

Yaşadıkça Eğitim

Ocak/Şubat 1996
120 000 TL (KDV Dahil)

**Öğretmen
Yetiştirme Politikamız**

**Yaşadıkça Eğitim-8
Öğrenen Organizasyon:
Okul**

Sınav Korkusu

Biliş Bilgisi Stratejileri

**Okullarda İşbirlikçi
Karar Verme**

**Genel ve Mesleki Teknik
Liselerde Eğitsel Kol Çalışmaları**

**Okulöncesi Dönemde
Aile-Okul İşbirliği
ve Ebeveynin Eğitime Katılımı**

44

İÇİNDEKİLER

Öğretmen Yetiştirme Politikamız

2

Prof. Dr. Mahmut ÂDEM
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Plânlaması
Bölümü Öğretim Üyesi

Eğitimin temel taşı, odak noktası
öğretmendir.



Yaşadıkça Eğitim-8 Öğrenen Organizasyon: Okul

10

Dr. İlhami FINDIKÇI

Sınav Korkusu

12

Doç. Dr. Erdal CEYLAN
Gaziantep Üniversitesi Fen-Edebiyat
Fakültesi Öğretim Üyesi

Uzmanlara göre sınav korkusu, tem-
bel öğrencilerin gereksiz bir özürü



değil, gerçek
bir sorundur.

Biliş Bilgisi Stratejisi

15

Tülay ÜSTÜNDAĞ
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim
Programları ve Öğretim Anabilim Dalı



Biliş bilgisi, bireyin kendi zihinsel
süreçlerinden haberdar olması, bun-
ları değerlendirmesi ve kendi
düşüncelerini gözlemesiyle ilgili bilgi-
lerdir.

Okullarda İşbirlikçi Karar Verme

20

Yrd. Doç. Dr. Cevat CELEP



*Z.K.Ü. Devrek Fen Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi*

Okul yönetiminde karara katılma
büyük önem taşımaktadır.

Genel ve Mesleki Teknik Liselerde Eğitsel Kol Çalışmaları (1994-1995 Öğretim yılı Adana İli Uygulaması)

23

Doç. Dr. Şükran KILBAŞ
Ç.Üniversitesi Eğitim Fakültesi EBB



Araştırmalara göre eğitsel etkinlik-
lere katılım ile akademik başarı
arasında ilişki vardır.

Okulöncesi Dönemde Aile-Okul İşbirliği ve Ebeveynin Eğitime Katılımı

30

Uzm. Pedagog A. Esra İŞMEN
İ.Ü. Edebiyat Fak. Eğitim Bil. Böl.
Araş. Görevlisi

*Pedagog S. Armağan
(KÖSEOĞLU) YILDIZ*
İ.Ü. Edebiyat Fak. Eğitim Bil. Böl.
Araş. Görevlisi



Ebeveyn-öğretmen iletişimi birbirini
tamamlayıcı nitelikte olmalıdır.

Yayımlar

33

Yaşadıkça Eğitim

Ocak/Subat 1996
120 000 TL. (KDV Dahil) **44**
ISSN: 1300-1272

Sahibi
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.
Fahmettin AKINGÜÇ

Genel Yayın Yönetmeni
Bahar AKINGÜÇ GÜNVER

Yazı İşleri Müdürü
Dr. İlhami FINDIKÇI

Teknik Yönetmen
Kudret GÜVENÇ

Dizgi
Cemal TURAN
Nermin TAŞKIRAN

Montaj
Zafer UZUNTÜRK

Fotoğraflar
Temel YİRMİBEŞ
Çetin ÖZER / Coşkun İPEK

Renk ayırımı ve film çıkış
Filmon Ltd.Şti.

Baskı ve Cilt
Çınar Ofset

Yapım/Yönetim
YA/BA A.Ş.
9.-10. Kısım
34 750 ATAÖY/İSTANBUL
Tel: 0(212) 559 04 88
Fax: 0(212) 560 47 79

©

Kültür Koleji Yayınları
ISSN: 1300 - 1272

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

Fiyatı

120 000 TL. (KDV Dahil)
KKTC için 200 000TL (KDV Dahil)

Abone koşulları

Yıllık (6 sayı için indirimli) 600 000 TL.
Abone ücretleri için;
Yapı Kredi Bankası Bakırköy Şubesi
Hesap No: 2888-6
Yaşadıkça Eğitim
ya da
Posta Çeki Hesap No: 475 009

YAYINCIDAN OKURA

Merhaba Değerli Okuyucularımız,

1996 yılının ilk sayısını biraz gecikerek sizlere sunuyoruz. Kaliteli bir yayın yapma gayretimiz yeni yılda da gelişerek devam edecektir.

Yeni yıl ile birlikte dergimizde özellikle şekil açısından bazı değişiklikler yaptık. Kapak sayfamızdaki ve iç sayfalardaki değişikliklerin hoşunuza gideceğini umuyoruz.

Dergimizin bu sayısında değişik yaş gruplarındaki öğrenciler ve yetişkinleri yakından ilgilendiren konulara yer verdik.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mahmut Âdem **"Öğretmen Yetiştirme Politikamız"**ı ele aldı. Yazar, ülkemizde öğretmen yetiştirme konusundaki uygulamaları kendi görüş açısından değerlendirmekte ve sorgulamaktadır.

"Sınav Korkusu" Ülkemiz eğitim sisteminin önemli sorunlarından birisi. Özellikle son yıllarda eğitim-öğretimdeki kalite arayışları, yeni okul türlerine bu ise söz konusu okullara giriş sınavlarını gündeme getirmiştir. Doç. Dr. Erdal Ceyhan'ın hazırladığı Sınav Korkusu başlıklı çalışma, konunun öğrenci açısından önemini ortaya koymakta ve yapılabilecekleri irdelemektedir.

Tülay Üstündağ'ın hazırladığı **"Biliş Bilgisi"** konulu çalışma, bireylerin kende zihinsel potansiyellerinin farkında olmalarının ve kendi düşüncelerini gözlemeleri konusunda pratik ipuçları sağlamaktadır. Yardımcı Doç. Dr. Cevat Celep'in çalışması ise okul yönetiminde karar ve karara katılma konusunun önemini vurguluyor.

Eğitsel kol çalışmaları eğitim-öğretim programlarının ayrılmaz bir rutindir. Doç. Dr. Şükran Kılbaş'ın **"Öğretmen Yetiştirme Politikamız"** ile ilgili araştırması son derecede önemli ibilmsel veriler ortaya koymaktadır. Eğitsel etkinliklere katılım ile akademik başarı arasındaki ilişki bu araştırmanın dikkate değer sonuçlarından biridir.

Araştırma görevlileri A. Esra İşmen ve S. Armağan (Köseoğlu) Yıldız'ın birlikte hazırladıkları **"Okulöncesi Dönemde Aile-Okul İşbirliği ve Ebevenin Eğitime Katılımı"** konulu çalışmanın da bu dönemdeki anne-babalara katkıda bulunacağına inanıyoruz.

Yaşadıkça Eğitim köşemizin bu sayıdaki konusu, Öğrenen Organizasyon: Okul.

Saygılarımızla.

Öğretmen Yetiştirme Politikamız*

Prof. Dr. Mahmut ÂDEM

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü Öğretim Üyesi

***Eğitimin temel taşı,
odak noktası öğretmendir.***

"Bir toplum, varlığını sürdürebilmek için, bu toplumu oluşturan bireyleri, amaçlarına göre yetiştirmek zorundadır. Bu zorunluluk,

- *Bireylerin topluma uyumunu sağlama,*
- *Morallerini yükseltme,*
- *Kişiliklerini geliştirme,*
- *Mesleki yeterliklerini artırma v.b. çabaların gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumun kazandırılmasını kapsar"*.

Bireyi toplumun amaçlarına göre yetiştiren sistem, eğitim sistemidir. J.J. Rousseau "bitkiler kültürle, insanlar eğitimle yetişir" demiştir.

Eğitimin temel taşı, odak noktası öğretmendir.

Eğitimin Önemi

Eğitim; bireye toplumda hakettiği yere gelmesini sağlayan en önemli süreçtir. Bu bağlamda; iyi eğitilmemiş bir doktor, tedavi olabilecek hastayı öldürebilir. İyi eğitilmemiş bir hakim, beraat edecek sanığa idam cezası verebilir. İyi eğitilmemiş bir subay, kendi birliğine, beklenmedik zarar verebilir. İyi eğitilmemiş bir elektrik mühendisi, yanlış bağlantı ile yangına neden olabilir. İyi eğitilmemiş bir inşaat mühendisi, çok büyük bir felakete yol açabilir. Bütün bu v.b. meslek elemanlarını eğitecek olan da öğretmendir.

İnsanların yetiştirilmesinde anahtar rolü, öğretmen oynamaktadır. Teknolojinin bu denli ileri olduğu günümüzde; hiçbir eğitim teknolojisi, öğretmenin yerine ikame edilememiştir.

Atatürk; "Muallimler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Cumhuriyeti biz kurduk, onu yaşatacak olan sizlersiniz" demiştir.

Atatürk'ün Cumhuriyeti emanet ettiği gençleri yetiştirecek öğretmenleri yetiştirme politikamız nedir?

Eğitim dizgesinin sağlıklı işleyişi, yeterli sayıda ve nitelikte, görev ve mesleğine bağlı bir öğretmen kadrosunun varolmasına bağlıdır.

Milli Eğitim Temel Yasasına göre "Öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür".

"Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır" (Mad. 43).

Öğretmen Yetiştirme Dizgemiz

Toplumsal, ekonomik, siyasal yaşantının gelişmesinde, bireylere istenilen davranışlar kazandırmada çok önemli etkisi olan öğretmenler çok önemli bir insan sermayesi stoku oluşturmaktadırlar.

Öğretmenlerimizin yetiştirilmesi, siyasetçilerin görüşlerine koşut olarak sık sık değişmektedir.

* Bu yazı, 24 Kasım 1995 Öğretmenler Günü nedeniyle Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nce düzenlenen toplantıda bildirilerek sunulmuştur.

İlkokul Öğretmeni Yetiştirilmesi

Çağdaş anlamda ilk öğretmen okulu, 16 Mart 1848 tarihinde darümuallimin adı ile kurulmuştur. Bu erkek öğretmen okulundan sonra, 26 Nisan 1870 tarihinde darümuallimat adıyla kız öğretmen okulu kurulmuştur. 1890 yılında sayıları kırka ulaşan öğretmen okulları İstanbul'dan başka, Amasya, Sivas, Kastamonu, Edirne, Trabzon ve Kudüs illerimizde de açılmıştır.

O güne kadar yerel yönetimlerin sorumluluğunda olan öğretmen okulları; Nisan 1923 tarihinde genel bütçe kapsamına alınmışlardır. Ancak, bu şehir öğretmen okullarını mezunları, köylerde çalışmaya istekli olmadıklarından örneğin 1923-1925 yıllarında 45.000 köyden yalnızca 4.000'inde okul ve öğretmen bulunuyordu. Başta Atatürk olmak üzere hükümet; okulsuz köylere okul açmak ve buralara öğretmen göndermek istiyordu.

Atatürk "Türkiye'nin gerçek sahibi ve efendisi üretici olan köylüdür. Bundan dolayı, köylüler; daha iyi yaşamak, yarına güvenle bakmak için herkesten daha fazla"; "atılım yapmak zorundadır".

