyun ortamı içinde verilerek giderilebilir (Kubinova, Novotna, Littler, 1998; Ticha, Kubinova, 1998). Öğrenci duygularına hitab etmek derse motivasyonu sağlayacak aynı zamanda kalıcı bir etki bırakacaktır. Öğrencilerin merak duygusunu uyarak, öğrenme şevki, keşfetme mutluluğu ve deney yapma heyecanını tattırmalı, fen bilgisinin meraklısı haline getirmeliyiz. Yaşam boyunca devam eden birçok ilgiler okul yaşamlarının ilk yıllarında doğar (Neill, 2000).

Okullarda belirlenen konular doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılığını ortaya koyan ve onları araştırmaya yönelten "Proje Yarışmaları" düzenlenmelidir. Proje çalışmaları sürekli olarak teşvik edilmeli, projeye katılan öğrenciler ödüllendirilmelidir. Dönem ödevlerinin genellikle proje şeklinde araştırma ve geliştirmeye yönelik verilmesi sağlanmalıdır. Böylece ezberci eğitimin değil de gözleme ve araştırmaya yönelik çalışmaların önem kazanması hedeflenmelidir. Bu şekilde öğrenciler, temel bilimsel içeriği ve araştırma süreçlerini daha kolay kazanabilirler (Hein, 2002). Projelerle desteklenen fen ve matematik derslerinde öğrencilerin konuları eğlenceli bir ortamda etkili bir biçimde öğrendikleri görülmüştür (Smith, 2001). Fen Bilgisi dersinin yanı sıra, her sınıftan seçilen öğrencilerle Fen Kulübü çalışmaları yapılmalı, bu çalışmalarda, öğrencilerin Fen Bilgisi dersini sevmeleri, araştırmacı, meraklı, yaratıcı ve yapıcı özelliklerinin gelişmesi sağlanmalıdır. Bunu başarabilmek için de, zümre öğretmenleri her konu için günlük yaşamdan örnekler ağırlık vererek konuları işlemelidirler. Her konu ile ilgili örnek modeller, maketler ve renkli panolar, video kasetleri ve CD' lerle konular kavratılmalıdır. Derslerde her öğrenci aktif olarak derse katılabilmesi, problem çözmekte, yorum yapmakta ve bazı konularda drama tekniği ile yaratıcılık gücünü kullanabilmelidir. Laboratuvar çalışmalarında da öğrencilere her konu ile ilgili deneyler yaptırılmalı ve görerek, yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının önemi yönünde birçok araştırmalar vardır. Bu araştırmaların ortak sonucu öğretmenlerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarını etkilediği yönündedir (Gabel, 1980; Munby, 1983; Bloom, 1989 ve Brickhouse, 1992). Bu nedenle de Eğitim Fakülte-lerinin ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi



Öğretmenliği Programları çok önemli basamaklardır. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi etkinlikleri içerisinde 2001-2002 Öğretim Yılından itibaren Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Programındaki öğrencilerimiz ile gerçekleştirdiğimiz "Bilim Şenliği" yer almaktadır. Etkinliğimize ilimiz Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullar davet edilmekte ve öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından çok yoğun bir ilgi ile karşılanmaktadır. Ziyaretçi öğrencilerimizin gerek kendi başlarına gerekse öğretmen adayı öğrencilerimizle birlikte yapabilecekleri temel fen bilimleri konularında eğlenerek, deneyerek öğrenme fırsatı yaratan deney standları kurulmaktadır. Bu etkinliği düzenlememizin amacı Fakültemiz öğrencilerinin ilköğretim öğrencileriyle aynı ortamı paylaşarak onların fene, deneye karşı tutumlarını, ilgilerini, heyecanlarını yakından görmelerini sağlayarak, çoğunlukla özel okullar tarafından düzenlenen "bilim sergileri, bilim şenlikleri, proje yarışmaları" gibi etkinliklerin devlet okullarında da yaygın hale gelebilmesinde katkıda bulunmaktır. Bu tür etkinliklerin tüm Eğitim Fakülte-leri tarafından gerçekleştirilmeye çalışılması bilime daha hevesli, daha meraklı, daha araştırmacı, fen okur-yazarı olan yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayacaktır.

KAYNAKLAR

- Çilenti, K., (1985), Fen Eğitimi Teknolojisi, Ankara.
- Makar, S., Yatan, M., (1994), "Kimya kitabım ne anlatır?", Bilim ve Teknik Dergisi/ 316, s. 70).
- Göğüş, B., (1997), "Fen Eğitiminin Gelişimine Kısa Bir Bakış", Bilim ve Teknik Dergisi/110, s. 8).
- Bakaç, M.; Kesercioğlu, T.; Durmuş, S. H.; (1996), "Türkiye Geneline İlköğretim Okullarının II. Kademesinde Fen Eğitiminin Geleceğine Yönelik Bir Çalışma", II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul.
- Erkoç, Y., (2002), "Fen Derslerindeki Başarısızlığın Nedenleri", Bilim ve Teknik Dergisi/416, s. 51.
- Cumhuriyet Gazetesi, 27-Aralık-2002, "Fende de Sınıfta Kaldık".
- Cumhuriyet Gazetesi, 18-Ağustos-2003, "Matematik ve Fen'e Kırk".
- Özer, Z., (1997), "Düşünen, Tartışan, Çözüm Üreten Toplum İçin Etkin Öğrenme", Bilim ve Teknik Dergisi/355, s. 52.
- Umay, A., (1994), "Gülyüzlü ve Çağdaş Ders Kitapları: Neden Olmasın?", Bilim ve Teknik Dergisi/316, s.67.
- Selçuk, Z., (2002), "Çoklu Zeka Uygulamaları", Nobel Yayınları, Ankara.
- Parlak, I., (1998), "Yaratıcılık ve Zeka", Oluşum Dergisi/3.
- Neill, A. S.; Çev. Nilgün Şarman, (2000), Özgürlük Okulu, Payel Yayınları:140, 1. Basım, İstanbul.
- Gökaydın, N.; Telli, H., (1994), "İlköğretimde Eğitim Araçlarının Önemi ve Kolay Bulunabilecek Malzemelerle Geliştirilebilecek Örnekler".
- Kubinova, M.; Novotna, J.; Littler, G. H. (1998)-Ticha, M.; Kubinova, M. (1998), "On The Activating Role of Projects in the Classroom. In: European Research in Mathematics Education.)
- Hein, A.J, (2002), "A Hurricane Evacuation Project, Science Activities, Spring, Vol.39, Issu 1).
- Smith, A., (2001), Early Childhood: A Wonderful Time for Science Learning. Australian Primary & Junior Science Journal, Vol.17, Issue 2.
- Gabel, D., (1980), "Attitudes toward science and science teaching of undergraduates according to major and number of science courses taken and the effect of two courses", School Science and Mathematics, 80, 70-76.
- Munby, H., (1983), "Thirty studies involving the Scientific Attitude Inventory: What confidence can we have in this instrument?", Journal of Research in Science Teaching. 20, 141-162.
- Bloom, J. W., (1989), "Preservice elementary teacher conceptions of science, theories and evolution", International Journal of Science Education, 11, 401-415.
- Brickhouse, N. W., (1992), "Teachers' belief about the nature of science and their relationship to classroom practice", Journal of teacher Education, 41, 53-62.



Çocuklarla İletişim

Psk. Aslı Escobar Akyol

Kültür İlköğretim Okulu Rehberlik Servisi

Tanışma

*'Ne bir kelimedede anlaştılar,
Ne aynı avuçtan su paylaştılar.
Yalnızca göz yaşında,
Bir de kahkahada buluştular..'*

Üstün Dökmen

Murathan Mungan'ın Yaz Geçer şiir kitabında iletişim konusundaki beceriksizliğimizi 'konuşamadıklarımız bir bulut kalınlığında duruyordu aramızda oysa konuşsak, yada dokunsak birbirimize çekip gidecekti içimizdeki o korkunç noksanlık' olarak anlatıyor. Çoğu zaman gündelik hayatımızda belirlediğimiz öncelikleri yerine getirmek için zamanı pervasızca tüketirken ve yaşamın akışında sorumluluklarımızla bir dolu günü daha sonlandırırken birbirimizin renklerini görüp, duygular ülkesinde bir mola verip diğer yaşamlara yeterince dokunabiliyoruz? Kendi kendimize oynadığımız monologlar iletişim şeklimiz olarak nitelenir iken aslında yaşadığımız tek yönlü iletişim yani enformasyon değil mi?

Üstün Dökmen iletişim iki kişi arasındaki etkileşim süresi boyunca "bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci" olarak tanımlıyor ve kişiler arası iletişimin kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğunu ekliyor. Ayrıca, kişiler arası iletişime katılan bireyler belli bir yakınlık içinde yüz yüze olmasını, iletişimin bireyler arasında sözlü veya sözsüz nitelikte karşılıklı akıcı olmasının önemini vurguluyor.

Psikanalitik görüşü benimseyen ünlü psikanalist Slavin anne-bebek etkileşiminin biyolojisi ve terapötik ilişkideki mahrem pazarlığın doğası üzerine düşünceler adlı bir seminerinde Harvard'lı bir biyolog olan David Haig'in araştırmalarının sonucunda çocuk ile anne arasındaki ilişkinin embriyonun annenin içsel hormonal –östrojen ve

hCG seviyesini- ve fizyolojik –kan şekeri ve plasenta laktojeni- sistemini etkileyip anne ile iletişimine bu dönemde başladığını belirtir. Son dönemlerde yapılan araştırmalarda ise embriyonun annesinin hissettiği duygular ile özdeşleştiğine dair bulgulara ulaşılmıştır.

Erikson ve Freud'un gelişim sürecine dair ortak düşünceleri bebeğin doğumundan sonraki dönemde anne ile bebek arasında gelişen ihtiyaç bazlı ilişkide, bebek annesi ile kendisini bir yaşına kadar aynı varlık sanıp, annenin kendisine karşı yaklaşımlarından dünyaya yönelik temel güven veya güvensizlik duygularını oluşturur. Eğer anne bebeği düzenli olarak besleyip, bebek ağladığı zaman onun yanına gidip bebekle ilgilenirse bebek anneye ve genel dünyaya karşı temel güven duygusunu edinir. Kazanılan bu güven duygusu ilerleyen gelişim süreçlerinde ise sınanarak devam eder.

İki ila beş yaşlarındaki çocuklar genellikle ben-merkezci olduklarından, bir grup çocuğu oyun oynarken izlerseniz, her çocuğun aslında birbirleri ile konuştuğunu zannedebilirsiniz çünkü hepsi interaktif bir uyum halindedir. Konuşmalarını daha iyi dinlendiğinizde aslında çocukların yaşantılarında o dönem kendileri için önemli ne oluyorsa onu anlattıklarının farkına varırsınız. Örneğin bir çocuk babasının ona yeni bir oyuncak araba aldığını anlatırken, diğeri annesinin çocuğuna yeni aldığı elbiseden ve bir diğeri de dün parka gittiklerinde oynadığı oyunları anlattığını duyarsınız.