"Askerler İstiklâl Savaşını kazandılar, şimdi uygarlık için yapılacak savaşı öğretmenler kazanacaklar" diyordu.

22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanunla Kayseri ve Denizli'de iki parasız yatılı köy öğretmen okulu açılmıştı, altı yıl sonra 1933 yılında bu okullar kapatıldı 1937 yılında MEB'na bağlandı. 11.6.1937 tarih ve 3704 sayılı Köy Öğretmenleri Kanunu kabul edilmiştir.

Köy öğretmeni yetiştirilmesinde, kendi başına bir devrim sayılabilecek girişim, 17 Nisan 1840 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'dur.

Köy Enstitüleri hareketi; bozkır yeşerten, gereksinmeden doğan yüzde yüz Türk bir girişimdir. Ama köylünün uyanmasından kaygılananlarca siyasal istismar konusu yapılmıştır. Bu nedenle 1954 yılında Köy Enstitüleri ile Şehir Öğretmen Okulları, İlköğretmen Okulu adıyla birleştirilerek, fiilen kaldırılmıştır.

Dal Öğretmeni Yetiştirilmesi

Eğitim Enstitüleri. İlk kez 1926-1927 öğretim yılında, ortaokula Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere, Konya'da iki yıl süreli olarak **Orta Muallim Mektebi** açılmıştır.

Bu okul, eğitim enstitülerinin temelini oluşturur. Bu okul, 1927-1928 öğretim yılında Pedagoji Bölümü eklenerek Ankara'ya taşınmıştır. 1928-1929 öğretim yılında Matematik, Fiziki ve Tabii İlimler, Tarih-Coğrafya Bölümleri eklenmiş ve öğretim süresi iki yıl hazırlık birbuçuk yıl meslek eğitimi olmak üzere üçbuçuk yıla çıkarılmıştır. 1929-1930 öğretim yılında okulun adı Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir. 1932 yılında bir yıl hazırlık olmak üzere, öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır ve Resim-İş ve Beden Eğitimi Bölümleri açılmıştır. 1934-1935 öğretim yılında hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Enstitüde, 1937-1938'de Müzik Bölümü, 1941-1942'de Fransızca, 1944-1945'te İngilizce ve 1947-1948'de de Almanca Bölümleri açılmış, öğretim süresi; Müzik, Resim-İş, Beden Eğitimi Bölümleri üç, diğer bölümler iki yıl olarak düzenlenmiştir. 1968-1969 öğretim yılında tüm bölümler için öğretim süresi üç yıl olarak düzenlenmiştir. Bölümler şöyledir: Eğitim, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce, Fransızca, Almanca, Resim-İş, Müzik ve Beden Eğitimi.

1979-1980 öğretim yılında Ankara Gazi, Buca, Balıkesir Necatibey, Diyarbakır, Konya Selçuk, Trabzon Fatih, Samsun, Edirne ve Erzurum Kazım Karabekir Eğitim Enstitülerinde öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır.

Yükseköğretmen okulları. Lise öğretmeni yetiştiren kurum, yüksek öğretmen okuludur. Darümuallimin-i Aliye, 1891 yılında İstanbul'da kurulmuş, bu okul yüksek öğretmen okullarının temelini oluşturmaktadır. İlk kuruluşunda iki yıllık idi ve yalnızca Fen ve Edebiyat Bölümleri vardı. 1908 yılından itibaren Yüksek Öğretmen Okulunun öğrencileri özel alan bilgisi derslerini üniversitenin ilgili fakültelerinde görmeye başladılar.



1959 yılına kadar İstanbul'da tek olan Yüksek Öğretmen Okulu'na; hem fakülterce açılan giriş sınavlarını, hem de okulca açılan yarışma sınavlarında başarılı olanlar alınıyordu. Bu nedenle hiçbir zaman bu okula yeterli başvuru olmuyor, mezunlar da çoğunlukla öğretmenlik dışında görevler üstleniyordu. Bu nedenle artan lise öğretmeni gereksinmesini karşılamak üzere 1959 yılında Ankara'da ve 1964 yılında İzmir'de iki yeni Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. Bu okulların hazırlık sınıflarına ilköğretmen okullarının en başarılı öğrencileri seçilerek alınır ve hazırlık sınıfında ilgili fakülteye girebilecek düzeye getirilirdi. Sonradan hazırlık sınıfları, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nda toplanmıştır.

Mesleki-Teknik Liselerine Meslek Dersleri Öğretmeni Yetiştirilmesi-

1. Meslek Muallim Mektebi: Orta dereceli kız meslek okullarına meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek için, 1934'te Ankara'da kuruldu.

2. Erkek Meslek Öğretmen Okulu: 1936 yılında kuruldu. 1946 yılında adları sırasıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu olmuş, süreleri de dört yıl olmuştur.

3. Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu: Ankara'da 1955-1956 yılında kurulmuştur.

4. Ankara Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu (1974-1975).

5. Ankara Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu (1975-1976).

6. İzmir Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu (1975-1976).

7. Ankara Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu (1975-1976).

8. Konya Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu (1976-1977).

Mesleki-teknik ortaöğretimde öğretmen olabilmeleri için İTİA-DMMA ve İstanbul Tatbiki Sanatlar Yüksek Okulu mezunlarına da öğretmenlik sertifikası programları düzenleniyordu.

Yüksek İslam Enstitüleri'nde, İmam-Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenleri yetiştiriliyordu.

Ayrıca **fen-edebiyat fakülteleri** de lise dal öğretmeni yetiştiriyordu.

1982 yılında kabul edilen 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile tüm yükseköğretim kurumları YÖK çatısı altındaki üniversitelere bağlanmıştır.

Öğretmen Yetiştirmede Nitelik Sorunu

Ortaöğretim düzeyindeki ilköğretim okullarından üniversite düzeyindeki Eğitim Yüksek Okullarına; Eğitim Enstitüsü ya da Yüksek Öğretmen Okulundan Eğitim Fakültesine geçilmesiyle; önceki öğretmen yetiştiren kurumlardaki

● fiziksel olanaklar ve

● öğretim üyesi v.b. yetersizlikleri eleştiren eğitimci çevreler; artık şimdi nitelikli öğretmen yetiştirilebilir biçimde yorumladılar. Ancak bu iyimser eğitimcilerin sevinçleri kursaklarında kaldı.

● 1960'larda her düzey ve tür eğitimde, eğitim sisteminin hızla artması sonucu; öğretmen darboğazı yaşandı.

● Üç sınıflı-egitmenli köy okullarına ek olarak geçici (muvakkat) öğretmen, vekil öğretmen, 1960'dan sonra da yedeksubay öğretmen alanyazına girmiştir.

27 Mayıs 1960'a değin tüm lise ve dengi okul mezunları vatani görevlerini yedeksubay olarak yapıyordu. O zaman lise mezunlarının çokluğu nedeniyle, yedeksubay aday sayısı, silahlı kuvvetlerin gereksinme-



sinden fazla idi. Bu nedenle lise mezunlarından yedeksubay hakkı alınmış ancak 27 Mayıs 1960'dan önce lise ve dengi okulları bitirenlerin muktesep hakları olduğundan, bu durumda olanların askeri eğitimlerini yaz aylarında, kalan sürelerini de öğretmen olmayan okullarda sınıf öğretmeni olarak tamamlamaları kararlaştırıldı. Böylece hiç öğretmenlik bilgisi olmayan Endüstri Meslek Lisesi mezunu marangoz, demirci, tesviyeci, elektrikçi, Ticaret Lisesi mezunu muhasebeci, Sağlık Meslek Lisesi mezunu sağlık memuru, İmam-Hatip Lisesi mezunu imam v.b. ilkokul sınıf öğretmeni oldu. Böylece öğretmenlik mesleği ilk kez kitle halinde meslekten olmayan binlerce kişi tarafından yapılabilir bir meslek olarak kabul edildi:

(1940-1960'lı yıllarda)

"Bilen öğretir".

1940'lı yıllarda başlayıp 1960'lı yıllara değin süren MEB'da **bilenin öğretebileceği** görüşü yaygındı. O yıllarda Eğitim Enstitülerinde, öğretmen okullarına meslek dersleri öğretmeni ve ilköğretim müfettişi yetiştiren Pedagoji Bölümü dışında, bugün anlaşılan anlamda öğretmenlik formasyonu dersleri okutulmuyordu. Öğretmenlik demircinin, marangozun, tesviyecinin v.b. herkesin yapabileceği bir meslek olarak düşünülüyordu. 1960 yılından sonra uygulanan yedeksubay öğretmenlik buna güzel bir örnektir. Bu yıllarda artan öğretmen istemini karşılamak için, Anadolu'da kaymakamı, ziraatçısı, mühendisi, avukatı, doktoru, eczacısı v.b. hemen her meslekten insanlar öğretmenlik yapıyordu. Öğretmenlik meslekten olmayan insanların, ek kazanç sağladıkları bir meslek oldu. Öğretmenlik mesleği böylece yozlaştırıldı. Mesleğin niteliği, dolayısıyla saygınlığı düşürüldü. Geleneklerimize göre "eli öpülecek" tek meslek elemanı olan öğretmeni yetiştiren kurumlar, gençlerin en son tercihleri olmuştur.

"Bilen öğretir" anlayışının temelinde, çeşitli bilim dalları içeriğinin gençlere aktarılması ile öğretim sürecinin bittiği görüşü vardı. Örneğin matematiğin muhakeme gücünü, tarihin belleği v.b. geliştirebileceği kabul ediliyordu. Zihin geliştirici bilgiler denli çok aktarılabilirse, eğitimin o denli nitelikli olacağı varsayılıyordu. Bu nedenle fizik, kimya, tarih, matematik v.b bilgi dallarında yeterlik kazanmış olanların öğretmen-

lik yapabileceği düşünülüyordu.

Buna karşılık çocuk ya da gencin ruhsal durumu, gelişim özellikleri v.b. konular bilmemezlikten geliniyordu.

Geçen yüzyılda psikolojinin deneysel bir bilim dalı olarak gelişmesi, özellikle gelişim ve öğrenme psikolojisi bulguları, buna ek olarak eğitim bilimlerinin giderek önem ka-

zanması, eğitim ve öğretimin nasıl yapılması gerektiği konusuna ışık tutmuştur.

Sonuçta, bilim dallarının içeriğinin geliştirilmesinin yanısıra, asıl eğitici olanın bu içeriğin sunulması ve öğretme yöntemleri olduğu anlaşılmıştır. Daha açık bir deyişle "bilenin öğretemeyeceği", öğretmenin nasıl ve hangi amaçla öğretmesi gerektiğini de bilmek zorunda olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece eğitim-öğretim kendine özgü bilgi ve beceriler gerektiren bir meslek olmuştur: Öğretmenlik. Ama günümüzde öğretmenlik mesleği kendini tam olarak kabul ettirememiştir. Örneğin tıp, mühendislik v.b. meslekler; meslek standartı geliştirip toplumda saygın meslekler olmuşlardır. Bu meslekler, meslek odaları ve yasalarla kendileri dışında hiç kimsenin, mühendislik ve doktorluk yapamayacağını kabul ettirmişlerdir.

Buna karşılık, **"insanın mutlu, uyumlu ve verimli bir toplumun bireyleri olarak yetişmesinden sorumlu olan öğretmenlik 2000 yılına beş kula bile, başta MEB olmak üzere birçoklarınınca herkesin yapabileceği bir iş olarak görülmektedir"**.

1960'larda hızla artan eğitim istemi, branş öğretmeni sıkıntısı yaratmıştır. O zamana değin İstanbul, Ankara ve Balıkesir Eğitim Enstitüsü mezunlarınca karşılanan ortaokul dal öğretmeni gereksinmesini karşılamak için birçok yeni eğitim enstitüsü açılmaya başlanmıştır.



Ancak bu eğitim kurumlarının açılması için, bu enstitülerde görev alacak öğretmenler yoktu, yeterli altyapı bulunmuyordu. Örneğin sözü edilen üç eğitim enstitüsünden mezun olduktan sonra, söz gelişi Burdur Ortaokulu Matematik Öğretmeni olarak atanmış olan bir kişi, bu ilde lise açıldığında lisede görevlendiriliyordu. Birkaç yıl geçmeden aynı ilde eğitim enstitüsü açıldığı zaman; örneğin Balıkesir Necatibey Eğitim Enstitüsünden mezun olduktan sonra hiçbir ek öğrenim görmeden, yükseltılarak Burdur Eğitim Enstitüsünde Matematik Öğretmenliğine atanıyordu.

Bu genellenecek olursa; ilkokulu bitiren bir çocuk hiçbir ek öğrenim görmeden ilkokula, ortaokul mezunu ortaokula, lise mezunu liseye öğretmen olarak atanabilir. Böyle bir öğretmen yetiştirme anlayışı dünyanın hiçbir ülkesinde yoktur. Bu yolla lise "ortakullaştırıldı", ortaokul "ilkokullaştırıldı". Böylece 1960'dan itibaren ulusal düzeyde öğretmen yetiştirme dizgesi, "sulandırıldı", "yozlaştırıldı", hatta "soysuzlaştırıldı".

Mektupla Öğretmen Yetiştirilmesi

Öğretmenlerimizin niteliğinin bu denli



düşürülmesi az görülmüş olacak ki, adeta "nasıl daha da düşürebiliriz" anlayışı içine girilmiştir. Ne yazık ki, bu soruna da çözüm bulundu. Bir Öğretmen Milli Eğitim Bakanı 1973-1974 öğretim yılında 60.500 kontenjanla **Mektupla Öğretmen Yetiştirme** girişimini başlattı. "Sosyal Bilimler, Türkçe v.b. dal öğretmeni, belki mektupla bir ölçüde yetiştirilebilir ama yabancı dil, özellikle resim, müzik, beden eğitimi gibi yetenek dersleri öğretmenleri nasıl yetiştirilebilir? Bu tartışmalar sürerken, 1978-1980 döneminde normal koşullarda 3-4 yılda yetiştirilen dal öğretmeni hızlandırılmış eğitimle 2-3 ayda yetiştirilmeye başlandı. 12 Eylül 1980'e gelindiğinde hızlandırılmış eğitimden mezun ama hiçbir dal (brans) bilgisi olmayan otuzbeşbin dolayında insan ortaokul ve liselere dal öğretmeni olarak atanmıştı. 12 Eylül'den sonra, bunlardan mezun oldukları okullarda kaydına ve notlarına rastlanmayan bir kısmının diplomaları iptal edildi, ama halen hızlandırılmış eğitimle öğretmen olan otuzbin dolayında öğretmen, bugün Türk eğitim dizgesinde 15-17 yıllık kıdemli öğretmen ve yönetici olarak çalışmaktadır. Bu, öğretmenlikle adeta alay etmektir.

Ortaokul öğretmeni iken hiç bir ek öğrenim görmeden liseye, sonra da eğitim enstitüsüne atanan öğretmenler; bugün Burdur'da, Niğde'de, Denizli'de v.b. eğitim fakültelerinde öğretim elemanı olarak çalışmaktadır. Buna da çözüm bulundu, yaz aylarında hızlandırılmış paralı lisans tamamlama programları düzenlendi. Ne yazık ki, üniversiteler böylece "liseleştirildi", hatta "ortakullaştırıldı".

Daha önce köyün en çalışkan öğrencileri Köy Enstitülerine, ortaokulların en çalışkan öğrencileri sınavla şehir öğretmen okullarına, öğretmen okullarının en çalışkan ve yetenekli öğrencileri eğitim enstitüleri ve yükseköğretmen okullarına seçme sınavıyla giriyorlar, özellikle yatılı ilköğretmen okullarında; öğretmenlik bilgisi ve davranışı, öz olarak "öğretmenlik ruhu" kazanıyorlardı.

Bugün gelinen noktada üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde, öğretim üyesi açısından yeterli altyapı olmadığından, öğretmen yetiştirme çok basite indirgenmektedir. **Herkes öğretmen olur**, üniversitelerin temel felsefesi olmuştur. Bu felsefe, **öğret-**

men olmayan öğretmenler yetiştirmişti.

Özellikle 1980'lerden sonra enflasyon üçlü rakamlara ulaşırken, öğretmenlerin satın alma gücü düşmüştür. Eğitimin odak noktası olan, mesleğin manevi ve toplumsal sorumluluğunu, hatta aşkını yüreğinde duyması gereken öğretmen, öğretmenlikle bağdaşmayan işler yapar duruma düşürülmüştür.

Öğretmenlik mesleği; hiç bir yere gidemeyenlerin, hiç bir mesleği seçemeyen, öğretmenliği beğenmeyenlerin boş kalmamak için başvurduğu meslek durumuna gelmiştir. "**Hiç olmazsa öğretmen olsun**" görüşü yaygınlaşmış, böylece öğretmenlik mesleği toplumda saygınlığını yitirmiştir.

1989 yılına değin eğitim fakülteleri 13; 14; 15;..... 24. sırada tercih ediliyordu. Öğretmen lisesi mezunları, diğer fakülteleri tercih ederken; ticaret lisesi mezunu, endüstri meslek lisesi mezunu v.b. yükseköğretime girişte sıralamanın en sonundaki adaylar Eğitim Fakültelerine giriyorlardı.

15 Haziran 1989 tarih ve 3580 sayılı yasa ile, öğretmen yetiştiren fakülteleri ilk sıralarda tercih edenlere burs verilmesi benimsenmiştir. Bunun sonucu olarak 1990 yılında 73.803 lise mezunu Eğitim Fakültesini birinci sırada, 85.000 kişi ikinci sırada, 95.000 kişi üçüncü sırada, 100.000 kişi dördüncü sırada, 135.000 kişi beşinci sırada tercih etmiştir. Bunlardan 495'i Anadolu Lisesi mezunu, 65'i de Fen Lisesi mezundur. Öyleyse mesleğin toplumdaki saygınlığının artması, öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesinde ekonomik sorunların çözülmesinin çok önemli etkisi bulunmaktadır.

Türkiye; ümmetçi bir toplumdan çağdaş, özgür düşünceli, laik ve demokratik bir topluma dönüşebildiyse, bunu Cumhuriyet döneminde yetişmiş, idealist, laik ve Atatürkçü öğretmenlere borçludur.

Laik Eğitim Nedir?

Laiklik; bir toplumda bireylerin herhangi bir inanca sahip olma ya da olmama konusunda tam özgür olmaları ve bu yüzden (yani belli bir inanca sahip oldukları ya da herhangi bir inancı paylaşmadıkları için) kamu yaşamının hiçbir alanında - işyerinde, bankada otobüste, hastanede, parkta, sokakta... - ne olumlu, ne olumsuz yönde hiç



bir farklı işlemle karşılaşmamaları, bir cümleyle eşit hak ve yükümlülükler sahip olmaları demektir.²

Laik eğitimin hedefi; bağınaz olmayan, özgür düşünceli insan yetiştirmektir. Öyleyse demokrasinin güçlenmesi için laik eğitimin birinci görevi, Türk insanına özgür düşünme yeteneği kazandırmaktır. Öğretim Birliği Yasası, laik eğitimi benimsemekle, daha 1924 yılında Türk demokrasininin temel harcı koymuştur. Öğretim Birliği Yasası, "demokrasiye yapısal uyumun sınır çizgisidir". "Bu çizgiden geriye dönüş, kişi egemenliğine, yani irticaya yönelmedir".³

Öneriler

Öz olarak laik, ulusal, karma, bilimsel ve uygulamalı eğitim olan Atatürk'ün eğitim ilkelerini kendine rehber edinen öğretmenleri Türkiye, dün olduğu gibi bugün de yetiştirilebilir. Öyleyse,

. Öğretmen eğitimi politikası yeniden gözden geçirilmeli,

● Öğretmen olmayanlar, mesleğe alınmamalı, özellikle öğretmenlik formasyonu olmayanlar.

● Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları, Eğitim Fakültelerine tercihen alınmalı,

● Öğretmen Lisesi öğretmenleri, branşlarında en az yüksek lisansı olanlardan seçilmeli,

● Eğitim Fakültesi öğrencilerinin tümüne burs verilmeli,

● Eğitim Fakültesi öğretim elemanları, hem yurtiçinde, hem de yurtdışında belli ölçütlere göre, örneğin araştırma görevlileri yüksek lisans öğreniminden önce öğretmenlik formasyonu almalı,



● Öğretmenlerin sosyal statüleri iyileştirilmeli : Öğretmenlik; mühendislik, doktorluk, avukatlık, mimarlık gibi meslektir, hatta sosyal içeriği bu mesleklerden de üstündür. Öğretmenlik hiç bir zaman sıradan bir iş değil, bir uzmanlık mesleğidir. Türkiye'de hemen tüm mesleklerin bir odası ya da birliği vardır, yalnız öğretmenlerin yoktur. Bu nedenle :

- Öğretmenlerin ortak gereksinimlerini karşılamak,
- Mesleki çalışmalarını kolaylaştırmak,
- Meslek ile ilgili yeni düşünceler, yöntem ve teknikler üretmek,
- Bilimsel araştırmalar yapmak,
- Özlük haklarını iyileştirmek,
- Öğretmenlik mesleğinin Türk milli eğitiminin amaçları doğrultusunda gelişmesini sağlamak,
- Meslekte demokratik disiplin ve oto-kontrolü gerçekleştirmek için Öğretmenler Meslek Odası kurulmalıdır.
- Türkiye Öğretmenler Yardımlaşma Kurumu (TÖYAK) kurulmalıdır.
- Ülkemizin geleceğini emanet edeceğimiz gençlerimizi yetiştiren öğretmenlerimi-

zin çalışma koşulları, insanca yaşama koşulları sağlanması için öğretmenlere grevli-toplu sözleşmeli sendika hakkı verilmeli, Avrupa Birliği standartları bunu gerektirir. Demokratik toplum, örgütlü toplumdur.

● Madem ki hepimizi yetiştiren öğretmenlerimiz, öyleyse resmi törenlerde mülki amirin yanında halkın temsilcisi belediye başkanının yanısıra bir de milli eğitim temsilcisinin olması gerekir. Bu da öğretmenlere verdiğimiz değer bir göstergesi olur.

● Öğretmenlerin çocuklarına resmi kreş ve yuvalarda ücretsiz, ilk, orta ve lisede parasız yatılı, yükseköğretimde de yurtlarda yer tahsis yapılmalı, öğrenim ve harç kredisinde öncelik verilmeli.

● Mevcut öğretmenevleri ve öğretmen lokalleri yaygınlaştırılmalı, yazın tüm öğretmenlere dinlenme tesislerinde tatil olanağı sağlanmalı. Hatta emekli öğretmenler için öğretmenler huzurevleri kurulmalı.