Bu dönemde çocukların sıklıkla annelerinin nerede olduklarını kontrol etme huyunun olduğunu fark edersiniz. Eğer annesi çocuğun yakınında veya onun görebileceği bir mesafede ise çocuk daha huzurlu davranıyordur ve annenin yokluğunda ise panik halinde annesinin ismini söyleyip ağlayarak annesini aramaya başlar. Bu da daha önce bahsettiğimiz güven veya güvensizliğin gelişmesini sağlayan bir dönemdir. Bu yaştaki çocuklar ben-merkezci oldukları için

diğer insanların duygularını anlayamaz ve sadece kendi duygularının ve düşüncelerinin doğrultusunda diğer insanlarla ilişki kurarlar. Ayrıca güven testinin bir diğer türü ise çocukluktan ergenliğe kadar uzanan dönemde bireylerde dönemsel olarak periyodik aralarla yaşanan öfke krizleridir. Bireyler öfke nöbetlerini bilinç dışı yani planlamadan yaşayıp anne- babasının ve etrafında kendini yakın hissettiği diğer bireyleri kızdırarak onların tepkilerini ölçerler ve böylelikle diğer insanlar için kendisinin anlamını olduğunu sınırlar. Çoğunlukla yaşanan bir olay üzerinden öfke krizlerine bir örnek vermek istiyorum. Bir çocuk annesi ile oyuncakçı dükkanına gittiğinde yeni bir oyuncak bebek istiyorsa ve annesi de evde yeterince oyuncak olduğunu söyleyip yeni bir oyuncak bebek daha almayacağını belirtiyorsa çocuk dükkanın ortasında bağırp ağlamaya başlar. Annenin verebileceği tepkiler;

- a) çocuğuna sırf susması için bebeği alır ve bu davranışın sonucunda çocuk annesinin sınırlarını öğrendiğinden bir daha herhangi bir şey istediğinde aynı tepkiyi verirse istediğine ulaşacağını bilir, bu şekilde yaşanan olaylarsa çocuğun davranışını ödüllendirdiğinden çocuktaki istenmeyen davranışlar artar,
- b) anne çocuğunu umursamaz ve onu dükkanın ortasında bırakıp başka bir yöne ilerlemesi ise çocuğun ailesi tarafından sevilmediğini düşünmesine neden olduğundan, çocukta kendine yönelik değersizlik duygusu gelişir, kendine güveni azalır ve benlik gelişimi engellendiğinden, karakteri daha çok insanların ne yaparsa kendisini seveceğini düşünüp ona göre davranmaya başlar,
- c) anne de çocuğuna bağıırır ve oyuncak almaz, bu davranışın sonucu ise çocuğun annesine yönelik düşünceleri 'annem benim en küçük davranış veya problemimle baş edemiyor demek ki ona güvenemem' olur.
- d) anne çocuğuna bu oyuncak almayacağını çünkü evde birçok oyuncak olduğunu, bu oyuncak gerçekten istediğini anladığını fakat onu almamasının çocuğunu üzmüş olabileceğini söylerse, çocuk annesinin sınırlarını zorlayıp diretebilir ve anne de tutarlı bir şekilde düşüncesini çocuğa iletirse çocuk ısrarı keser böylelikle anne ile çocuk arasında daha güven dolu bir ilişki kurulur.

Çocukların bazı davranışları sürekli tekrarlanıyorsa, bu davranışların aileye iletme istedikleri bir mesaj vardır ve aile mesajı anlayana kadar sözsüz iletişim devam eder. Örneğin, yeni kardeşi olmuş on yaşındaki bir çocuk uykusu saatinin gelip geçmesine rağmen düzenli aralıklarla bahaneler bulup sürekli salona geri dönüyorsa ve ailesinin

onlar da yatana kadar neler yaptığını gözlemliyorsa veya bebeğin gelmesi ile beraber çocuk yatağını ıslatmaya başlamışsa yada kendisini odasına kapayıp ailesi ile iletişim kurmayı kesti ise bu aileye sözsüz olarak 'kendimi dışlanmış hissediyorum beni sevmediğinizi düşünüyorum' der. Bu sorunu gidermek için aile çocukla olan ilişkilerini biraz daha pekiştirip çocuk ile neler hissettiğine dair konuşmasını sağlayıp aynı zamanda aile gerçekleşen değişim hakkında çocukla neden-sonuç ilişkisi tartışılmalıdır. Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde sözsüz iletişimi sınırlar koymak istediği alanlarda kullanabilirler. Ergen odasının kapısını sürekli kapalı tutar, arkadaşları ile telefonda kısık bir sesle konuşur ve velisi odaya girdiğinde yazdığı günlüğü saklar.

Ergenlik döneminin en belirgin özelliklerinden biri bireyin kendini anne ve babasından soyutlayıp arkadaşları ile daha yakınlaşmasıdır. Birey yoğun olarak kendine odaklanıp kişilik arayışına girerken evde de ailesi ile ilişkilerde sorunlar yaşamaya başlar. Birey ergen olduğu için anne ve babasının belirlediği sınırları yeniden sorgular ve 'hayır' cevabını daha çok kullanmaya başlar. Ergenin en sık yaşadığı sorunlar aileye ve arkadaş ilişkilerine yöneliktir ve ergenlerle iletişimdeki en önemli nokta klişe cümleleri kullanmamak ve bireyin sorunlarını küçümsememektir.

İletişimin sağlıklı olması için bireyin karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve bu anlayışın karşısındaki kişiye iletilebilmesine gerekmektedir. Karşımızdaki kişiyi anladığımızı göstermenin yolu beden dilimizi kullanarak onu anladığımızı iletir ve/veya sözlü olarak onunla duygu ve düşüncelerimizi paylaşabiliriz. Bu davranış iletişimi kolaylaştırır ve bireyler arasındaki ilişkiyi derinleştirir çünkü birey diğeri tarafından sevildiğini, değer verildiğini ve en önemlisi anlaşıldığını hisseder.

Ergen okuldan eve üzgün geldiğinde, annesi çocuğunun nasıl bir gün geçirdiğini sorup, yüz ifadesinden üzgün olduğunu anladığını kendisini üzenin ne olduğunu sorabilir. Ergen okulda en yakın arkadaşının son birkaç gündür hiçbir neden yokken aniden kendisi ile konuşmamaya başladığını ve soğuk davrandığını paylaştığında, annesi çocuğa sarılıp, bunun onu çok etkilediğinin belli olduğunu çünkü Ayşe'den evde bahsettiği kadarıyla onunla çok iyi anlaştıklarını anladığından bahsedebilir. Anne çocuğuna bu sorunu çözmesi için beraber çözümler üretebileceklerini söyleyebilir ve anne gençliğinde yaşadığı benzer bir olayı çocuğu ile paylaşıp onunla etkileşimini derinleştirebilir.

Sonuç olarak çocuklarla olan iletişimdeki en önemli noktalar çocuklarla konuşurken neden-sonuç ilişkisini vurgulamak, anne ve babanın kararlarında ve davranışlarında tutarlı olması, çocuğun duygu ve düşüncelerini karşı tarafın anladığını göstermek için çocuğun davranışlarını mimiklemek veya söylediklerini kendi cümlelerinizle tekrarlamak, çocukları bir bütün olarak algılamak belirli rollerine takılıp kalmamak, pozitif davranışlarını sözel olarak mükafatlandırmaktır.



Kaynakça

Dökmen, Üstün (1994). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati, Sistem Yayıncılık
Mungan, Murathan (1992). Yaz Geçer, Metis Yayıncılık.

Genç ve Yetişkin Eğitiminde Sinemanın İşlevi:

Sosyolojik Bir Yaklaşım

Dr. Öğ. Alb. Sinan Çaya

Kuleli Askeri Lisesi Ölçme-Değerlendirme ve
Soru Bankası Şubesi Müdürü



HOLLYWOOD
KAYNAKLI
MAYRANLIKLAR

Hangi ülkeye gitmek mi istiyorum ben?
Tabii Amerika'ya!
Sinemadan bilirim.
Gerçeğini görmeyi
Öyle hayal ederim!
Büyüyünce bir gitsem
Şöyle yakından doysam!
Mohikan yerlisinden
Korkusuz şerifine;
Texas'lı kovboyundan
New York'lu gangstere;
Nevada rangerinden
Özel dedektifine
Benim en çok sevdiğim
Karakterler orada!

S.Ç.

Sinemanın toplumsal işlevi önceleri sadece eğlence anlamında değerlendirilmiş ve gerek eğitici boyutu gerek diğer sosyal bilimlerle etkileşimi uzun seneler göz ardı edilmiştir. Ancak; özellikle özel sosyolojilerden biri olan sinema sosyolojisinin gözlüğünden bakarak anlaşılmıştır ki sinema gerçeği, pür eğlencenin çok üstünde bir sosyal, kültürel ve eğitsel olgudur. Sinema kendi gelişim süreci içinde belli basamaklara tırmandıkça genelde sosyal bilimler bu gelişimin farkına varmak zorunda kalmışlardır. Nihayet sinema ile yaşıtı sosyoloji arasında geciken köprü sapasağlam bir biçimde kurulmuştur.

Kısa Tarihçe

Amerika'nın ilk sinema salonu 1902'de Los Angeles'te açılmıştır. Burada halk beş sent karşılığında bir makaralık hareketli filmler seyrediyordu. Üç yıl içinde ilk konulu film (The Great Train Robbery) yapılmıştır. 1927 Yılında ise sesli film çevirmelerine başlanmıştır. On yıl sonra da renkli film ortaya çıkmıştır. Özellikle iklimi ve manzarası sayesinde Hollywood sinema dünyasının merkezi hâline gelmiştir (Brooks 1956: 242).

Amerika'daki bu gelişmelerle aynı anda Paris odaklı olarak Avrupa sineması da kendi gelişimini sürdürmüştür. Bugün bile bir sessiz Charlie Chaplin filmi seyirci çeker.

Harold Robbins Hayal Tacirleri (The Dream Merchants) adlı romanının arka fonunda Amerikan sinemasının ilk gelişimini bir sosyal tarihçi anlayışı içinde anlatır. (Başka

bir çok romanında ise sonraları yerine oturmuş Hollywood'un her türlü hallerine göndermeler yapmaya devam eder).

Toplumun Eğitimde Sinema

Bilgi edinmek, eski anlayıştaki gibi esasen kitap ve diğer yazılı kaynaklardan alınabilen, haz duygusuyla hiç bağdaşmayan, ciddiyet adına ille de çilekeş çabalarla yoğrulan ve can sıkıntısı pahasına kazanılan bir etkinlik olamaz. Aksine, öğrenme olgusu; insanın hoşuna giden, insanı motive eden yöntemler ve biçimler içinde daha çabuk, daha etkin ve daha kalıcı sonuçlar doğurur.¹

Yanlış anlaşılmasın: Bilim yolunda sebat, tahammül sahibi olmak elbette arzulanır bir özelliktir ve çok defa gereklidir de. Zaten bilgileri eğlendirici biçimde sunacak kaynakların ve öğreticilerin hâlâ az sayıda bulunduğu bir gerçek değil midir?

Denir ki sinemanın bir ucu sanat, diğer ucu sanayidir. Ancak ara bölümlerinde daha başka boyutlar da vardır. Sinema, gündelik yaşamın antro-po-sosyolojisi olarak bütün insanlığın bir çeşit görüntüsünü vermeye de çabalar. Bu nokta önemlidir çünkü gündelik yaşam, iyi bilinen şeylerin iyi bilinmeyen bir bileşimidir! Bu bileşimi iyi tanımanın gerekliliğini bilim artık anlamıştır. Artık insanoğlu bazen iş yeri koşullarında, bazen (G.Friedman'ın yaptığı gibi) boş zamanlarında, bazen duygu yüklü ilişkiler örüntüsü içinde, bazen de (Georges Gurvitch'in yaptığı gibi) mikro-sosyolojik bağlantıların somutluğu içinde bilimsel incelemelerin odağına alınmaktadır (Morin'den özet, 1984).

Sinema; sigarayı içme edâsından iç çamaşır kullanımına, kadeh kaldırmaktan romantik flörtün dil ve tavırlarına kadar törelere etki eder; mührünü vurur, standartlar getirir (Morin 1984:405).

Halkı eğitme işlevi, gelişmekte olan ülkelerin toplumları açısından çok daha büyük bir anlam kazanır. Ülkemizde cumhuriyetle birlikte batılı tonların, anlayışların yerleşmesinde; yerli ve özellikle yabancı sinemanın büyük katkıları olmuştur.