● Öğretmenlerin istihdam sorunları sürekli bir çözüme kavuşturulmalı.

● Okullara, İlçe, İl ve Bakanlık Merkez örgütüne müfettiş ve yönetici atanmasında yeterliğe dayalı ilkeler konulmalı, hiç bir politik baskı ve etkilere yer verilmemelidir.

● Eğitim kesimine yeterli mali kaynak ayrılmalı. Genel bütçeden MEB'na ayrılan pay yıllara göre şöyledir: 1993'te % 14.5, 1994'te % 11.4, 1995'te % 10.2, 1996'da % 8.9 (öneri).

Köy Eğitimcileri Kursundan Köy Enstitülerine, İlköğretmen Okullarından eğitim enstitülerine, eğitim yüksekokullarına, en sonunda Eğitim Fakültelerine geçiş, öğretmen yetiştirme politikasında çok önemli bir kilometre taşıdır, içinin doldurulması koşuluyla. Bu fakültelerde öğretmenlik derslerine ayrı bir yer verilmesi çok önemli bir gelişmedir.

Bir başka sorun da "meslekte asıl olan öğretmenliktir" ilkesinin giderek değişmesidir. Günümüzde öğretmenlik ayırdır, eğitim planlaması, rehberlik, özel eğitim uzmanlığı ayırdır. Söz gelişi pratisyen bir hekim, hemen birçok hastalık konusunda genel bilgiye sahiptir, bir ölçüde tedavi yolunu da bilir. Ama uzmanlık bilgisi gerektiren bir hastalık ile karşı karşıya kalırsa, onu ilgili hastalığın uzmanına göndermek durumundadır. Öğretmen de aynıdır. Öğrenciler için-

de gelişme, öğrenme, uyum v.b. sorunu olanı ilk gören öğretmendir. Meslek bilgisinin sınırları içinde öğretmen teşhis koyar, önlem alır. Ancak sorun kendi çözebileceğinden daha karmaşıksa; planlama, yönetim, rehberlik, özel eğitim uzmanından destek almak zorundadır.

Bugün onbeşincisini kutladığımız Öğretmenler Gününün amacı yönetmeliğinde şöyle saptanmıştır.

Öğretmenler arasında sevgi ve saygı bağlarını kuvvetlendirmek, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, kaderde, kıvançta ve tasada ortak olup mesleğe ömür vererek emekli olmuş öğretmenlerin hizmetlerinin unutulmayacağı duygusunu vermek, ölümsüz Başöğretmen Atatürk'ü ve ebediyete göçmüş bulunan öğretmenleri anlamak, mesleğe yeni giren genç öğretmenlerde mesleklerinin yüceliğinin bilincini uyanırtmak, böylece meslek dayanışmasını ve öğretmenliğin saygınlığını güçlendirmek.

24 Kasım hem Öğretmenler Günü, hem de Öğretmenlik Mesleğine Giriş Günüdür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, göreve başladıkları ay içinde, görevli buldukları okulun öğretmenleri huzurunda şu andı içerler:

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının, Atatürk Devrim ve ilkelerine, Anayasa'da ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine sadakatla bağlı kalacağıma; Türkiye Cumhuriyeti Kanunlarını tarafsızlık ve eşitlik ilkelerine bağlı olarak uygulayacağıma, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyip, koruyup bunları geliştirmek için çalışacağıma; insan haklarına ve Anayasa'nın ilkelerine dayanan milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarımı bilerek, bunları davranış halinde göstereceğime; bütün görevlerimi Türk milli eğitiminin amaç ve temel ilkelerine uygun olarak yapacağıma; öğrencilerimi bu doğrultuda yetiştireceğime namusum ve şerefim üzerine ant içerim.

Atatürk, eğitim ilkelerini (ulusal, laik, bilimsel, karma ve uygulamalı) gerçekleştirecek anlayış ve gücü öğretmenlerde buluyor ve 1922 yılında Bursa'da öğretmenlere şöyle sesleniyor:

Ülkemizi, toplumumuzu gerçek hedefe ve mutluluğa erdirmek için iki orduya ihti-



yaç vardır. Biri vatanı kurtaran asker ordusu, diğeri ulusun geleceğini yoğuran kültür ordusudur. Bu iki ordunun her ikisi de kıymetlidir, yücedir, saygıdeğerdir. Ya yalnız kültür ordusu mensupları sizler: Vatan için öldüren, vatan için ölen birinci orduya niçin öldürüp, niçin öldüğünü öğreten ordunun bireylerisiniz. Ordularımızın kazandığı zafer sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız zemini hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanacak ve siz koruyacaksınız. Mutlaka başarıya ulaşacaksınız. Ben ve sarsılmaz inançla bütün arkadaşlarım sizi izleyeceğiz. Ve sizin karşılaştığınız engelleri kıracağız.

Başöğretmen Atatürk, 73 yıl önce tüm öğretmenlere umut ve güvenle böyle seslenmiştir.

İçten ve dıştan gelen tüm "böl, yönet" tehditlerine karşın, demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan 72 yıl sonra dimdik ayakta ise, büyük bir devlet olma yolunda hızla ilerliyorsa, bunu, herşeyden önce, Cumhuriyet döneminde yetişmiş, laik, idealist Atatürkçü Türk öğretmenine borçluyuz. Bu böyle biline!

Bugün de ülkemizde Atatürk ve İnünü döneminde Mustafa Necati, Vasıf Çınar, Hasan Ali Yücel gibi öğretmen aşığı milli eğitim bakanları sayesinde öğretmene ve öğretmenlik mesleğine kazandırılan saygınlığı yeniden görmek umut ve dileği ile tüm öğretmenlere saygılar sunuyorum.

Gününüz kutlu olsun sevgili öğretmenlerim.

* Bu yazı, 24 Kasım 1995 Öğretmenler Günü nedeniyle Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nce düzenlenen toplantıda bildiri olarak sunulmuştur.

1. MEB. XI. Milli Eğitim Şurası. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1982, s. 139.

2. Özer Ozankaya. "Eğitimde Laiklik", Eğitimde Laiklik. Yayın Hazırlayan: Mahmut Adem ve Kasım Karakütük. Ankara: Türk Eğitim Demegi Yayını, 1990, s. 124.

3. Mahmut Adem. Demokratik, Laik, Çağdaş Eğitim Politikası. Ankara: (Baş Kitap ve Yayınevi, Zafer Çarşısı No: 111) 1995, s. 11.

Öğrenen Organizasyon: Okul

Dr. İlhami FINDIKÇI

Davranış Bilimleri Uzmanı

Kültür Koleji Akademik Destek Genel Müdür Yardımcısı

Eğitim süreci, bir yandan hızlı bilgi artışı, teknolojik gelişmeler, bilgi iletişim alanındaki baş dönürücü gelişmelerin kaynağı olarak rol oynarken diğer yandan neden olduğu gelişmelerin yol açtığı değişim sürecine ve yeni dünya düzenine cevap vermeye çalışmaktadır. Bu durum, bir süreç olan ve hayat boyunca devam eden eğitimin programlı kısmını oluşturan öğretimin ve öğrenmenin okulların dört duvarından taşmasına yol açmıştır. Diğer bir ifade ile hızlı değişime ve gelişmelerle başa çıkmaya yönelik arayışlar, aynı zamanda yeni eğitim ihtiyaçlarının giderilmesine de ışık tutmaktadır. Yeni eğitim ihtiyaçları, hızlanan iletişim olanakları, değişmeye başlayan kişisel ve toplumsal yaşam alışkanlıkları ve tüm bunlarla karakterize olan yeni dünya düzeninin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde gruba yönelik programlar yerini bireysel yaklaşımı içeren programlara bırakırken öğreten merkezli eğitim anlayışından öğrenen merkezli eğitim anlayışına geçilmektedir. Daha da önemlisi temel bilimlerde insanlığın ortak malı olan temel bilgilerin öğrenilmesi değil, ihtiyaç duyulan temel bilgilere nasıl ulaşılacağı ve nasıl öğrenilebileceği önem kazanmaktadır. Başka bir ifade ile hangi bilginin öğretileceği değil, hangi bilgiye nasıl ulaşılacağı konusu eğitimin temel hedefleri arasında yer almaktadır.

Eğitimde yükselen değerler, okul yapısında önemli değişimlere işaret etmektedir. Nitekim sözü edilen tüm bu yeni eğitim ihtiyaçlarının klâsik okul organizasyonu ile karşılanması olasılığı oldukça düşüktür. Yeni ihtiyaçlar, bu ihtiyaçları giderecek kurumsallaşma modelini de beraberinde getirmektedir. Geleceğin okulu herşeyden önce mekânla ve zamanla sınırlı olmayacaktır. Öğrenme sadece okul sıralarında belirli bir sürede gerçekleşen bir etkinlik değil her yerde ve her zaman gerçekleşebilecek bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yakın geleceğin okulunda öğrenciler evlerinden bilgisayarları vasıtasıyla okula bağlanabilecekler, yine bilgisayar yoluyla öğretmenleri ve diğer ilgililerle iletişim kurabilecekler, kütüphaneye bağlanacak kitap karıştırabilecekler, laboratuvara bağlanarak geri kaldıkları kimya deneylerini gerçekleştirebilecekler, sınavına hazırlandıkları

ders için kendilerini sınamak amacıyla soru bankasından testler çözüp derecelerini anında öğrenebileceklerdir.

Özellikle iletişim teknolojisinin sağladığı elektronik haberleşmenin beraberinde getirdiği bilgiye kolayca ulaşma imkânı, öğretmen ve yöneticilerin ve dolayısıyla okulun önemini azaltmak bir yana daha da artırmaktadır. Öğretmen, öğrenme sürecini kolaylaştırma, uygun ortamlar hazırlama rolünü daha çok benimseyecektir. En önemli görevi de elektronik öğrenmenin hakim olduğu eğitim sürecinin insani boyutunu, insan ilişkilerini kısacası insani değerlerin öğrenciler tarafından edinilmesini sağlamaktır.

Gerçekten de özellikle davranış bilimleri alanındaki araştırmalar, geleceğin okulunda öğretmenin toplumsal yaşam ve insan ilişkileri konusundaki rolünün, alan bilgisinden çok daha önemli olacağına işaret etmektedir. Öğretmen ve yöneticinin aynı zamanda bir öğrenen olarak oynadığı rol, oluşturduğu özdeşim modeli daha da önem kazanacaktır. Bir fizik öğretmeni eğik atış konusundaki bilgi, beceri ve performansı kadar, öğrenme psikolojisi, öğrencinin motive edilmesi yaparak ve yaşayarak öğrenme ve benzeri konulara daha çok ihtiyaç duymaya başlamıştır. Bunu gerçekleştirebilmek sanıldığı kadar zor değildir. Yerleşik alışkanlıkları aşabilmek, kendinden ödün vermek, bir insan kaynağı olarak kendine yatırım yapmak, kendini geliştirmeyi alışkanlık haline getirmek kısaca kendini aşma yönünde çaba göstermek konusundaki performansına bakabilmelidir öğretmen. Öğretmen toplumun değerlerini, dinamiklerini çok iyi tahlil etmiş olmalıdır ve aşırılıklardan sakınmalıdır. Daha da önemlisi hayat boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirmek suretiyle öğrenen okul organizasyonuna hizmet etmelidir.

Öğrenen bir organizasyon olarak okulun en önemli özelliği olarak başta yöneticileri olmak üzere tüm çalışanlarının hayat boyu öğrenmeye açık olduğu, “öğretme” değil, “öğrenme” etkinliğinin ön plânda olduğu ve öğrenme etkinliğinin temelinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının yer aldığını vurgulamaya çalışmıştık.

Yakın geleceğin elektronik haberleşmeye dayalı okulu, hayâl gibi görünmemelidir. Sözü edilen uygulamaların çoğu gelişmiş ülkelerde gerçekleşmektedir. Bu uygulama örneklerini ülkemizdeki bazı özel öğretim kurumlarında da görmek mümkündür.

Burada eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin içine girebilecekleri iki davranış kalıbı söz konusudur. Birincisi eğitim sistemi ve okulları bekleyen bu değişime direnç göstermek. İkincisi gerçek anlamdaki yeniliğe, yeni bilgilere, uygulamalara olanakları ölçüsünde uyum sağlamaya çalışmak, kendini geliştirmeye çaba göstermek. İkinci davranış kalıbını benimsemiş öğretmen ve yöneticilerin yer aldığı okulun, öğrenmeye açık bir okul organizasyonu için temel şartı sağladığı söylenebilir.



Sınav Korkusu

Doç. Dr. Erdal CEYLAN

Gaziantep Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

***Uzmanlara göre sınav korkusu,
tembel öğrencilerin gereksiz bir özürü
değil, gerçek bir sorundur.***

Kişilikler birbirinden ne kadar farklıysa, insanların çeşitli uyaranlar karşısında göstereceği davranış ve tutumlar da o kadar farklı olacaktır. Mizaç, huy, denilen kemikleşmiş psiko-sosyal kalıplar insanın özünü meydana getirir. İnsan davranışlarındaki şiddete, tona, ya da sürekliliğe göre, insana vurulan yafta da ortaya çıkar: Ağırbaşlı, sert, duygulu, ağırkanlı vb. bir insan denir.

İnsanın davranışlarına etki eden en önemli öğelerden biri onun beklentileri olduğu gibi, onun davranışlarına ket vuran bir olgu da kişinin korkularıdır. Çeşitli kişileri engelleyen yüzlerce marazi korku vardır. Gerçi her akıllı, normal insan, karşıdaki tehlikeli bir durumun gerektirdiği sakınma durumuna her an girebilir. Burada amaç tehlikenin büyüklüğü karşısında organizmayı korumak, yaşamı sürdürmektir. İnsanın bedenine yönelik korku verici bir durum karşısında savunmaya geçmesi çok olağandır. Bazen bu korku gizli, ya da dolaylı bir şekilde gelebilir. Korku kaynağı açık değildir; ya da kişinin bedenine değil fakat onun ruhsal bütünlüğüne yöneliktir. Bu

durum onu süregelen endişelere, korkulara sürükler.

Eğer korku kaynağı; korkunun nedeni belliyse kişi bu korku kaynağıyla başatmenin yollarını aramaya başlar; bunun için bazı mekanizmalar geliştirir. Fakat eğer kişi korku kaynağını doğru dürüst bilmiyorsa, korkunun yönünü, zamanını kestiremiyorsa sürekli gerilim halinde kalır.

Diğer yandan eğer korku kaynağının büyüklüğü ile kişide yaptığı tepki ters orandaysa o durumda da kişinin tepki mekanizmasında bir bozukluk var demektir. Örneğin, bir fare ya da kedi görünce bir insanın kaçacak yer araması anormal bir durumdur.

Eğitimde de bu durum bazı koşullarda sözkonusudur.

Bir sınav düşüncesi herhangi bir öğrenci üzerinde normal bir endişe oluşturabilir. Belirli bir günde sınavın olacağı düşüncesi, o gün yaklaştıkça endişe normal olarak artar. Doğal olarak bu test endişesinin miktarı bazı etmenlerle doğru orantılıdır. Eğer öğrenci dersini normal ya da çok çalışmışsa endişe etmesi-

nin gereksizliğini bilir; ama çalışmayan bir öğrencinin endişe düzeyi giderek artar.

“Test korkusu”, durumu bütün bu söylenenleri aşan olağanüstü bir korku durumudur. Korkuya sahip olan kişi ne kadar hazırlanırsa hazırlansın, ne kadar kendini önemli bir şey olmayacağına, her şeyin normal geçeceğine inandırmaya çalışırsa çalışsın, yine de o korkunun öznesi olmaktan kaçınmaz.

Sınav korkusu olan kişiler belki de yazılı sınavları bir derece kabul etseler de, sözlü sınavlarda tahtaya kaldırıldıkları zaman her an tahta başında yere düşüp bayılabilirler.

Sherman'a (41) göre, endişe bütün uyumsuz insanları sarar. Endişe ölçekleriyle yapılan araştırmalarda endişe durumları belirlenen kişilerin başarılarıyla, endişe düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu görülmüştür. (Frandsen, 589).

Ruebush (1960,205), genelde başarılı olan öğrenciler arasında yaptığı araştırmasında, endişe (anxiety) düzeyi normalden biraz yüksek öğrencilerin daha dikkatli olacaklarını, dolayısıyla yordama çalışmalarında daha başarılı olacaklarını göstermektedir.

Başaran, çocuğun doğumunda bağırmasının korkudan olmadığını, asıl korkuların bir yaşından sonra başladığını, ilk çocukluk çağında korkularından daha sıyrılmış olduğunu söylemektedir (Başaran, 111).

Colorado Devlet Üniversitesi'nde öğrenci olan Anne Whitney'in anlattığına göre: “Sınavlara daima iyi hazırlanırdım. Bazan bir testten haftalar önce çalışmaya başlardım. Fakat ne zaman bir teste girsem, soruları doğru olarak cevaplandıramazdım. Korkudan ve gerginlikten genellikle hepsini boş bırakırdım. Bildiğim cevabı çoğu kez düşünemezdim. Sınavlarda aldığım kötü notlar hiç bir zaman gerçek bilgimi göstermiyordu.” Mikrobiyoloji bölümünde bulunan bir diğer öğrenci de benzer yakınmalara sahipti. Anlattığına göre: “Benim ilk kimya sınavım çok zordu. İkinci sınavda yeri-

me otururken o kadar heyecanlıydım ki ellerim çok titriyordu. Ellerim öylesine aşağı yukarı hareket ediyordu ki kalemimi doğru dürüst tutmam

mümkün olmuyordu. Çalışılması gereken konuları ve soruların cevaplarını çok iyi biliyordum ama bir türlü gerektiği gibi yazamıyordum.”

Yukarda sözedilen her iki öğrencide de “Sınav Korkusu” denen durum görülmüyordu. Öğrenci sınav konusundan endişe ettiği için aklı her zaman çalıştığı gibi normal çalışmıyordu. Bu durumdaki bir öğrenci aşırı gerilim ve endişe yüzünden gerektiği gibi düşünemez ve yazamaz. Çoğu kez düşük notların asıl nedeni kötü çalışma alışkanlıkları olduğu halde, bazen da sınav korkusu düşük notların gerçek nedeni olabilir. Son zamanlarda uzmanlar tarafından sınav korkusu tembel öğrencilerin gereksiz bir özürü olmaktan çok gerçek bir sorun olarak belirlenmektedir. Bu yüzden A.B.D.'de bazı üniversitelerin rehberlik büroları tarafından sınav korkusu'nun nasıl yenilebileceğine ilişkin toplu terapiler uygulanmaktadır. Bazı üniversitelerde öğrencilere korku düzeylerini ölçecek testler uygulanmaktadır. Eğer bu testler öğrenci-



Türkiye'de sınavlar gençler, yaşı küçük insanlar için adeta bir hayat biçimi olmuştur.





nin korku düzeyinin normalin üzerinde olduğunu gösterirse, öğrenciler bu takdirde endişelerini nasıl yenebileceklerini öğreten kısa bir kursa girmektedirler. Bu kurslar kişiye bedenlerini nasıl gevşeteceklerini; çok gergin durumlarda nasıl kalabileceklerini öğretmektedir. Sinirlerini kontrol etmek yoluyla, kafalarının daha iyi çalışmasına yardımcı olabilmektedirler. Böylece öğrenilen bilgiler akla daha çabuk gelmektedir.

Yukardaki öğrencilerden Anne Whitney bu kursların yararını hemen gördüğünü söylemektedir: *"Özellikle yaptığım şey, kendimin son derece dinlendirici bir yerde olduğunu düşünmektir. Sonra bir sınav aldığımı düşünürüm. Bu kursların bana çok yardımı oldu. Notlarım C'den A'ya yükseldi. Bu gevşeme yöntemlerinin yalnız sınavlarımda değil bütün hayatımda da rolü olduğunu düşünüyorum,"* demektedir (Zukowski, 80).

California Üniversitesindeki uzman, *"Bizim programımızı izledikten sonra hemen bütün öğrenciler rahatladılar ve daha az stres hissettiler. Öğrenciler çoğu sınavlarda kendilerini daha iyi kontrol ettiklerini söylemektedirler. Katılan bütün öğrenciler bu konuda çok iyi gelişmeler göstermesine karşın, bazı öğrencilerin gösterdiği gelişme dikkat çekicidir."* demektedir (Zukowski, 80).

Kaldı ki "Sınav Stresi", ya da sınav endişesi durumu, bir fobi' olmaktan da öte süregelen, insanı tümüyle kavrayan, rahatsız eden bir durumdur. Şimdi, aşağıda Adana kaynaklı "Sınav Stresi Saç Dö-

küyor" adlı yazıya bir göz atalım:

"Anadolu liseleri ve kolej sınavlarına hazırlanan ilkökul öğrencilerinde, yoğun stresten kaynaklanan "saç dökülmesi, karın ağrısı, uyku bozukluğu, tik, mide bulantısı ve kusma" gibi sorunlara yoğun olarak rastlandığı bildirildi. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi Bilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Ayşe Avcı, özellikle ilkökul 4 ve 5.'inci sınıf öğrencilerinde, sınav günü yaklaştıkça sorunların da ortaya çıkmaya başladığını söyledi. Avcı, çocuklara kaygıdan ve stresten nasıl kurtulacaklarını öğretmek ve ayrıca bu konuda eğitimcilerden destek almak gerektiğini sözlerine ekledi" (Cumhuriyet, 10.12.95).

Sınav stresini, sınav endişesine ve korkusuna yol açan ana neden olarak kabul edebilir miyiz? Olaylar bunu göstermekle birlikte sınav stresinin, korkunun yalnızca ilkökul öğrencileri arasında yaygın olduğunu söylemek doğru değildir. Giderek yaşamının bir tek sınav tarafından önemli derecede etkileneceğini bilen bir varlığın sorumluluk duygusu içinde ne yapacağını bilememesi bazı fiziksel ve alışılmadık belirtilere yol açmaktadır. Çocuk bazı bilinçaltı yönsemeleriyle birlikte kendinde çevredekilere karşı bazı mekanizmalar geliştirebilmektedir.

Türkiye'de sınavlar gençler, yaşlı küçük insanlar için adeta bir hayat biçimi olmuştur. Çok küçük yaşlardan itibaren sınavlara hazırlanmak genç insanları hayattan soğutmakta; hayatın gerçek anlamından uzaklaştırmaktadır. Bunlar için eğitim konusunda yeniden düşünmeli, insanlarımızı "mutlu yapmak" için eğitmeliyiz. Yoksa gençler önce sınavlar peşinde koşacaklar, fakat ne yazık ki, sınavların hayatın tek amacı olmadığını, hayatta daha başka şeyler bulunduğunu anladıkları zaman psikologların, psikiyatristlerin kapısını çalacaklardır. Bu konuda hepimize büyük sorumluluk düşmektedir.