Yine okuma alışkanlığının az olduğu toplumumuzda bir çok değerli yazın ürünleri film uyarlamaları yoluyla "okunabilir" hâlden "seyredilebilir" hâle dönüştükten sonra muhakkak ki çok daha geniş kitlelere ulaşmışlardır (Film kitabın yerini tam olarak tutmasa da bu durum sevindiricidir).

Halide Edip Adıvar'dan Vurun Kahpeye Reşat Nuri Güntekin'den Çalikuşu, Refik Halid Karay'dan Yatık Emine, Orhan Kemâl'den Üç Tekerlekli Bisiklet ile Eskici ve Oğulları gibi yerli eserler; Gustave Flaubert'den Madame Bovary, Jack London'dan Beyaz Diş, Tolstoy'dan

Harp ve Sulh gibi yabancı klasikler bunlara örnektir.

Şunu da belirtmek gerek: Günümüzde sayıları artan birbirinden başarılı bazı psikolojik filmler, ruh hekimlerince bazı hastalara, ilgili sorunu irdelleyici ve giderek tedaviyi destekleyici amaçlarla tavsiye edilmektedir.

Gregory Peck'in bir psikiyatr subayı, "country-music" gitaristi Bob Dylan'ın ise vicdan azabı çeken bir askeri oynadığı İkinci Dünya Savaşı fonunda bir film belki türün

ilk örneklerindendir. Baştan sona bir liseli gencin terapi seanslarıyla geçen The Ordinary People da bahse değer bir filmidir. Robert de Niro'nun şuuraltı vurulmuş babasına karşı suçluluk duygularıyla dolu bir Mafia şefini oynadığı film de ilginçtir. Jack Nicolson ruh hastası rollerini birden fazla eserde çok realist bir edayla oynamıştır. Büyük usta Dustin

Hoffman'ın Tom Cruise ile baş rolleri paylaştığı The Rain Man, otistik kişilikler konusunda nice seyircinin bilgilenmesini sağlamış bir filmidir.

Marlon Brando'nun, "sevdiğini öldürmek" gibi marazî bir takıntıyı göl kıyısında bir çiftlik evinde yalnız büyüyen abla kardeşe de aşıl原因 bir ruh hastasını canlandırdığı film de zikredilmeye değer. Benzer bir temayı işleyen bir İtalyan yapımında da mistik hezeyanlar sahibi genç bir kilise görevlisinin, kasabanın çocuklarını büyüüp günahkâr olmasınlar gerekçesiyle birer ikişer öldürmesi anlatılıyordu. Filmin seyri boyunca fidyenin söz konusu olmadığı, eşyaların çalınmadığı, ırza geçmenin görülmediği bu vak'alar, yetkililerin kafalarını karıştırıyordu. Yakından geçen modern otoyola rağmen hâlâ bâtil inançların esiri kasabalılar ise, şüphelerini, büyücü diyerek yalnız yaşayan zavallı bir kadına (filmde aktris Florinda Bolkan) odaklıyorlardı.

Örgün Öğretimde Filmin Yeri

Günümüz dünyasında filmlerinin örgün öğretim programlarına dahi alındığını görüyoruz.

Amerikan subay adaylarının askerî eğitiminde ülkenin özel bünyesi icabı örgütsel ortamı zedelemesi olası bir çok sosyal sorunlar; yazılı metinlerle aktarılan bilgi ve öğütlerden ziyade; bazı filmler aracılığıyla işlenir. Renk, cins, inanç, şive ayrımcılığı ile mücadele böyle nâzik konulardandır biridir. Asker kişinin; maddiyatçı büyük toplumun içinden çıktığı halde dürüstlüğü, şan şeref gibi soyut değerlere sarılmasının gerekliliği ve kaçınılmazlığı çok önemli bir başka husustur.

(Bizim Kara Harp Okulu'muzun karşılığı) West Point Askerî Akademisi'nin öğrencilerine gösterilen "The Truth About Lies" adlı film; Watergate skandalı, Challenger uzay mekiği faciası ve Vietnam Savaşı'nda yapılan yanlışlıklar gibi ibret alınacak buruk anılara ışık tutar. "Ethics in America: Under Orders, Under Fire" adlı bir



diğer film askerî değerleri ve askerî ortamda iş ahlâkı ile ilgili ikilemleri, açmazları irdelemeye çalışır.

Daha ilginç bir örnek, uygun görülen piyasa filmlerinin bile bu amaçla değerlendirilmesidir. Yine West Point öğrencilerine gösterilen "Breaker Morant" adlı 1980 yılı Avustralya yapımı film böyle bir filmidir. İngiliz egemenliği altındaki Güney Afrika'da bir asır önceki Boer Savaşları zemininde geçen olayları anlatan film, bu arada askerlik mesleğinin değerlerini ele alıp işler (The Four-Year Honor Education Program, Ağustos 1994).

Özellikle Nesnelliğin Bileşimi

Sinema; bir yandan öznelliği (hülyalar, fanteziler) topluma aktarmak yoluyla nesnelleştirir. Bir yandan da nesnelliği (dekorlar, doğa, söylenceler) yönetmenin süzgecinden öznelleştirir. Sinema böylelikle insan bilincini keskinleştirmeye yarar; çünkü bilinç, nesnellik ile özneliğin sürekli çatışması (diyalektiği) içinde üretilir.

Belki bir film aracılığıyla gizli/mahrem bir dünyadan sıyrılarak birden "kollektif" hâle gelen bireysel rüyaların bir kısmı sansür yüzünden beyaz perdede halka mâl olamaz; amma, gene de (parça parça ve kimi zaman bir miktar yalan yanlış katkısıyla birlikte) bir çok gerçek beyaz perdeye yolunu bulur gider (Morin'den özet 1984).

Arka Plandaki "Anlatım"

Sinema bazen gizil söylemiyle başka kaynakların vermediği bilgileri seyirciye sızdırır. Meselâ soğuk savaş döneminde Demirperde ülkelerinde bir çok insan, tek tük oynatılmasına izin verilen batılı filmleri, konularından ziyade sırf arka planı anlamak merakıyla seyrederdi. Batı dünyasındaki hayat standartlarını ve tarzlarını bu yoldan öğrenmeye bakardı.

1942 yapımı bir Amerikan filmi ele alalım: Mart 1983 tarihinde (o günkü tek kanallı) TRT ekranlarında yoğun bir ilgiyle izlemiştik. Küçük Kız adıyla gösterilen the Major and the Minor adlı bu film (oyuncuları Ginger Rogers ve Ray Milland) arka fonu açısından çok ilginçtir.

Filmde New York'ta aradığını bulamayan Susan adlı bir genç kız trenle kasabasına geri dönmek ister. Bilet parası çıkışmayınca ucuz tarifeli çocuk bileti alabilmek için yaşından küçük bir kız kılığına (kurdeleyle bağlanmış saçlar, gözlük, kareli etek, uzun çorap) ve edâsına bürünür.

Tren kompartımanında Binbaşı Kirby ile tanışır. Binbaşı bir askerî okulda görevlidir. "Kız çocuğunu" alıp görev yaptığı askerî okula misafir götürür.

Bu filmde arka fona dikkat eden izleyici; 1940'lı senelerde bir Amerikan askerî okulundaki altyapı (General Wallace'ın heykeli dikilmiş ağaçlı, çiçekli bahçeler), sosyal

ortam (günün modası icabı hepsinin saç gözüne düşmüş misafir kız öğrencilerle birlikte düzenlenen çay partileri), değer yargıları (oğlanların bahçe gezintisinde kızlara harp tarihinden, Napolyon'un savaşlarından pasajlar anlatıp "caka satışları" ve gûya konunun hararetiyle aşka gelip özellikle "taarruz" bölümünde bir "suistimal"e yeltenişleri, yani bir bûseyle sonuçlanabilecek surette kızla bir "çarpmışma" ayarlamaya kalkışmaları) hakkında bir çok ip uçlarına, çıkarsamalara ulaşabilir.

Kültürlerin Aynası

Bir ülkede çevrilen filmlerden oradaki egemen kültür ve alt kültürler hakkında bir çok bilgi ortaya çıkar.

Örneğin Hint filmlerinde cinsellik yerini sadece imalara bırakmıştır. En "açık" sahnelerde kahramanlar diyelim ki satranç oynarlar. Kadın, önündeki fili okşar ve doruk noktası olarak taşlardan birini ağzına koyar...Tel Aviv'li izleyiciler Sylvester Stallone'un Rambo faslını beğenirler; kahramanın yaptıklarına kapılıp giderler ("Mısırınız Körili ["curr"li] mi Olsun?", Radikal 2, Kasım 1997).

Hollywood yapımlarında senaryoyu Amerikan "kılan" genel özelliklerden bahsetmek mümkündür. Gençlik hep yüceltilir. [Yaşlılar ise azımsanır]. Baba tipi saçsız, başarısız ve gülünçtür; hattâ melodramlarda kötü ve tehlikelidir. Kahramanın önüne engeller koyar.

Freudçu bakışla bu durum; oğlun babayı aşmasına haklılık zemini hazırlar. Zaten oğuldan beklenen şey babasını geçmesidir.

Polisiye filmlerde suçu aydınlatan resmî polis değil, özel hafiyedir. Bu özel dedektif kişiliği de katı yasa ve kurallara saygıda kusur eder firarî evlâdı betimler.

Amerika, ata toprağını terk edip yeni dünyaya koşmuş kişilerin ülkesidir. Ona göre de baba otoritesini sorgulayış, eşitliğin ve hürriyetin esas temalarından birini temsil eder. Genç kızın ve genç adamın didinip kazanması ve hayattan zevk alması da çok vurgulanan konulardır (Smith 1958: 237, 238).

Sosyolog H.J.Gans; bir yapıtında (1962: 187-190) Boston'da İtalyan göçmenlerin yaşadığı mahalleyi inceleyen bu insanların film beğenilerine de yer verir. [Sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik anlamda toplumun alt katmanlarda bulunan bu göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı semtlerden] West End muhitinde okuma yazma alışkanlığı zayıftır; ama sinema düşkünlüğü, özellikle ergen ve genç yetişkinler arasında, oldukça güçlüdür. Televizyon da geceleri hep açıktır. Erkekler az konuşmalı,



çok hareketli serüven ve kovboy filmlerini ve cıvık komedileri severler. Öte yandan ciddi, orta tabaka değerleriyle dolu filmlere ve müzikallere kızarlar. (Kadınlar, üst tabakayı bile anlatsa romantik filmleri beğenirler; bunu erkek yaparsa "hanım evlâdı" diye aşağılanır).

Bütün ülkenin beğendiği bir polis tipi, sırf işçilere saygısız tutumu yüzünden bu muhitte hiç sevilmez. Polise "pas vermeyen", muhbirlerini işçilerden ve gazete dağıtıcılarından seçen özel dedektif tipine ise buranın seyircisi bayılır.

Kadınları önce sevip sonra bırakan erkek tiplmesi makbûldür. Kadın buyruğundaki "lâpacı" erkek karakter, hakir görülür. filmde "haşin" olup da özel hayatında böyle olmadığı dedikodu magazinde ortaya çıkan aktörler gözden düşüverirler. John Wayne, (araştırmanın yapıldığı ellili tarihlerde ölmüş bulunduğu halde) Humprey Bogart ve İtalyan kökeniyle, kendi geçmişiyle övünen Frank Sinatra çok sevilirler.

Seyirci Tepkisi ve Bazı Yorumlar

Sinemada seyircinin bir filme ya da filmin içinde bazı ayrıntılara nasıl tepki gösterdiğini yakalama şansı ortaya çıkarsa; bu noktadan hareketle o seyirci kitlesinin istemleri, beğenileri, değer yargıları hakkında bir çok veri alınabilir.