KAYNAKLAR

Başaran, İbrahim Ethem. Eğitim Psikolojisi, Ankara: Bilim Matbaası, 1978.

Frandsen, Arden N. Educational Psychology, New York: McGraw Hill, 1987.

Reese, H.W. "Manifest anxiety and achievement test performance," J. Educ. Psychol., 1961, 52.

Ruebush, B.K. "Interfering and facilitating effects of test anxiety," J. Abnorm. Soc. Psychol., 1960, 60.

Sherman, M. Basic Problems of Behavior, New York: Longmans 1941.

Zukowski; Johnston et al. In Context, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

Biliş Bilgisi Stratejileri

Tülay ÜSTÜNDAĞ

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

****Biliş bilgisi, bireyin kendi zihinsel süreçlerinden haberdar olması, bunları değerlendirmesi ve kendi düşüncelerini gözlemesiyle ilgili bilgileridir.***

Biliş bilgisi, bireyin kendi zihinsel süreçlerinden haberdar olması, kendi yeteneklerinin farkına varması, bunları değerlendirme ve kendi düşüncelerini gözlemesiyle ilgili bilgileridir. Biliş bilgisi bireyin iki temel davranışını içerir. Bu davranışların birincisi, kişinin kendisinde varolan bilgi ve becerilerin düzeyini bilmesidir. İkincisi ise, bir materyali okuması ya da çalışması sırasında, okumak ve öğrenmek için ne yapması gerektiğini bilmesidir. Öğrenme sürecinde yer alan birey, kendini kontrol etme, çalışmalarını plânlama, bilgileri seçme ve izleme, kendi kendine sorular sorma, iç gözlemler yapma ve bunları izleme, deneyimlerinden gelecek için çıkarımlarda bulunma gibi becerileri gerçekleştirebilir (Bonds ve diğerleri, 1992, 56).

Pesut'a göre, biliş bilgisi kişinin kendi düşünme yeteneği hakkında düşünmesidir (Pesut, 1990, 105). Böylece biliş bilgisi, bellek, okuma, kendi kendine istenen sonuca ulaşma ve diğer sosyal biliş olgularını çözmeye ve anlamaya büyük katkıda bulunur. Aynı kaynakta yer alan Flavel'in tanımında da biliş bilgisi, kişinin kendi bilişsel süreçlerini, ürünlerini ve bunlarla ilgili her şeyi bilebilme bilgisi olarak yer almaktadır.

Biliş bilgisine sahip olan birey, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrenmedeki faktörlerin nasıl kontrol edileceğini belirleyebilir. Bu açıdan bakıldığında; öğretmenlerin öğrencilerine biliş bilgisi stratejilerini öğretmeleri gerekmektedir. Bu stratejilerin öğretilmesinde izlenecek yol; öğretilecek stratejiyi plânlama, stratejiye model gösterme, öğrencileri izleme sırasında örnek uygulamalar yapma ve öğretmenden öğrenciye ya da öğrenciden öğretmene dönüt verme olarak sıralanabilir (Bonds ve diğerleri, 1992, 57).

Günümüzde öğrenme öğretme sürecinde yer alan biliş bilgisi stratejilerinden en kullanılan olanlar; geriye doğru kontrol etme, kendi kendine sorular sorma, görsel sunumlardan yararlanma, baş harfleriyle bilişsel stratejileri kullanma, tekrar okuma ve anahtar sözcük yöntemidir (Bonds ve diğerleri, 1992, 57).

a) Geriye Doğru Kontrol Etme

Geriye doğru kontrol etme; belirlenen önemli ayrıntıları hatırlamaya yardım etmek için, öğrencilerin seçtikleri bir materyal üzerinde çalışmalarını sırasında konuyla ilgili sorular geliştirmeleridir. Soruların geliştirilmesinde öğrenciler hem okuduklarını kontrol et-

me hem de tahmin ettikleri yanıtların doğruluğunu kanıtlama ile uğraşırlar (Bonds ve diğerleri, 192, 57).

Geriye doğru kontrol etme, temel öğrenme durumları söz konusu olduğunda tekrar canlandırma stratejileri ile birlikte düşünülebilir. Demirel, öğrencinin öğrenme sırasında öğrenilecek birimleri ezbere söylemesini ya da isimlendirmesini tekrar canlandırma olarak belirlemiş, bu stratejinin performansının yaşa göre farklılık gösterdiğini ve çocuklar büyüdükçe bu stratejinin kullanımında ustalaştıklarını ifade etmiştir (Demirel, 1993,55).

b) Kendi Kendine Sorular Sorma

Kendi kendine sorular sorma, bireyin doğal olarak sahip olduğu merak güdüsünü sürdürmede önemli bir yer tutar. Varoluşundan başlayarak kendine ve çevresine sorular soran birey, aslında kendi biliş bilgisi stratejisini de geliştiriyor demektir. Bu amaçla çevrede yer alan işaretlerin anlamını sormaya başlayarak kendi stratejisini oluşturan birey, yaşı ilerledikçe de elindeki bir metin üzerinde sistematik olarak sorular sormaya başlayabilir.

Kendi kendine sorular sorma; metin öğrenme (prose learning) gibi karmaşık öğrenme durumlarını özetleme, bir paragrafın anlamını koruyarak farklı biçimde ifade etme, benzetmeler yaratma, kendi sözcükleriyle not tutma gibi irdeleme stratejileri arasında yer alır (Weinteln ve Mayer, 1986, 320). İrdeleme (elaboration), bir metnin okunması sırasında, "niçin" sorusuna bir hedefe ulaşmak için yanıt aramak ve metnin içeriğiyle

bireyin tahminleri arasındaki ilişkileri sınıflamaktır (Seifert, 1993, 642).

Öğretme öğrenme ilkeleri; ilgili alandaki yeni bilgi ile önceki bilgiler arasındaki ilişkileri açıklayan bağlantıları oluşturmak

için, öğrenenlerin etkinlikler üretmeye gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlantıları oluşturmanın bir yolu, "niçin" sorusuna yanıt aramak ve çıkarımlar üretmek irdeleme yapmaktır. Araştırmacılar; öğrencilerin, önceki bilgilerini etkin duruma getirmeyi kendiliklerinden yapamadıkları için irdelemeye gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Önceki bilgileri etkin duruma getirmek demek, bireyin irdeleme yapması, değişik anlamlara ulaşması ve yeni şemalar (schema) oluşturması demektir.

Seifert'in araştırmasında "bir metin üzerinde irdeleme yapmak öğrenmeyi etkiler mi?" ve "irdelemenin özellikleri öğrenmeyi etkiler mi?" sorularına yanıt aranmıştır. Birinci sorunun yanıtında, irdeleme yapan öğrencilerin, irdelenen düşünceyi, metni irdelemesiz okuyan öğrencilerden daha iyi öğrendiği ve bellekteki bilgilerini arttırmada etkili olduğu bulunmuştur. Seifert'e göre, irdeleme yapan öğrencilerin elindeki metni oluşturan paragrafların irdelemeye uygun olması ve paragraftaki ayrıntıların metni anlamak için önemsiz olması bu sonucu doğurmuştur. Son araştırmalar, irdelemenin belleğin kapasitesinde artışa yol açtığını, yeni bir bilgi oluşturmada, şemalar kurmada, önemli ile önemsizi ayırmada etkisi olduğunu saptamıştır. İkinci sorunun yanıtı ise, bir hedefe ulaşmada irdelemenin özelliklerinin öğrenmeye etkisi olmadığıdır. Buna göre bir metinde üretilen irdelemenin özellikleri o metni anlamada fark yaratmamaktadır (Seifert, 1993, 649).

Seifert'in irdeleme stratejisiyle ilgili araştırma sonuçları ve Bonds'un kendi kendine sorular sorma hakkındaki görüşleri dikkate alındığında, bu stratejilerin bir ana düşünce nin kazanılmasında belleğin kapasitesini genişlettiği, bunun için çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılmasında etkili olarak kullanılabileceği söylenebilir.

c) Görsel Sunumlardan Yararlanma

Biliş bilgisi becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yollardan biri görsel sunumlardan yararlanmaktır. Bu amaçla çeşitli modeller kullanmak ve bilgi haritalarından yararlanmak, herhangi bir içeriği anlamaya ve bu içerikteki bilgiyi ayırtmaya ya da bütünleştirmeye kolaylık sağlar.



(1) Modeller

Model, bir sistemin çalışmasıyla gelişen bilişsel süreçlerin kurulmasında; sistemin hedefleri ve etkinlikleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yarayan, bu yolla öğrenenlere yardım eden sözcük ve şemalardır (Mayer, 1989, 43). Öğrenme süreci bilgilerin belleğe kodlanması olduğundan; model, öğrencinin bilgiyi seçmesi, düzenlemesi ve bütünleştirilmesi için etkili bir yol olarak önerilebilir.

Öğrenme ürünleri; öğrencinin öğrenme süreci sonunda kazandığı zihinsel beceriler, sözel bilgiler, tutumlar, motor beceriler ve bilişsel stratejiler olarak tanımlanır (Fidan, 1986, 77). Öğrenme ürünlerinin her biri farklı öğrenme ortamı ve koşullarını gerektirir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme ürünlerinin oluşturulmasında öğrencilere farklı modeller sunulabilir. Örneğin; karşılaşılan problemlere yaratıcı çözümler üretmek yeni bir model oluşturmak böylece sistematik düşünme becerilerini geliştirmek modellerle sağlanabilir. Öğrenciler bir model yardımıyla kendilerine sunulan bilgi ile önceki bilgiler arasındaki iç ve dış bağlantıları kurabilir, yeni bilgi ile önceki bilgiler arasındaki ilişkileri kolayca kavrayabilirler.

Mayer'e göre modeller, sözel bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırır, sözcüklerle akılda tutmayı azaltır ve problemlerin yanıtlanmasında yaratıcı çözümleri artırır. Buna göre modeller, öğrenilmesi istenen bilgi hakkında sistematik düşünmeyi geliştirmek için fırsat verir. Diğer bir deyişle modeller, sistematik düşünmeyi geliştirerek modeller olmadan öğrenen öğrencilere göre daha hızlı öğrenmeyi sağlar. Böylece, öğrenciler bir içeriği daha somut olarak öğrenir ve içeriğin hatırlanmasında sözcüklere göre daha kalıcı davranışlar kazanırlar.

Mayer'e göre modellerin öğretim sürecinde kullanılması için; bütün, açık seçik, tutarlı, somut, kavramsal, doğru, düşündürücü olma gibi bazı nitelikleri bulunmalıdır (Mayer, 1989, 59). Modelin bütün olması; öğrencinin sistemin nasıl işlediğini görebileceği tüm parçaları, durumları, hareketleri ve aralarındaki ilişkileri olabildiğince içermesini gerektirir. Açık seçik model, sistemi özetleyen ve

örnekleyen, yeteri kadar ayrıntısı olan bir özelliğin bulunması demektir. Modelin tutarlılığı, sistemi oluşturan bölümlerin, kuralların ve parçaların birbiriyle oluşturulan bağlantıların bir mantığa dayalı olarak gösterilmesidir. Somut

bir model; öğrencinin düzeyine uygun fiziksel ve görsel özellik taşımasıdır. Modelin kavramsal olması, sistemin nasıl işlediğini açıklaması ve bütünüyle anlamlı bir materyal sunmasıdır. Doğru bir model, günlük olaylar ya da objelerle çelişmeyen özellik taşır. Son olarak model, öğrenen için sözcükler ile düşüncelerin bütünleştirilmesine uygun olan bir nitelikte olmalıdır.