Hiç unutmam. Seksenli yılların başlarında bir sonbahar günüydü. Geçici olarak Ankara'da kalıyordum. Bahçelievler'de (şimdi televizyon stüdyosuna çevrilmiş) bir sinema salonuna Onüçüncü Gün adlı filmi seyretmeye girmiştim (Friday the Thirteenth, Yönetmen: Steve Miner). Öğleden sonra seansıydı. Üniversiteli oldukları anlaşılan gençler çoğunlukta ve bayan seyirci yok gibiydi.

Bu gerilim filminde ormanda yalnız yaşayan, yüzü gözü kalıcı yara berelerle korkunçlaşmış bir psikopat genç (Jason) konu ediliyordu. Sonradan annesinin kesik başını kulübesinde kutsal bir emanet gibi koruduğu ortaya çıkacak olan, Oedipal eğilimlerinden ergenlik sonrası da kurtulamamış bir gençti Jason. İşte bu hasta ruhlu genç, bir dağ evinde tatil yapan kıslı erkekli bir akran grubunun başına belâ kesiliyordu. Bu şehir gençlerini birer birer avlıyor ve vahşice öldürüyordu!

Eğlence-düşmanı-Jason, (tabii olası bir değerlendirme uyarınca) "sert ve sevimsiz yüz ifadeli" sarı saçlı bir âsi genç ile kendisini ona sunan "bayağı tavrılı ve çirkef yüz ifadeli" kız arkadaşını odalarında basıp öldürdüğü sahnede; genç seyircilerden güçlü bir alkış tufanı hak etti!

Sonra başka bir sahnede seyirci önce başka bir genci, Marc'ı yakından tanıdı. Marc tekerlekli iskemleye esir olmuş, (yine olası bir değerlendirmeye

göre) "sevimli ve temiz yüzlü" bir "çocukcağız" idi. Bir de genç kız vardı yanında. Marc'a değer veren, ona şefkatle yaklaşan bu mâsum yüzlü kızcağız bir ara yumuşacık bir sesle² ona acıklı öyküsünü sormuştu. Marc ise "bir motosiklet kazâsı" diye geçiştirmişti cevabı. Sanki önemsemezcesine.

Kızcağız, engelli sevgilisinin koynuna girmeden önce, belli ki onu daha da "memnun bırakmak" için, kendi koltuk altlarına ve "oracığına" güzel kokular sürünürken; sinema salonunda gençlerin yoğun bulunduğu koltuklar gülüşme seslerine boğuldu. Bu iki genç karakter belli ki seyirciye cana yakın gelmişti.

Ancak, bir süre sonra odaya dalan Jason, bu sevimli çifti de öncekiler gibi öldürmek "gafletinde bulundu"! Daha demin onca alkış kazanmış bulunan Jason, bu kez uzunca bir süre yuhalandı ve çirkin küfürler yedi!

Yerli Sinema Azımsanamaz

Sinemada ısrarlı konuların mutlaka bir gerçeklik tabanı olduğu düşünmek gerekir. filmler çevrildiği yıla göre "durumsallık" da gösterirler. Eski bir Türk senaristi bir röportajda şöyle diyordu: "Ekonomik bolluk dönemlerinde biz mendilli senaryolar ürettik; o zamanlar halkın ağlama ihtiyacı vardı. Ekonomik darlık dönemlerinde ise komik senaryolara el attık; o zamanlar da halkın gülme doyumsuzluğu vardı".

Sirmen (1996) kaydediyor: Tutuklu kaldığı bir sırada bir sahne yönetmeni arkadaşıyla bir "arabesk" film izliyorlarmış. Yönetmen arkadaşı katılarak gülerken bir üçüncü arkadaş onu uyarmış. O gülen yönetmenin kendi durumunu mercek altına alıp filmin abartılı gözüken felâketleriyle kıyaslamalar yapmış (Tıpkı filmin kahramanı gibi yönetmen arkadaşı da o esnada mahpus. Eşi kaçmış. Kızını da beraber götürmüş. Annesi hasta. Babası yakında vefat etmiş). Bu saptamalar üstüne yönetmen arkadaşı da mırıldanarak teslim etmiş "sadece Yeşilçam'ın değil, kendi hayatlarının da 'arabesk'" olduğunu.

Seksenli yıllardan itibaren Türk sinemasının nitelik açısından yeni bir ivme kazandığı söylenebilir. Ancak önceki ürünlerin bir kısmı da (maalesef yetmişli yılların ikinci yarısındaki bayağılaştırılmış cinsellik salgını dışında) kendilerine göre değerlidirler. Bir çok mahrumiyet içinde Yeşilçam, ülkemizin kültürüne küçümsenmeyecek katkılar³ getirmiştir. Sinema, televizyon ile yarışında sonuçta yaya kalmasına rağmen, yine de cam ekrandan tiyatro kadar zarar görmemiştir. En azından sinema filmleri de ekrandan izlenebilmektedir.





(Şair, düşünce adamı ve bir zamanların Vatan Gazetesi sinema eleştirmeni) Atilla İlhan'ın bir televizyon söyleşi programında belirttiği gibi (29 Kasım 2003) Türk sinemasının büyük zaferi, Anadolu'da irili ufaklı üç bin sinema salonundan

yıllar yılı dünya sinema devi Hollywood'u kovarak onun yerine geçmek olmuştur!

Hiçbir ulusun sineması melodramlardan arınık ve baştan başa konulu filmlerden ibaret değildir. İlhan'a (29 Kasım 2003) göre Hollywood yapımları da İkinci Dünya Savaşı sonrasında eski kaliteli çizgisinden aşağıya düşmüştür; çünkü senarist ve yönetmenler daha yoz bir kültür olan kendi kültürlerine dönmüşlerdir. Oysa savaştan öncekiler (Hemingway'ler, Faulkner'lar) daha derin olan Avrupa kültürüyle yoğrulmuş kişilerdi.

Yaklaşık on yıl önce (benim de mezunu olduğum) bir üniversitenin sinema kulübü, bir yerli korsan filmi kanvas girişine asılı bir bez pankartta "utançla takdim ettiği" için ortalık kızışmış idi. Anılan kulübün gençleri galiba biraz yanlış anlaşıldılar. Onların tek bir filmi hafife almaları; bütün yerli filmlere bakışlarına, tutumlarına teşmil edildi.

Sonuçta vermek istedikleri mesaj yanlış "okundu". Klişeleşmiş bir önyargı içinde bir çok çevrelerde bu gençlere şımarıklık, züppelik gibi pek o kadar hak etmedikleri sıfatlar yüklendi. Yeşilçam yabancı konulara özenip taklit bir korsan filmi çekmeye kalkışmasaydı daha iyi olurdu anlamında bir mesaj algılsaydı belki daha doğru olurdu.

Yoksa; örneğin bir kan dâvasını ya da (beşik kertmesi, kuma alımı gibi) bir evlilik töresini hazin sonuçlarıyla ele alan olgun yerli film çalışmalarını hangi akli başında yüksek öğrenim genci takdir etmez ki?

Kültürde Devamlılık Aracı

Günümüzde de siyah beyaz çekilmiş yerli filmler bir çok televizyon kanalında gösterime sunuluyor. Bu sayede genç kuşaklar bile artık yaşlanmış oyuncularımızı gayet iyi tanıyorlar. Bu eski yerli film çalışmaları sosyal tarihimiz açısından yeni kuşaklara ışık tutuyor. Kültür birikiminin gençlere ve çocuklara aktarımını, ülkenin yakın tarihinin daha iyi anlaşılmasını sağlıyor. Bir anlamda eski ve yeni kuşakları birbirine kaynaştırmaya yardım ediyor.



Eskimiş yerli filmler bugün bir başka açıdan daha da özel bir kıymet kazanmışlardır: Bilindiği gibi güzel Türkçe'miz bugün acıklı bir yozlaşma tehlikesi içindedir. Eski yerli film seslendirmelerinin çoğunda ise nefis bir İstanbul şivesi ve örnek anlamda düzgün bir Türkçe dilbilgisi bulmak mümkündür!

Esasen ülkemizde sinema, altın devirlerini yaşadığı yıllarda başlı başına hayatı tatlılaştıran bir alışkanlık idi. Yaz geceleri bütün bir ailenin bir açık hava sinemasında bir locaya yerleşip bir film seyretmesi, on dakika arada gazozların içilmesi az sefa mıydı? Üstelik giriş bedelleri (hele taşrada) başka ülkelere, örneğin Avrupa'ya göre çok uygun rakamlar idi. Büyük kentlerde ucuz tarifeli halk günleri olurdu.

Yüksek okul kimlik kartına (şebeke) özel bir indirim uygulanması ise öğrenci kitleleriyle beyaz perdenin dostluğunu daha da bir perçinlerdi.⁴

Kendini Geliştirmede Bir Fırsat

Bendeniz, kentli Türk gençliğinin dünya sinemasına dahi çok tanıdık olduğunun canlı bir ispatı olma deneyimini yurt dışında yaşamış biriyim: Üsteğmenliğimde Amerika'da Texas eyaletinde bazı silâh arkadaşlarımla birlikte katıldığım bir kurstan daha sonra Illinois eyaletinde Chanute Hava Üssü'nde bir başka kursa tek başıma yollanmıştım.

Yeni kurs ortamında sınıf arkadaşım olan Amerikalı askerî şahıslar benim sinema kültürüme bayağı şaşırdılar. Bu kültür, çeşitli vesilelerle kimi zaman ortaya çıkıyordu: Bir sohbette o anda içinde bulunduğumuz durumu çağrıştırdığı için bir ünlü filmin bir sahnesine bir gönderme yaptığım oluyordu. Karşılaştığım bazı kişileri bazı ünlü aktör ya da ünlü aktris "prototiplerine" (Brigitte Bardot, Lisa Minelli, Meryl Streep gibi) benzetip bunu sözle belirttiğim⁵ oluyordu.

Kendi değerlendirmeme göre bendenizin sinema kültürü ülkemiz açısından ancak ortalama düzeyde idi. Hele yönetmenleri hemen hiç tanıımıyordum. Oysa sınıf arkadaşlarımdan bir çoğu sinemayı benim özel ilgi alanım, uzmanlık konum zannetmişlerdi. Hattâ oradan ayrılırken kurs arkadaşlarımdan biri bana bir film yillığı imzalayıp armağan etmişti.

Şunu da kaydedeyim: Derslerden bunaldığım ve sıla özlemini daha güçlü duyumsadığım bir öğlen üzeri üs kütüphanesine girdim. Bir sinema albümü arayıp buldum. Tanıdık oyuncuların resimlerinden birer fotokopi aldım. Birden eski dostlarımla(!) buluşmuş gibi keyiflenmiştim. Biraz önceki boğucu efkârımdan, beyaz perde kahramanlarının imgesel

yoldaşlığı sayesinde sıyrılmıştım...

Sonuç

Sonuç olarak toplumbilim süzgecinden sinema olgusuna baktığımızda bu alanda âdeta yediden yetmişe seslenen bir çok değerli eğitici öğeler bulmak mümkündür. Sinema bir sosyal gelişimdir, kültürdür, görgüdür.

Diğer bir çok ortamlarda olduğu gibi sinema dünyasında da değersiz ve hattâ diğer zararlı etmenlerin varlığı söz konusu olabilir (şiddet, müstehcenlik vb.). Önemli olan onlara takılmadan ve kapılmadan güzeli, iyiyi, faydalıyı, kıymetliyi ayıklayıp bulmaktır. Sonra da özümlemektir.

Seçici bir anlayış içinde bu eğitici etmenlerden kişisel gelişim açısından faydalanabiliriz.

Dahası, sinema özellikle çocukların ve ergenlerin ilgi alanında kaldığından, sinemanın eğitici öğelerini evlâtlarımızın ve öğrencilerimizin hizmetine doğrudan sunabilir ya da uyarlayabiliriz.

Sinema spor eğitimine çok faydalı olabilir. Bir boksörü anlatan bir sinema eseri bir çok genci boks sporuna yönlendirebilir. Atletleri konu olarak işleyen bir film (66 Maraton koşucularını yıldızlaştıran muhteşem bir film hatırlarım. film belli başlı her bir ülke maratoncusunun hayatlarından kesitler veriyordu. Jamaicalı atlet saf bir siyahî gençti. Turistik adalarda kum sahilde koşu üzerine müşterek bahis oynatan beyaz simsarların keşfetmesiyle maratonculuğa geçmişti. İngiliz atlet Hayes, zamanında mahallede koşarak süt dağıtan bir genç idi. Onu da hırslı, amansız bir antrenör sahiplenmişti ve iki saatin altında bir maraton koşmaya, yani imkânsız başarmaya zorluyordu. Bu amaçla bazen yüreklendiriyor, bazen de baskı uyguluyordu. Çekoslovak atlet, "Demir Adam" lâkaplı Vandek, ülkesinin kızıl ordusunda general rütbesi taşıyan bir maratoncu idi!) bir gençleri atletizm çalışmaya özendirebilir.

Yetmişli yılların ikinci yarısında çok yaygınlaşan "civık" karate-tekvando filmleri bile yurdumuzda binlerce genci Uzak Doğu sporlarına ısındırdı. Türkler'in bu sporlara ilgisi ve yatkınlığı anlaşıncı ilgili federasyonlar güçlendi. Büyük illerde turnuvalar düzenlenir oldu. Doksanlı yıllara varmadan erkek ve bayan sporcular uluslararası başarılar yakalamaya başladılar.

Bizatihi okul ortamlarını anlatan değerli filmlerin bulunup izlenmesi de eğitimciler açısından çok faydalı olabilir. Ölü Ozanlar Derneği, Siyah Öğretmen, (siyahî aktör Sydney Poiter'in rol aldığı) Sevgili Öğretmenim (to Sir with Love), (Nick Nolt'un rol aldığı) the Teachers böyle yapıtlardır.

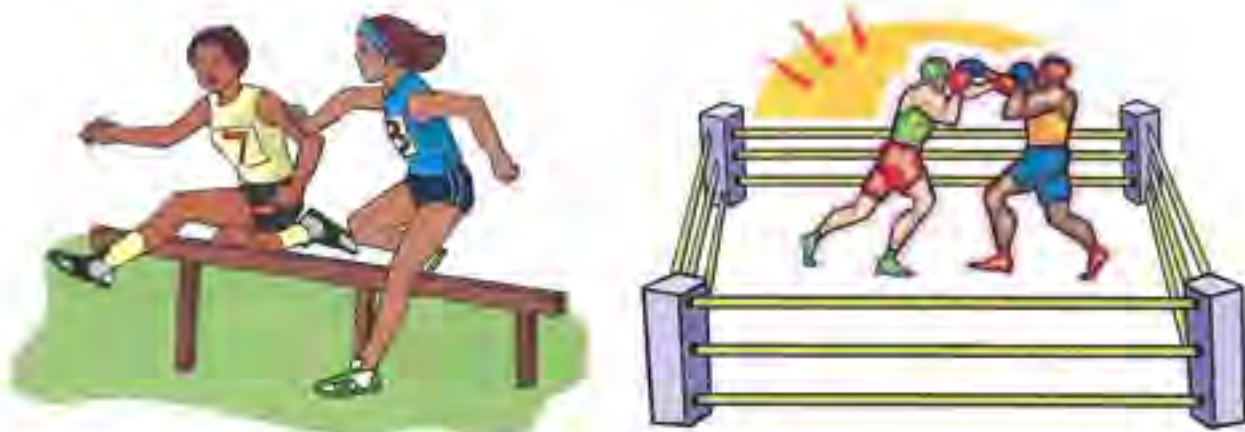


DİPNOTLAR

1. Yanlış anlaşılmasın: Bilim yolunda sebat, tahammül sahibi olmak elbette arzulanır bir özelliktir ve çok defa gereklidir de. Zaten bilgileri eğlendirici biçimde sunacak kaynakların ve öğreticilerin hâlâ az sayıda bulunduğu bir gerçek değil midir?
2. Aslına çok uygun bir dublaj olduğu anlaşılıyordu. Zaten biz Türkler'in ellili yılların üstâdı Ferdi Tayfur'dan bu yana film tercümelerinde çok ileri düzeyde olduğumuz yadsınamaz bir gerçektir.
3. Bazı aydınlarımızın hiç yerli film izlemediklerini övünçle dile getirmeleri, belki aslında onların ülke gerçeklerinden kopukluğun bir itirafı olarak alınabilir.
4. Bir yaz tatilinde İsviçre'de Basel kentinde (bir ilâç fabrikasında staj yaparken) izinli olduğum bir gün sinemaya gitmiştim. Paul Newmann ile Robert Redford'un oynadıkları The Sting (Almanca adıyla das Ding) adlı film oynuyordu. Sinema ücreti İstanbul'dakiyle karşılaştırınca beni üzecek kadar fazla gözüküyordu. Ancak İstanbul hattâ taşra sinema tarifeleri bile memleket şartlarında çocuklar ve öğrenciler için kayda değer meblâğlar olabiliyordu. Nitekim Atilla İlhan aynı sohbette, kendi gençlik yıllarında kızlarla arkadaşlık meselesi bağlamında bu noktaya da değinip şöyle konuşmuştu: "Sinema talebeye pahalı gelirdi. Bazı anlayışlı kızların bu yüzden 'sinemaya gitmeyelim canım!' dediği olurdu. Parklar ise o yıllarda pek tekin değildi. Ağaçların ardından birden bire bazı adamlar peydahlanırdı. En güzeli sahillerde beraber yürümekti".
5. Bizzat kurs hocalarımızdan birisi aktör Jack Lemmon'un benzeriydi ve bu tespiti dile getirmem onu da çok memnun etmişti.
6. Maraton koşucularını yıldızlaştıran muhteşem bir film hatırlarım. film belli başlı her bir ülke maratoncusunun hayatlarından kesitler veriyordu. Jamaicalı atlet saf bir siyahî gençti. Turistik adalarda kum sahilde koşu üzerine müşterek bahis oynatan beyaz simsarların keşfetmesiyle maratonculuğa geçmişti. İngiliz atlet Hayes, zamanında mahallede koşarak süt dağıtan bir genç idi. Onu da hırslı, amansız bir antrenör sahiplenmişti ve iki saatin altında bir maraton koşmaya, yani imkânsız başarmaya zorluyordu. Bu amaçla bazen yüreklendiriyor, bazen de baskı uyguluyordu. Çekoslovak atlet, "Demir Adam" lâkaplı Vandek, ülkesinin kızıl ordusunda general rütbesi taşıyan bir maratoncu idi!

KAYNAKÇA

- BROOKS, Emerson M. (1956) The Growth of a Nation, E.P. Dutton and Co. Inc., N.Y.
GANS, Herbert J. (1962) The Urban Villagers: Group and Class in the Life of Italian-Americans, The Free Press, N.Y.
The Four-Year Honor Education Program (August 1994) United States Military Academy, West Point, N.Y.
İLHAN, Atilla (29 Kasım 2003) (Bir Özel Kanalda) Gazetecilerle Gece Söyleşi Seansı, İstanbul.
"Mısırınız Körili "curry"li mi Olsun?" (09.11.1997). (Radikal İki, sayı 57).
MORIN, Edgar (1984) "sociologie du cinema", pp. 387-406 ((Sociologie, Editions Fayard, Paris).
SIRMEN, Ali (1996) "Yeşilçam dans la boursier du populisme et de l'arabesque"(trad. par YILMAZ, Serra), (BASUTÇU, M., ed.: le cinema Turc, centre Georges Pompidou, Paris).
SMITH, Bradford (1958) Why We Behave Like Americans, Popular Library Inc., N.Y.



Eğitimin Amaçları ve Okul Dışındaki Çağdaş Yaşam



Öğ. Gör. Fatma Sadık

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

*Çağımız bilgi çağıdır, toplumlar bilgi toplumu olma yolunda ilerleme çabasıdadır.
Bilgi toplumu olabilmek ise öncelikle sorunların çözümünü istemeyi ve sorun
çözme kabiliyetini geliştirmeyi gerektirmektedir.*

Eğitim sistemini toplum sisteminden ve toplumsal ihtiyaçlardan bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bütün ülkeler değişen modern üretim biçimlerine ve yöntemlerine cevap verebilecek biçimde okul ve öğretim programlarını yenilemek ve geliştirmek zorundadır. Ülkemizde de özellikle son yıllarda sosyo-kültürel ve ekonomik hayat geliştikçe, toplumun eğitimden istekleri artmakta, değişmekte ve bu istekleri karşılayabilmek için eğitim sisteminde önemli gelişmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumumuzda en muhafazakar insanların dahi katıldıkları ortak görüş, eğitim sistemimizin değişmesi ve gelişmesine duyulan ihtiyaçtır.

Eğitim sistemimizin gelişmesinde öncelikle kalite faktörünün göz önünde tutulması gerekmektedir. Uzmanlar eğitimde kaliteyi hem bir eğitim süreci, hem de nihai bir ürün olarak görmekte, ölçme-değerlendirme sonucunda belirlenen niteliklerin bir derecelendirmesi olarak kabul etmektedir. Bu anlamda kalite, "var" ya da "yok" kavramı yerine, düşük-kötü kaliteden yüksek-mükemmel bir kaliteye doğru bir değer sıralaması olarak sayılmaktadır. Şüphesiz eğitimde kalitenin amaçlarla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitimde kalite, kararlaştırılan amaçlara öğrencilerin ne derece ulaştıklarının veya arzu edilen niteliklerin ne kadarının kazanıldığını ifade etmektedir. Bunun sonucu olarak eğitimde düşük veya yüksek kalite ile amaçların az ya da çok

gerçekleştiğinin kastedilmekte olduğu açıktır. Bununla birlikte nitelik kavramının değişkenlik gösterdiğini görmekteyiz. Bazıları çok bilgiye sahip insana, bazıları zihni tekrarlatarak alıştırmaya yapmaya, bazıları ise yaşam sorunlarını çözecek yeteneklere ve hayatın pratiklerine daha çok önem vermektedir. Kısacası hangi davranışlar niteliklidir? veya eğitimin amaçları ne olmalıdır?, hangi amaçlara ne düzeyde önem verelim? soruları insanoğlunun eğitime başlandığı ilk günden itibaren filozoflar, bilim adamları, anne-babalar, politikacı ve eğitimciler tarafından üzerinde çok düşünülen, tartışılan bir konudur. Her felsefi, ideolojik ya da yönetsel sistem, eğitimin amaçlarını kendi düşünceleri, inançları, bireye ve topluma bakış açıları doğrultusunda şekillendirmiş, varlığının savunulmasına, korunmasına ve devamına hizmet edecek biçimde oluşturmuştur. Görüldüğü gibi, eğitimin amaçlarının belirlenmesinde, eğitimin amaçlarının temelinde yatan düşüncenin (felsefenin), bireye ve topluma bakış açısının, bireyin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerinin ve çağdaş yaşamın araştırılması gerekmektedir.