Yukarıda sözü edilen niteliklere sahip modeller, herhangi bir sistemin nasıl çalıştığını gösteren her açıklayıcı metinde kullanılabilir. Modellerin bir dersin sonu yerine, dersin başlangıcında ya da dersle bütünleştirilerek kullanılması daha etkilidir. Bir ders için ön bilgisi olmayan ya da az bilgiye sahip olan bireyler için modeller yardımcı rol oynarlar. Öğretimin amacı, öğrencinin anlamasına ve problemleri yanıtlamada değişik çözümler yaratmasına yardımcı olmaksızın, modeller bu amaçla kullanılabilir (Mayer, 1989, 60).

(2) Bilgi Haritaları

Bilgi haritası; obje, fikir, olay ya da durumların birbiriyle ilişkilerini şematik olarak anlatan görsel sunulardır. Bir bilginin görsel uyarıcılarla sunulması günümüzün yaygın uğraşlarından biridir. Bilginin görsel biçimde sunulması, aynı bilginin geleneksel sunumundan daha iyi sonuçlar vermektedir. Bu konuda Hall ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada, bilginin kazanılması ve gereken dönüştürmelerin sağlanmasında bilgi harita-



larının etkililiği üzerinde çalışılmıştır.

Herhangi bir konuda öğrenme, sonunda bazı derecelerde, bilginin içeriği ile ilgili bir sınıflama ya da bir sentezi içerir. Öğrenen biri için yeni olan kavramlar; bir metin içinde ya da gerekli öğrenme bölümleri arasında verilebilir. Ancak içerikle ilgili bilgilerin metin içinde sunumunda bazı sınırlılıklar vardır. Örneğin bir metin; öğrenen kişiye metnin genel yapısını anlamada ipucu vermeyebilir. Buna karşılık bir metnin sunumunda kullanılan bilgi haritaları, bilgilerin karşılaştırılmasını hızlı bir biçimde yapmada ve bir içerikle ilgili bilginin durumsal özelliklerini sınıflandırmada okuyucuya fırsat verir (Hala ve diğerleri, 1992, 6).

Bir ya da birden fazla başlıkla, sistematik bir görünüm içinde sunulan metin, okuyucunun ana düşüncüyü bulmasına ya da çalışmanın başında metin genel yapısını görmesine yardım edebilir. Ancak bu durum, bilgi haritalarının yaptığı biçimde okuyucuya ipuçları sağlayamayabilir. Bir metnin başlığı, okuyucuya konu alanının aşamalı yapısı ile ilgili bilgi verebilir. Oysaki bilgi haritaları içeriğin tüm özellikleri hakkında okuyucuyu bilgilendirebilir. Bunun yanı sıra bilgi haritaları, karşılaştırmalar yapabilecek biçimde düzenlendiğinde, bilginin bellekte kodlanmasında da etkili görülebilir. Bu bağlamda bilgi haritalarının geleneksel ve karşılaştırmalı olarak iki biçimde hazırlanarak öğrenmeyi etkilediği söylenebilir.

Hall'in araştırması, bilgilerin aşamalı bir biçimde geleneksel olarak sunulduğu bir bilgi haritasından oluşan metin ile karşılaştırmalı

bilgi haritasından oluşan metnin öğrenme üzerindeki etkisini konu alır. Bu araştırma sonuçlarına göre, bir metin hakkında yazılanları öğrenmek için karşılaştırmalı bilgi haritalarını kullanan öğrenciler, geleneksel biçimde hazırlanan bir bilgi haritası metnini okuyan öğrencilere göre metni daha kısa zamanda öğrenmişlerdir. Bu durum, yeterli düzeyde geliştirilmiş bir bilgi haritası ile içeriğin ana yapısının çarpıcı olarak verilebileceğini, öğrencilerin metin hakkındaki genel bilgiyi belleklerine hızla kodlayabileceklerini gösterir (Hall ve diğerleri, 1992, 15).

Bilgi haritasında verilen konunun yapısı gereği, öğrencilerin yaşantularına yakın olması, konunun günlük durumlar ile ilgili olması, bilgilerin bütünleştirmeye, neden sonuç ilişkilerini kurmaya olanak vermesi, bu tür materyalin öğrencilerde "yeni" etkisi yaparak güdülemesi, öğrenme öğretme sürecinde kolaylıkla işe koşulabileceğinin kanıtı olabilir.

d) Baş Harfleriyle Bilişsel Stratejileri Kullanma

Baş harfleriyle bilişsel stratejileri kullanma hatırlamayı kolaylaştırır. Herhangi bir metinde harflerin biraraya getirilmesiyle oluşturulan bu strateji özellikle karmaşık bir içeriğin kolayca anlaşılmasında yararlı olabilir. Robinson'un SQ3R, Dana'nın RIPS, Smiht ve Eliot'un PARS ve Thomas'ın PQ4R gibi çeşitli kodlamaları öğrenme öğretme sürecinde sıklıkla kullanılan, öğrencilerin öğrenmelerine ve hatırlamalarına yardımcı olan stratejilerdir (Bonds ve diğerleri, 1992, 58).

Baş harfleriyle bilişsel strateji kullanma, Weinstein ve Mayer'e göre kümeleme (clustering) ile açıklanabilir. Bir listeyi hatırlamada kullanılacak strateji, onları örgütsel bir çatı içinde gruptandırmak olabilir. Bu kümeleme yapmaktır. Kümeleme, sunulan bir listenin kolayca hatırlanmasını gerektiren öğrenme durumunda kullanılır. Öğrencinin listedeki maddeleri ortak özelliklerine ya da niteliklerine göre gruptama yoluyla örgütlemesini ifade eder (Weinstein ve Mayer, 1982, 321). Yapılan araştırmalar, çocuklara hatırlamayı kolaylaştırıcı örgütlenme tekniklerinin öğretilabileceğini, ancak bunları öğrenme sırasında kendiliğinden kullanma beceri-



sinin çocuğun gelişimine paralel olarak arttığını göstermektedir (Demirel, 1993, 57).

Ün, baş harfleriyle bilişsel stratejileri, zincirleme tipi bellek destekleyicilerden olan ilk harf yöntemi ile tanımlar. Ona göre, bu yöntemin kullanılması sırasında belli bir sıra içinde hatırlanması gereken dizideki sözel birimlerin ilk harfleri kullanılarak bir bütün oluşturulur. Yapılan araştırmalarda ilk harf yönteminin hatırlamayı büyük ölçüde kolaylaştırdığı ortaya çıkarılmıştır (Ün, 1986, 118).

e) Tekrar Okuma

Tekrar okuma biliş bilgisi stratejileri arasında yer alır. Herhangi bir metnin tekrar okunması, okuyucunun kendi eksiklerini düzeltmesi, önemli bilgiyi ve ayrıntıları birbirinden ayırması gibi davranışları bireyin biliş bilgisine sahip oluş özelliğinden kaynaklanabilir. Metnin tekrar okunma süresi daima ilk okuma süresinden daha az zaman alır. Bu durum yine okuyucunun biliş bilgisi ile ilgilidir (Bonds ve diğerleri, 1992, 58).

Tekrar okuma, karmaşık öğrenme durumları için tekrar canlandırma stratejileri ile açıklanabilir. Bu stratejide iki temel bilişsel amaç vardır; öğrencinin dikkatini metnin önemli bölümlerine yoğunlaştırmasına yardımcı olma yani seçme ve sonraki çalışmalar için materyalin çalışan belleğe aktarıldığından emin olma yani kazanma. Bu stratejilerin bilgiyi seçme ve kazanma süreçleri üzerindeki etkisi araştırma bulgularıyla da ortaya konmuştur. Ancak bu tekniklerin içsel bağların oluşturulmasına ya da gelen bilginin ön bilgilerle bütünleştirilmesine yardımcı olduğunu gösteren kanıtlar oldukça azdır (Demirel, 1993, 55).

f) Anahtar Sözcük Yöntemi

Anahtar sözcük yöntemi, özellikle yeni bir metnin öğrenilmesinde ve yeni bir bilginin hatırlanmasında etkili olarak kullanılabilir. Öğretmenin bu yöntemi uygulamadaki işle-



vi; süreci öğrencilere açıklama, yöntemle ilgili olarak örnek gösterme, uygulamalar yapma ve öğrencilere yöntemin ne zaman kullanılacağını tanıtmadır.

Ün, bu tip stratejileri zincirleme tipi bellek destekleyiciler olarak görmekte ve daha çok dizilerin hatırlanmasında kullanıldığı düşüncesindedir. En çok bilinenlerden biri öykü yöntemidir. Bu yöntemin ku-

lanması sırasında arka arkaya gelen sözcüklerle bir öykü oluşturulur (Ün, 1986, 119).

Temel öğrenme durumları için irdeleme stratejileri içinde anahtar sözcük yöntemi, iki ya da daha fazla birim arasında bağ kurmayı sağlayacak bir imaj ya da cümle oluşturmayı içermektedir. Bu stratejilerin başlıca amacı, öğrenilecek materyaldeki birimler arasında içsel bağlar kurma, diğer bir deyişle yapılandırma. Yapılan araştırmalar, özellikle yabancı dilde sözcük öğrenmede anahtar sözcük yöntemini kullanan öğrencilerin, hatırlama testlerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Demirel, 1993, 56).

Herhangi bir metnin okunması sırasında; okuyucunun önceki bilgileri, okuma ya da öğrenme isteği ve bir okuma stratejisi vardır. Böyle bakıldığında öğretmenin okuldaki sorumluluğu öğrenene bilgiyi hazır olarak vermek değildir. Herhangi bir konudaki bilgi doğal olarak yaşamsal önem taşımakta ancak günümüzde, bilgilerin tümünün öğretildiği yer okul olmamaktadır. Ayrıca okulda öğretmen öğrencinin tek bilgi kaynağı değildir. Olması gereken, öğrencilerin yaşamları boyunca kullanacakları bir strateji geliştirmeleri için onlara fırsatların verilmesidir. Bu yolla öğrenciler kendilerine gereken pek çok bilgi ve beceriyi birisi ya da birilerinden bağımsız olarak kazanabileceklerdir. Bilimsel bulgular, alışlagelmiş uygulamalar yerine yukarıda sözü edilen biliş bilgisi stratejilerinin, öğrenme sürecinde işe koşulmasını bir seçenek olarak sunmaktadır.

KAYNAKLAR

BONDS, W. Charles, Lelle Gani Bonds ve Walter Peach. 1992. "Meta cognition: Developing Independence in Learning" The Clearing House. September/October 1992. sayı 66, no 1, ss. 56-59.

DEMIREL, Melek. 1993. "Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi" Eğitim ve Bilim Dergisi cilt 17, sayı 88, Nisan 1993.

FIDAN, Nurettin. 1986. Okulda Öğrenme ve Öğretme Kavramları, İlkeler, Yöntemleri Ankara: Kadirli Matbaası.