Eğitim amaçlarının belirlenmesinde anlaşmazlığa neden olan ilk konulardan biri, amaçların kesin ve değişmez mi, yoksa esnek ve sürekli olarak yenilenmeye açık mı olmaları gerektiği konusudur. Eğitim amaçlarının kesin ve değişmez bir nitelik taşıması gerektiğinden yana olan bir çok kimse vardır. Bu gibi kimselerin benimsediği düşünce biçimi, eğitim uğraşlarında kesin ve değişmez bir ideal doğrultusunda çaba gösterilmesi gerektiğidir. Karşıt düşünce biçiminde olanlar ise değişmez amaçları yetersiz, aynı zamanda ürkütücü bulmaktadırlar. Onlara göre, olasılık ve yinelenmenin bileşiminde oluşan bir dünyada eğitimin amaçlarının da değişmeli, amaçlar kesin olmak yerine geçici olmalıdır. Çünkü bir eğitim deneyimi değerlendirildiği zaman ilk belirlenen amacın ve bu amaca ulaşmak için seçilen yöntemlerinde yeniden ele alınıp değiştirilmesi zorunlu olabilir. Bir bireyin öğrenmesi sırasında yalnız çevre değişmekle kalmaz, öğrenmenin kendisi de çevreyi belirli bir ölçüde etkileyerek değiştirir. Her iki durum göz önünde tutulduğunda amaçların değişen şartlara uyması gerekliliği açıktır.

Eğitim amaçlarının esneklik veya katılığı, bu amaçların sürekli bir deneyimden mi kaynaklanması, yoksa amaçların böyle bir deneyimin dışında mı düşünülmesi gerektiği biçiminde bir başka tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Skolastik eğitim felsefesi ikinci düşünceden yanadır. Bu eğitim felsefesine göre deneyim, eğitim amaçlarının memnunluk verici bir kaynak olma niteliğini kararsız bir duruma sokabilir. Böyle sık sık değişen bir durumdan kaynaklanan amaçlar, eğitim sürecine etkili bir biçimde kılavuzluk edecek kadar sağlam olmaz. Bu nedenle amaçların deneyimin dışında bulunarak değişmez olabileceği, deneyimin üstünde olarak da yetkinlik kazanacağı belirtilmektedir. Zıt görüş yani eğitim amaçlarının deneyim sonucunda ortaya çıkması gerektiğini savunan görüş ise, amaçların devingen bir



çevrenin ihtiyaçlarını karşılaması için sürekli olarak yeniden belirlenmesinin zorunluluğuna dikkat çekmektedir. Bu türden amaçların, öğretmen ve öğrencilerin amaç ile sürüp giden etkinlikler arasındaki ilişkiyi doğrudan görüp, değerlendirmelerine imkan sağlayacağı, böylece eğitim amaçlarının yalnız anlamlı bir duruma gelmeyip, ayrıca kişisel bir nitelik de kazanacağı vurgulanmaktadır.

Eğitim amaçlarının belirlenmesinde şimdiki zamana mı öncelik tanınacağı yoksa geleceğe ilişkin çok daha uzak bir zamana mı ağırlık

verilmesi gerektiği anlaşmazlıklara yol açan bir diğer boyuttur. Okul hayatın bir evresi mi olmalıdır, yoksa hayata hazırlayan bir yer mi olmalıdır? sorularının, o ya da bu biçimde cevaplanacak türden sorular olmadığı söylenebilir. Ancak eğitimin bu günkü hayata katılma ve bundan sonraki olaylara hazırlanmanın akıllıca bir bileşimi olması gerektiği açıktır. Çünkü bir eğitim amacının seçilmesi, bugünle ilgili veya ileriye dönük bir eğitim etkinliğinin sonucunu önceden belirlemek ve sonuca ulaşma eğilimi göstermek demektir. Bir diğer ifadeyle amaçlar, eğitimin sonuçlarıdır. Bir amaç, yalnızca belirli bir eğitsel çabanın nasıl olacağını veya olmaması gerektiğini önceden görmeye yardım etmez, aynı zamanda öğrenciyi ve öğretmeni bu sonuca götürmekte bir araç olmaktadır. Amaçların belirlenmesi ve amaçlı hareket edilmesi, gelecek olayların geçmişe bakılarak tasarlanması ve akıllıca eyleme geçildiğini gösterir. Bu nedenle eğitim amaçlarının belirlenmesinde okul dışındaki çağdaş yaşam çok önemlidir.

Çağdaş yaşam çok karmaşıktır ve sürekli olarak değişmektedir. Eğitim, karmaşık oluşunun yanı sıra sürekli olarak değişen ve gelişen bu yaşamın son derece önemli ve günümüz için değer taşıyan yönleri üzerinde durmalı, bireyleri bu önemli durumlara hazırlamalıdır. Çünkü, bireyin okulda öğrendiklerini gerçek yaşamda karşılaştığı olaylara transfer edebilmesi ve öğrendiklerini yeni durumlara uyarlayabilmesi, eğitim amaçlarının çağdaş yaşam gereklerine uygunluğuna bağlıdır. Ancak çağdaş yaşamın

araştırılması ve analiz edilmesi, bu etkinliklerin mutlaka öğrencilere öğretilmesi arzu edilen davranışlar olduğunu göstermemektedir. Toplumda büyük bir kesimin içinde bulunduğu veya ilişkili olduğu ancak toplumun bütünü tarafından onaylanmayan ve topluma zararlı olan etkinlikler de olabilir. Ayrıca çağdaş yaşamın önemli ve yetişkinler için olağan sayılan bazı sorunları çocuklar için ilginç olmayabilir. Bu nedenle okul dışındaki çağdaş yaşam





araştırılırken bazı kategorilerin belirlenmesi gerekmektedir. Örneğin; yaşamın korunması ve devamlılığının sağlanması, bireysel bağımsızlık ve bütünlük, bireyin özellikleri (ihtiyaçlar, ilgiler vb.), iletişim ve ulaşım, doğal kaynaklar, tüketim, sanat, eğitim, araştırma, boş zamanları değerlendirme gibi kategoriler belirleme, araştırma sonuçlarının eğitim amaçlarına yansıtılmasını da kolaylaştıracaktır. Sonuç olarak çağdaş yaşamın ve bireyin özellikleri ile ilgili araştırmaların sonuçları, sadece birey ve gruplar açısından değil aynı zamanda toplumun mevcut durumunu göstermesi açısından da eğitim amaçlarını belirlemede son derece önemlidir.

Türk milli eğitiminin amaçları da aynı olgular doğrultusunda saptanmış ve yasalarda yerini almıştır. Ancak bu amaçlarda temel noktaların gereğince vurgulanıp vurgulanmadığının ve bunlara ne derece ulaşılabildiğinin değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Günümüzde bu ihtiyaç daha da büyük önem kazanmıştır. Çünkü amaçların okullarımızda çocuklara yansıyan şekline baktığımızda gördüğümüz manzara ürkütücüdür. Okul programları ve imkanları hayatın gerçek ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanamadığından eğitimde bir arz-talep dengesizliği mevcuttur. Öğrencilerin istihdamları önemli bir sorundur. Başarısız öğrenci sayısı çok olduğu kadar, başarılı sayılan öğrenciler arasında gizli başarısızlık oranı da yüksektir. Okullarda öğrencilere bir takım bilgi ve becerilerin kazandırılmasına çalışılmakta başka bir şey yapılamamaktadır. Bu bilgilerden bir çoğunun çocuk için, hayat için büyük bir anlamı, önemi ve yararı yoktur. Okullarımız öğrencilerimizin genellikle ezberlemelerine, şekle, gereksiz ayrıntılar ve soyut bilgileri aktarmalarına, var olanla yetinmelerine önem vermektedir. Öğrenciler eleştirci, bağımsız, araştırmacı, problem çözücü, çağdaş ve üretici yetiştirilememektedir. Akademik eğitim mesleki eğitimden daha önemli bulunmakta, öğrencilerimizde giyim, kuşam ve kalem efendisi olma daha ağır basmaktadır. Eğitim sistemimiz genellikle öğrenme yerine öğretmeye, verilenlerin alınmasına, nakilciliğe, sorgulamadan ezberlemeye dayalı esnek olmayan bir sistem olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Bu şikayetler yazılı ve görsel basınımızda öğretmen ve velilerimiz tarafından çeşitli şekillerde sık sık dile getirilmektedir.

Günümüzde gençlere verilen eğitimde önemle üzerinde durulan eksiklikler; bilgiyi araştırma, iletişim, iş yapma ve bitirme, ekonomik çevreyi anlama ve ekip halinde çalışma yetersizliği olarak belirtilmektedir. Oysa çağımız bilgi çağıdır ve toplumlar bilgi toplumu olma yolunda ilerleme çabasındadır. Bilgi toplumu olabilmek ise öncelikle sorunların çözümünü istemeyi ve sorun çözme kabiliyetini geliştirmeyi gerektirmektedir. Çünkü bilgi toplumları, bilginin alternatiflerini değil bilginin kendisini kullanan ve bilgi üreten toplumlar olarak tanımlanmaktadır. Günümüz çağdaş yaşamında hammadde bilgidir ve ekonominin alt yapısını da elektronik ve bilgisayarlaşma oluşturmaktadır. Bundan dolayı üzerinde tartışmalar olmakla birlikte tüm toplumlarda eğitimden beklentiler hemen hemen aynıdır. Eğitim kurumlarının gençlerde;

- Hızlı okuma ve okuduğunu anlama,
- Araştırmacı, eleştirci ve sorgulayıcı olma,
- Yeniliklere açık olma ve uyum sağlama,
- Kuramları ve düşünceleri uygulamaya dönüştürme,
- Kendi ben' i ile ilgili bilgi ve yeterlik kazanma,
- Problemlerin farkına varma ve çözüm arama,
- Objektif olma, önyargıları bırakma,
- Yaratıcı düşünme ve üretme,
- Sanatsever ve çevre dostu olma,
- Küresel bir bakış kazanma,
- Hoşgörülü ve insan haklarına saygılı olma,
- En az bir yabancı dili etkili bir şekilde kullanma
- Öğrenmeyi öğrenme,
- İletişim kurma,
- Ekip halinde çalışma beceri ve yeteneklerini geliştirmesi beklenmektedir.

Sonuç olarak dile getirilen bu beklentiler aslında günümüz çağdaş bireyinin sahip olması gereken niteliklerdir ve 2000' li yılların eğitim amaçlarının neler olması gerektiğine işaret etmektedir.

KAYNAKLAR

- Aydın, A.S. (1989), "Eğitim ve öğretimin iki yönlü amacı", *Çağdaş Eğitim - Öğretim Dergisi*, yıl. 14, S. 144, ss. 45-48, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. (1994), "Eğitim hizmetinde kalite sorunu", *Yaşadıkça Eğitim*, s.36, ss. 2-5, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Erdem, A.R. (1996), "Nasıl bir insan tipi yetiştirelim?", *Çağdaş Eğitim - Öğretim Dergisi*, yıl. 21, S.227, ss. 45-47, Ankara.
- Kale, N. (1994), "Çocukları 2000' li yıllara nasıl hazırlamalıyız?", *Yaşadıkça Eğitim*, S.43, ss. 18-20, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Kaptan, S. (1981), "Milli eğitimde temel amaç ne olmalıdır?", *Yaşadıkça Eğitim*, yıl. 6, S.53, ss. 5-7, Ankara.
- Kolçak, K. (1997), "Eğitimde amaçlar", *Çağdaş Eğitim - Öğretim Dergisi*, yıl.22, S. 229, ss. 16-20, Ankara.
- Oğuzkan, F. (1983), "Eğitimde amaçlar", *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.16, s.2, ss. 203-208, Ankara.
- Sağlam, E. (1996), "Zorunlu eğitim süresini artırma çalışmaları", *Çağdaş Eğitim - Öğretim Dergisi*, yıl. 21, S. 219, ss.15, Ankara.
- Tandoğan, M. (1986), "Eğitimde amaçların oluşturulması ve kaynakları", *Çağdaş Eğitim - Öğretim Dergisi*, yıl. 11, S. 110, ss. 4-12, Ankara.
- Titiz, T. (1996), *Ezbere Hayır*, İstanbul: Ankara Ofset.
- Titiz, T. (1995), "Bilgi toplumu", *Yaşadıkça Eğitim*, S.42, ss. 3-6, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Aydın, E.D. (1996), *Değişen Bilgi Toplumu*, İstanbul: Beta Basım Yayın ve Dağıtım A.Ş.

Okulöncesinde Resim Eğitiminin Çocuğun Duygusal ve Sosyal Gelişimine Etkisi



Öğr.Gör. Kazım ARTUT

*Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü*

Çocuk el ve parmak becerisini makas, kalem fırça kullanımıyla ortaya koymaktadır. Büyük boy kağıtlara kalın kalem ve fırça ile resim yapma eğilimi göstermektedir. Bu yaş, çocuğun çok soru sorduğu ve yapılan açıklamaları ilgi ile dinlediği, konuşan yetişkini gözlemlediği, onun yaptıklarını yinelediği, toplumsal davranışlarını örnek aldığı dönemdir.

GİRİŞ

Çocuğun algı, beceri ve yaratıcı gücünün bir göstergesi olarak ortaya çıkan resim etkinliği aynı zamanda duygusal ve sosyal eğitiminin belirleyici bir unsuru olarak da görülür.

Araştırmalar, bebekliklerinde temel güven duygusunu geliştirememiş çocukların, ileride, ruhsal bozukluklar, aşırı kıskançlık, bencillik, sabırsızlık, saldırganlık gibi anti sosyal davranışlar gösterme olasılıklarının fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Anne yoksunluğu nedeniyle ortaya çıkan gerilikler, özellikle dil ve sosyal gelişim alanlarında görülmektedir. Bu çocuklar zihinsel gelişim süreci içinde soyut kavramları geç ve güç elde etmektedirler. Özdeşleşme güçlükleri, diğer bireylerde derin ve anlamlı ilişki kurmada yetersizlik, uzun süreli hedeflere bağlılıkta aksamalar, ileride kişilik yapılarında görülebilecek gerilikler olarak belirtilmektedir (Oğuzkan, Ş., Oral, G.1998).

Dolayısıyla bu tür olumsuzlukların en aza indirgenmesi, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimine katkısı olabilmesi, özellikle güven duygusunu kazanabilmesi, uygun sanatsal ortamların sağlanmasıyla gerçekleşebilir. Bu anlamda çocukların grup içerisinde çok yönlü etkinlikler içerisine girmesi ve istedik duygu ve davranışların kazandırılması sanatsal öğrenim ile birlikte gelişebilmektedir.

Bu makalede okulöncesinde, özellikle 4 ve 6 yaş grubu çocukların resim etkinliklerin sonucunda edinmiş oldukları sanatsal bilgi ve deneyimlerinin duygusal ve sosyal iletişim ve gelişimlerine olan katkısı incelenmiştir.

Resim Öğreniminde İlk Adımlar

Şema öncesinde çocuğun çevresindeki varlıkların çizgisel olarak betimlenmesinde algı, imge yetisi, oran, mekan kavramı ve duygusal özellikler belirleyici etken bir faktör olarak görülür. Bu faktörler doğal ortamda çocuğun genel gelişimine paralel değişim özellikleri gösterir. Özellikle dört yaşından itibaren hız kazanan bu gelişim ve değişimler çocuğun çevresindeki olayları merak etmesi, sorgulaması, onları keşfetmeye ve denemeye karşı dayanılmaz bir dürtü ve açlık duygusuyla kendini belli eder. Sanat etkinlikleri sırasında çocuk, yeni arkadaşlıklar kurarak sıra beklemeyi, konuşmayı, dinlemeyi, paylaşmayı, işbirliği yapmayı ve yardımlaşmayı öğrenerek sosyal becerileri gelişmektedir. Çocuk kendisine olan saygısını duyuları ile ifade ederek kendi varlığını kabul ettirmektedir. Kendini kabul eden ve ettiren çocuk, diğer çocukları da kabul eder ve benimser. Dolayısıyla bu istedik davranışların kazandırılmasında en etkili yol sanat eğitimidir.



İyi bir sanat eğitimi alan çocuklar, kendilerinin ve diğer çocukların yeteneklerini dürüstçe kabul eden kişiliğe sahiptirler. Çocuklar birlikte

oldukları sürece konuşabilecekleri, çalışabilecekleri, bağımsızlıklarını kazanabilecekleri ve bir şeyler üretebilecekleri bir alana gereksinim duymaktadırlar. Bu da ancak onlara sanatsal bir ortamın hazırlanmasıyla olasıdır.

Çocuklara yönelik sanat etkinliklerinde yeni araçları deneme, benzer olanları kullanma ve incelemek için uygun ortam hazırlanmalıdır. Onlar, yaptıkları resimler hakkında konuşturularak yüreklendirilmeli, teşvik edilmelidir. Sanat etkinliklerinde çocukların duyarak, hissederek öğrenmelerini gerçekleştirmek için elverişli uygun koşullar hazırlanmalıdır (Artut, 2002). Örneğin, aynı ortamda, boyaları kullanarak resim yapan dört yaşındaki bir çocuk; yaşıtı olan diğer çocuklar ile aynı duygusal etkileri, coşkuları yaşayabilirler. Birbirlerine karşı becerilerini sergileyebilirler, duygu ve düşünce paylaşımı içinde bulunabilirler.

Okulöncesinde en sağlıklı sanat etkinlik prosedürü doğal ve ekonomik olandır. Etkinlikler öğrenci görüşlerinin aktif katılımıyla daha da güçlenecektir. Bu durum çocukların artistik (sanatsal) gelişimleriyle yakından ilgilidir. Bir başka deyişle psikolojik gelişim teorisinde öğretmen ve eğitim biri diğerinin ayrılmaz bir bütündür (Hardgreaves, 1989). Öğretmenin denetiminde gerçekleşen sanat etkinlikleri, çocuğun grup içindeki arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurabilmesine olanak sağladığı gibi kendisini artistik olarak (dışavurumu) ifade etmesi ve bunu bir çıkış yolu olarak görebilmesi, çocuğa büyük bir coşku ve haz duygusunu yaşatacaktır.

Genellikle dört yaşından itibaren öğrenme ve konuşabilme yetisine paralel olarak tanımlanabilecek nitelikte çizimler gerçekleştirebilirler. Ancak kesin olarak bunların ne olduğu konusunda net bir düşünceye sahip olmak oldukça zordur. Çizim sürecinde onlar için en önemli konu, insan figürü çizim deneyimleridir. Çizimlerinde 'çöp adam' diye tanımlanan resimler görülür. Bu resimlerde büyükçe yuvarlak bir baş, iki iri veya nokta şeklinde gözler, ağız ifade eden yatay eğri bir çizgi ve kafadan çıkan kol ve bacaklar tipik özelliklerdir. Dolayısıyla insan figürleri kaba formlar şeklinde sembolik olup, vücut oranları gerçek dışıdır. Kendince önemli sayılan konular öncelik taşır, büyükçe orantısız olarak ifade edilir. Ancak bu çizimler sadece insan figürleriyle sınırlı değildir. Yakın çevresinde en çok ilgisini çeken ev, ağaç ve otomobil gibi varlıkları da benzer şekilde betimlemeye çalışırlar. Bunlar kağıt üzerinde gelişmiş güzel yer alırlar.

Çocuk gördüğü nesnelerin yapısal bir eşdeğerini yaratırken dikkatini, her çizdiği şema üzerinde ayrı ayrı yoğunlaştırır. Bir resimde; at, ev, sinek, ağaç, çiçek

birbirleriyle ilişkisine bakılmaksızın çizilir. Bu özelliği Arnheim, yerel çözüm (Local Solution), Piaget, bütünden uzaklaşma ya da parçada yoğunlaşma (centration) olarak tanımlar. Bir resimde attan büyük kelebek, evden büyük insan çizilebilir. Bu da bu yaş çocuğun resimlerinin çekiciliğinden biridir (Kırıçoğlu, 1991). Bu dönemde hemen hemen tüm çizimler cepheden olup yüzeysel görünümdeydir. Son dönemlerde resimlerde derinlik faktörünü algılayabilseler bile zihinsel ve beceri gelişim düzeyleri gereği algıladıklarını veya bildiklerini çizememektedirler.

İnsan, eşya ve hayvan figürlerinin tanımı gerçeğe oldukça yakın olup, bunlara hareket verebilirler. Örneğin, yürüyen bir insan figürünün betimlenmesinde ayaklar oldukça abartılı olarak çizilebilir (Roland, 1995).

Goodnow (1978), özellikle beş yaşından itibaren çocukların çizimlerinde bazı figürlerin birbirleriyle olan ilişki, pozisyon ve hareketlerinin betimlenmesinde sorunlar yaşayabildiğini vurgular. Bu sorunlar yaklaşık on yaşına kadar sürebilir. Örneğin, bir topu almak veya atmayı ifade eden bir figür, genellikle cepheden olup, eller dikey olarak gösterilir. Figürün boyutları ile topun boyutları arasında önemli bir fark görülmemektedir. Top büyütülerek onun ele dokunması sağlanmıştır. Yaş ilerledikçe çocuklar boynu, beli dizi eğilen ve kolların değişik pozisyonlarını ve figürün baştan sona görünümünü belirtmek için gerçekçi değişiklikler yapabilme sürecini doğal olarak yaşayabilirler (Akt. Sheldon, S., Woodhead, M. 1994).

Çocuk altı yaşından itibaren okulöncesinin son dönemlerini yaşamaktadır. Genel gelişim düzeyi ile birlikte öğrenme becerisinde de yeni değişkenlikler ve işlevler kazandığından önceki resimlerindeki sembolik özellikler, yerini artık şemasal özelliklere ve somut düşünme becerilerine bıraktığı görülür. Kağıt yüzeyinin doldurulmasında amaçlı ve anlamlı belirtiler fark edilir. Sürekli arayış içerisinde olduklarından oluşturmaya çalıştıkları sembollerde değişkenlikler görülebilir.

Renklerin Kullanımı ve Duygusal Etkileri

Renk kullanımında daha cesur ve özgür oldukları görülür. Nesnelerin-varlıkların gerçek renklerini değil daha çok sevdikleri (fosforlu, yaldızlı, canlı, parlak) renkleri tercih ederler. El kasları tam olarak gelişmediğinden fırça tutuşları ve boyaların kullanımında beceriksizlikler görülür. Boyama işlemi onlar için son derece zevklidir. Genellikle yukarıdan aşağı, soldan sağa geniş fırça darbeleri şeklinde boyamayı gerçekleştirirler. Şekiller kağıt üzerinde yüzer biçimdedir. Çizgi ile sınırlanan nesne-





lerin içi doldurulur. Beğendikleri resimleri başkalarına göstermekten zevk alırlar, bazen de yırtıp atarlar. Dolayısıyla çok sayıda resim kağıdı veya resim defteri sayfalarını düzensiz bir şekilde kullandıkları görülür. Dört, beş yaş civarında ana renkleri öğrenirler (Artut, 2002).

Okulöncesi resim öğretiminde kullanılan renkler, çocukları duygusal olarak etkiler. Bazı araştırmacılar çocukların renk tercihlerinin öğrenme sonucunda oluştuğunu savunurlarken, diğer karşı görüşte olanlar da renklerin doğuştan gelerek çocukların doğal, duygusal tepkileri olduklarını düşünmektedirler.

Renk tercihlerinde çocukların kişilik yapıları etkili olabilir. Canlı renkler çocuklara çekici gelebilmektedir. Bazı öğrencilere; "En çok beğendiğin renk hangisi?" şeklinde bir soruya karşılık verilen bazı ilginç yanıtlar şu şekildedir (Linderman, 1997).

"Mavi, çünkü benim gözlerim mavi. Deniz ve gökyüzü gibi".

"Mavi, çünkü o da kendim gibi canlı".

"Yeşil, çünkü bana şekerleri hatırlatıyor".

"Pembe, beni iyi hissettiriyor".

"Kırmızı, çünkü, sıcak, solmayan bir renk".

"Siyah, beni üzgün, soğuk, yavaş, ölü gibi hissettiriyor".

"Gri, çünkü, kamyonun çarptığı bir kedim vardı".

"Kırmızı ve maviyi daha çok seviyorum.

Çünkü gözünüze çarpıyor, şimşek gibi parlıyor".

Yukarıda verilen yanıtlar çocuğun renklere ilişkin duygusal tavırlarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Rosa Alschuler ve La Bertá Hartwick sekiz ayrı Okulöncesinde yüz elli çocuğu kapsayan bir çalışma yürüttüler. Her çocuğun yaptığı renkli resimler, çocuğun



sosyal ve gelişimsel süreci bir yıl boyunca kaydedildi. Çalışma bitiminde elde edilen verilerin analizleri sonucunda çocukların duygusal ve sosyal yaşamına ilişkin belirgin değişim ve gelişmelerin olduğu görülmüş. Bu bulgulara göre, kırmızı, duyguları etkileyen tahrik edici bir renk olduğundan dolayı en çok tercih edilen rengin kırmızı ve tonları olduğu saptanmış. Mavi, kontrollü, turuncu, arkadaşlık, sempatiklik ve hayali duygularının ön plana çıktığı, siyah rengin ise korku ve heyecan gibi tepkilerin yoğunluğuna işaret ettiği görülmüştür (Linderman, 1997).

Aile ve Öğretmenin Tutumu

Okulöncesi eğitim kurumu ailenin yerini alamaz, alması da beklenemez. Özellikle çocuğun 4-6 yaş arası ilk etkinliklerine ilişkin yeterli olanaklar çocuğun bu dönemi uyumlu ve dengeli geçirmesini sağlayacaktır. Ancak geleneksel aile ortamının sosyal, kültürel nedenlerden ve ekonomik sorunlardan dolayı çocukların bu dönemi sorunlu geçebilmektedir.

Çocuk el ve parmak becerisini makas, kalem fırça kullanımıyla ortaya koymaktadır. Büyük boy kağıtlara kalın kalem ve fırça ile resim yapma eğilimi göstermektedir. Bu yaş, çocuğun çok soru sorduğu ve yapılan açıklamaları ilgi ile dinlediği, konuşan yetişkini gözlemlediği, onun yaptıklarını yinelediği, toplumsal davranışlarını örnek aldığı dönemdir. Anne babanın sakin, yardım sever, sorumluluk sahibi, sevgi dolu ya da bencil, cezalandırıcı davranışlarını benimseme eğilimindedir (Bakırcıoğlu, 2002).

Okulöncesi eğitim, aile ortamının çocuğa veremediği uygun koşulları sağlayarak çocuğun artistik gelişimine yönelik bilgi ve beceriler kazandırabilir. Yaygın bir kanı olarak çocuğun sanatsal eğitimi konusunda anne babaların hiç bir şey bilmedikleri görüşü dikkati çeker. Ancak bazı ailelerin sevgi ve sevgileri sonucu, çocuğun ilgisini çekecek sanatsal materyallerin hazırlanmasında duyarlı oldukları, uygun koşulları yarattıkları görülür. Çocukların aile ortamında çevrelerini tanıma, öğrenme ve bir etkileşim içinde yeni bir takım davranışlar geliştirme ve bunların artistik ifadesi sanat eğitimi açısından üzerinde durulmaya değer niteliklerdir.

Özellikle duygusal gelişimi yıpranmış, örselenmiş kötü koşullardan gelen çocuklarda kendilerine olan güven duygusunu geç olmakla birlikte onarma ve geliştirmede sanatsal ortam ve etkinliklerin katkısı büyüktür. Çocuğa sevgi, ilgi ve anlayışla yaklaşmak; onun bireysel veya grup içi özelliklerine gösterilen saygı ve etkinliklerinde ulaştığı başarıyı ödüllendirmek, duygusal güvene atılan ve onu geliştiren ilk adım olabilir. Böylelikle etkinlik sürecinde yaratılacak olan karşılıklı hoşgörü, sevgi ve saygıya dayalı sıcak ilişki ortamı, çocuğun temel güven duygusunu besleyecek ve sağlamlaştıracaktır.

Bedendeki bir acının veya hareketin ögesi çocuğun kavrayışında önemli bir rol oynar. Fiziksel hareket, görsel çarpıklık olarak ifade edilir. Örneğin; bir çocuk vücudun

bir organını veya vücudunu resimlediğinde, aktif hale getirilen organ abartılmaktadır. Lowenfeld'in iddia ettiği gibi basit bir dış ağrısı vücudun diğer uzuvlarında bütünsel bir rahatsızlık oluşturur. Dolayısıyla çocuğun çizimlerinde acıya neden olan organın bulunması ve diğer organların elimine edilmesi acının, çocuk tarafından betimlenmesine ilişkin teorileri güçlendirmektedir (Henkes, 1989). Okulöncesinde özürlü, öğrenme yetersizliği ve problemlili öğrencilerin eğitiminde planlı ve çok yönlü önlem ve etkinlikler sonrasında sonuç alınabilmektedir. Bu anlamda özellikle resim eğitimi, başvurulabilecek en önemli sanat terapisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun etkinlik sürecindeki ifade biçimleri, duygu ve düşünceleri, kişisel tavır ve davranışları, çocuğu anlamamıza ve tanımamıza ilişkin önemli ipuçları olarak görülebilir.



Tüm bu girişimlerin ve koşulların daha sağlıklı gerçekleşebilmesi için okul aile işbirliğine gereksinme vardır. Çünkü çocuğun sağlığı, sosyal ve duygusal gelişim aşamalarında görülen değişkenlikler, bireysel farklılık ve ilgilerine ilişkin bilgiler anne ve babadan öğrenilebilir. Bu bilgilerin ışığında gerçekleştirilecek olan planlı programlı sanatsal etkinlikler bir araç olarak çocuğun tümel gelişiminde etkili olabilmektedir.

Sosyal ve Duygusal Kazanımlar

Okulöncesinde normal gelişim sürecinde, çocuklar genellikle dört yaşından itibaren gruplar halinde sanatsal aktivitelerde bulunabilirler. Böylelikle olumsuz ve uyumsuz tutum ve davranışlar yerine olumlu, çevreye uyum göstermede pek fazla zorlanmayan, akranlarıyla iletişimde mutlu, soru soran özellikleriyle dikkati çekerler. Çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminde özellikle beş yaşından itibaren kıskançlık, kaygı, öfke gibi olumsuz tepkiler görülebilir.

Milli Eğitim Bakanlığının okulöncesi programında yer alan 36-72 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişimine yönelik beklentilerine en büyük katkıyı kuşkusuz çeşitli sanat etkinlikleri (özellikle; resim, müzik ve yaratıcı drama) vermektedir.



Sanat etkinliklerinin (özellikle resim eğitiminin) çocuğun sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik kazanımları aşağıda verilmiştir. Buna göre;

- Bağımsız eleştirel düşünebilme becerileri gelişebilir, çekingenlik, kaygı gibi sorunların üstesinden gelebilmek için çaba gösterebilirler.
- Sanat yoluyla kazanmış oldukları bilgi, deneyim, beceri ve güven duygularının gelişmesiyle birlikte aşırı duygusal tepkilerini denetim altına alabilirler.
- Estetik değer taşıyan ürünleri fark edebilirler, sınıflandırabilirler, görüş sunabilirler.
- Görsel algı, muhakeme ve kendilerine olan yüksek öz saygı ve güvenleri gelişebilir.
- Başkalarının düşünce ve görüşlerini sanat yoluyla aktarabilme, arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurabilme becerisini kazanabilirler.
- Alışkın olmadıkları durum ve ortamlara uyum sağlayabilir, sorunlara karşı tepki ve duyarlılık gösterebilirler.
- Kendisinden veya başkalarından kaynaklanan bazı sorunları algılayabilme, yorumlayabilme, çözüm önerilerinde bulunabilme becerisi kazanabilirler.
- Estetikselsel olan bedensel (yaratıcı drama) hareket ve empati kurma becerisini kazanabilirler.
- Toplumsal değerleri tanıyabilirler, destekleyebilirler, sorumluluk alabilirler.

Sonuç

Sanat, bireyin duygusal dışavurumunun, kendisini tanımasının, kişiliğinin gelişmesinin ve sosyalleşmesinin en önemli aracıdır. Okulöncesinden itibaren sanat eğitimiyle desteklenmiş sosyal ve duygusal kazanımlar, istendik sanatsal bilgi ve beceriler; çocuğun yaşamı süresince olgunlaşıp gelişecek olan yeteneklerinin ve güzel sanatlara ilişkin bakış açılarının gelecekteki zenginlikleri olarak düşünülmelidir.

KAYNAKÇA

- Artut, K. (2002). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. s.204, 214, 216. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bakırcıoğlu, R. (2002). Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları, s.70. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Hargreaves, J. (1989). Developmental Psychology and Arts Education, p.155., Open University Press Milton Keynes, Philadelphia, USA.
- Henkes, Robert. (1989). Early Child Development Care. The Child's Art Expression, p.166., Vol. 47, Gordon and Breach Science Publishers, Inc. Printed in Great Britain.
- Kırışoğlu, O. (2002). Sanatta Eğitim. Görmek-Öğrenmek-Yaratmak, s.83. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Linderman, G. Marlene. (1997). Art in the Elementary School. p.93. (The Art Curriculum Foundation) Theme Graw Hill Companies, 5th. Edition USA.
- Oğuzkan, Ş., Oral, G. (1998). Kız Sanat Okulları İçin Okulöncesi Eğitimi. MEB. Yayınları, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Roland, G. (1995). Art Encounters, p.89, College of Education, University of Florida, USA



T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

"Kültürlü" olma ayrıcalığına çağrı...

fakülteler ve bölümler

• Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi

Bilgisayar Mühendisliği
İnşaat Mühendisliği

Endüstri Mühendisliği
Mimarlık

• Fen-Edebiyat Fakültesi

Matematik-Bilgisayar
Türk Dili ve Edebiyatı

İngiliz Dili ve Edebiyatı

• Hukuk Fakültesi

• İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

İktisat
Uluslararası İlişkiler

İşletme

• Sanat ve Tasarım Fakültesi

İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı*
İletişim Sanatları*

İletişim Tasarımı
Sanat Yönetimi*

*(Özel Yetenek)

doktora ve yüksek lisans programları

• Fen Bilimleri Enstitüsü

Doktora Programı:
Yüksek Lisans Programları:
İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı
Matematik - Bilgisayar

İnşaat Mühendisliği ve Proje Yönetimi
Bilgisayar Mühendisliği
İnşaat Mühendisliği ve Proje Yönetimi
Mimarlık

• Sosyal Bilimler Enstitüsü

Doktora Programları:
Yüksek Lisans Programları:
İktisat
İletişim Sanatları
İşletme
Türk Dili ve Edebiyatı

Özel Hukuk, Kamu Hukuku, İnsan Hakları
Hukuk
İletişim Tasarımı
İngiliz Dili ve Edebiyatı
Sanat Yönetimi
Uluslararası İlişkiler

meslek yüksek okulları

• Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu

• İşletmecilik Meslek Yüksek Okulu

www.iku.edu.tr

www.kultur.k12.tr/bilimsenligi



Rex-Rotary

TÜRKİYE DİSTRİBÜTÖRÜ

Elektroser

ŞİRKETLER GRUBU



Fotokopi Makinaları
Baskı Makinaları
Dijital Sistemler
(faks, fotokopi, printer)

Tel : (0212) 677 67 38 -39

Faks : (0212) 642 88 81

www.elektroser.com