HALL, H. Richard, Donald F. DANSEREAU ve Lisa P. SKAGGS. 1992. "Knowledge Maps and the Presentation of Related Information Domains" Journal of Experimental Education 61 (1), ss. 5-18.

MAYER, E. Richard. 1989. "Models for Understanding" Review of Educational Research, Spring 1989, sayı 59, no 1, ss. 43-64.

PESUT, Daniel. 1990. "Creative Thinking as a Self-Regulatory Meta cognitive Process - a Model for Education, Training and Further Research" The Journal of Creative Behavior sayı 24, no 2, second quarter 1990, ss. 105-111.

SEIFERT, L. Timothy. 1993. "Effects of Elaborative Interrogation with Prose Passages" Journal of Educational Psychology sayı 85, no 4, ss. 642-651.

ÜN, Kamile. 1986. "Öğrenmeyi ve Hatırlamayı Kolaylaştırma Yolları" H.U. Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1, ss. 115-119.

WEINSTEIN, E. Clare ve Richard E. MAYER. 1986. "The Teaching of Learning Strategies" Bulunduğu Kaynak. In Handbook of Research on Teaching, 3rd. Ed. Edited by M.C. Wittrock, New York: Mc Millian Company.

Okullarda İşbirlikçi Karar Verme

Yrd. Doç. Dr. Cevat CELEP

Z.K.Ü. Devrek Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimler Öğretim Üyesi

GİRİŞ

Karara katılım genel çerçevede katılana sorumluluk yüklendiğinden ve kararın geçerlik ile uygulama başarısını artırdığından, örgüt verimliliğine olumlu yönde etki etmektedir. Astları sürekli olarak her karara katılmak, karara hiç katılmamak kadar basiretsiz bir yaklaşımdır. Önemi olan karara katılımın doğru strateji ve doğru durumlarla ilgili olmasıdır. böylesi katılım kararın niteliğini geliştirebilir ve işbirliğini artırabilir (Hoy, Tarter, 1993).

Okulun yönetim boyutunun önem kazanmaya başlamasıyla karara katılım da önem kazanmıştır. Katılımın katılana doyum verici, örgüte yarar sağlayıcı olabilmesinin ön koşulu ne olabilir? Diğer bir anlatımla, karara katılımın katılımcı açısından etkin doyum ve örgüt açısından en üst düzeyde yararlılık sağlayacak ölçüt ne olmalıdır? İşte bu aşamada kabul alanı kavramı ortaya çıkmaktadır.

Kabul Alanı

Barnard (1938), işgörenlerin yetkilerini bilinçlice sorgulamaksızın emirleri kabul ettikleri bir ilgisizlik (indifference) alanının olduğunu ileri sürmektedir. Barnard, bir emrin, alan tarafından anlaşılır; örgüt amacına; alıcının kişisel beklentilerine; alıcının zihinsel ve bedensel beklentilerine uygun olması durumunda, bu em-

rin, yetkinin kabul alanı içerisine girdiğini vurgulamaktadır. Böylesi durumlarda ast emirleri sorgulamaksızın kabul etmekte ve yetkinin kabul alanına giren kararlara katılma konusunda ilgisiz kalmaktadır. Çünkü, bu özelliklere uyan emirlerin emri verenin yetki alanını içerisine girdiğinden ast da bu emirlerinin gereğini yerine getirmekle yükümlüdür. Ancak, Simon (1947) kabulü ilgisizliğe yeğlemektedir.

Kabul alanı içine giren emir veya kararların astlarca katılma gerek kalmaksızın yetkinin gereği olarak kabul edilmesi söz konusudur. Araştırmalardan (Barnard, 1938; Chase, 1952; Bridges, 1967) şu sonuçlar çıkmaktadır:

1. Astların kabul alanlarına giren kararlara katılımı sağlandığında, katılım daha az etkili olmaktadır.
2. Astların kabul alanı dışındaki kararlara katılımı sağlandığında, katılım daha fazla etkili olmaktadır.

Ancak, açıkça ne (karar alanı içi ve dışında yer almayan kararlar), astların kararların sonuçlarından kişisel olarak etkilenmediğinde (have personal stake in outcome of decision); ancak karara katkı sağlayacak düzeyde bilgi beceriye sahip olmadığında (no expertise to contribute) veya kararın gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmakla birlikte, karar sonucundan kişisel olarak

etkilenmediğinde ortaya çıkmaktadır (Hoy, Tarter, 1993). Örneğin, öğretmenler, uygulanacak ücret veya özlük haklarına ilişkin sistemden kişisel olarak etkilenmesine karşın, normal olarak muhasebe ve işgören hizmetleri konusunda hiçbir bilgi ve beceriye sahip değildir. Bu örnekte, öğretmenler karara katılmayı istemekte; ancak ne yazık ki teknik düzeyde bilgi ve beceri yoksunluğu, katılımlarını olanaklı kılmamaktadır. Diğer taraftan, astların etkilenmediği sorunlar konusunda, astların bilgi ve becerisine gereksinime duyan yöneticiler, astları katılıma zorladığında, kızgınlık ve soğuk davranışla karşı karşıya kalabilirler. Örneğin, biyoloji öğretmenleri, okuldaki bitkilerin dekorasyonu konusunda görüşlerini belirtmelerinin istenmesine içerlenebilir veya matematik öğretmenleri, okuldaki yeni yönetim binası için bahçe bitkilerinin mizanpajı konusunda karar almaya zorlanmalarına karşı çıkabilir.

Bu nedenle, kabul alanına ilişkin yukarıda verilen iki önermeye ek olarak Hoy ve Tarter (1993) şu iki önermede bulunmaktadır:

1. Astlar, sahip oldukları marjinal olarak etkili olacaktır.
2. Astlar, kişisel olarak etkilendikleri kararlara katıldıklarında, katılımları da marjinal olarak etkili olacaktır.

Kabul Alanının Plânlanması

Yönetici, bir kararın karar alanının içine, dışına yoksa marjinal karar alanına girip girmediğini şu iki karar kuralına göre değerlendirmelidir (Tarter, Hoy, 1993);

İlgi (relevance) Kuralı: Astlar karar sonuçlarından kişisel olarak bir etkilenmeye sahip mi?

Bilgi ve Beceri (epretise) Kuralı: Astlar, karara katkıda bulunacak bilgi ve beceriye sahip mi?

Bu iki kural, şekil 1'de belirtildiği gibi 4 durumu tanımlamaktadır.

Kabul Alanı Dışı : Karar,, kabul alanı dışında olduğunda, astlar, karar verme sürecine katılmalıdır (Bridges, 1967; Hoy,

1991; Vroom, 1988; Field, 1982). Kararın iyileştirilmesi amacıyla dayalı olarak, karara katkı sağlayacak derecede bilgi ve beceriye sahip olan ve karar sonucundan kişisel olarak etkilenen astlar, karara katılmayı arzulamaktadır. Bu durumda, astların karara katılımı uygundur. Sınıf öğretmenlerinin veya branş öğretmenlerinin dersleri ve eğitim öğretim etkinlikleri ile ilgili (ders içeriklerinin belirlenmesi, sınıf yönetimi, ders içi etkinlikler, öğrenci başarısını değerlendirme) kararlar buna örnek verilebilir.

Şekil 1: Kararın Kabul Alanı Durumları

		Astlar Karardan Kişisel Olarak Etkilenecek mi?	
		EVET	HAYIR
Astlar Karara Katkı Sağlayacak Bilgi Beceriye Sahip mi?	EVET	Kabul Alanının Dışı (Kesin Katılım)	Marjinal Bilgi Beceri (Arasıra Katılım)
	HAYIR	Marjinal İlgi (Arasıra Katılım)	Kabul Alanı İlgi (Kesin Katılım)

Kaynak: Hoy, Tarter, 1993-s. 6

Marjinal Bilgi Beceri Alanı : Bu durum marjinal bir olgudur. Astların karar sonucundan kişisel olarak etkilenmekle birlikte, karar katkı sağlayacak derecede bilgi ve beceriye sahip olmadığında, katılım sınırlandırılmalıdır. Bu durumda, astların katılımı tehlikelidir; çünkü öğretmenlerin, yeterli bilgi beceriye sahip olmadıkları bir işi yapmak istemeleri, kararın engellenmesini doğurabilir (Alluto, 1972; Mulder, 1971). Bu katılım durumunda öğretmenlerin karara direnci azalabilmekte; ancak özüne bir katkı getirmemektedir. Diğer taraftan, yönetici, sürekli olarak öğretmenlerden gelen fikirleri sorgulayan bir davranış göstermektedir. Çünkü öğretmenlerin yeterli bilgi beceriye sahip olmaması, gelen önerilerin veya fikirlerin zorunlu olarak sorgulanmasını gerektirmektedir. Bu gibi kararlar, katılan etki-

KAYNAKÇA

Aluko, J.A. ve Belasco, J.A., "A Typology of Participation in Organization Decision Making", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, 1972, s. 117-25

Barnard, C., *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1938

Blau, P. ve Scott, W.R., *Formal Organization: A Comparative Approach*, Chandler, San Francisco, CA, 1962

Bridges, E.M., "A Model for Shared Decision Making in the School Principalship", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 3, 1967, s. 49-61

Bridges, E.M., "Teacher Participation in Decision Making", *Administrator's Notebook*, Vol. 12, 1964, S. 1-4

Chase, F.S., "The Teacher and Policy Making", *Administrator's Notebook*, Vol. 1, 1952

Field, R.H.G., "A Test of the Vroom-Yetton Model of Leadership", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 67, 1982, s. 523-32

Hoy, W.K., Miskel, C.G. *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, 4th ed., Random House, New York, NY, 1991

Minzberg, H., *Mintzberg on Management*, The Free Press, New York, NY, 1989

Mulder, M., "Power Equalization through Participation", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, 1971, s. 318

Simon, H., *Administrative Behavior*, Macmillan, New York, NY, 1947

Temporary Three-man Groups", in Haire, A.P., Borgatta, E.F. ve Bales, R.F. (Eds), *Small Groups*, Torrance, E.P., "Some Consequences of Power Differences in Decision Making in Permanent and Alfred A. Knopf, New York, NY, 1955, s. 482-92

Vroom, V.H., ve Jago, A.G., *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1988



leme ve "oyuna getirme-game playing" görüntüsü vermekte ve öğretmenlerde mutsuzluk ile düşmanlığı doğurmaktadır (Bridges, 1967; Mulder, 1971). Bununla birlikte, arasıra olarak öğretmenler, karara katılmalı; ancak öğretmenler yalnızca karar verme sürecinin başlangıcında yer aldığı, rolleri danışmanlık, yöneticilerin rolü ise açık olarak eğitiliktir. Örneğin, okuldaki çalışma düzeninin oluşturulması, sosyal etkinliklerin belirlenmesi, başarı değerlendirme sisteminin oluşturulması konularında öğretmenlerin karara katılım sağlanmalıdır. Bu durumda, öğretmenlere konu hakkında ön bilgi verip görüşleri alınmalıdır. Yönetici bu görüşlere dayalı olarak kararı geliştirmelidir.

Marjinal İlgi : Karardan kişisel olarak etkilenmenin olmadığı, ancak bilgi ve becerinin marjinal olduğu durumdur. Araçsal olarak karara katılan öğretmenler, yalnızca üstleri tarafından kullanıldıklarını hissedebilirler (Bridges, 1967; Mulder, 1971; Minzberg, 1983).

Astlar, karar sonuçlarından etkilenmediklerinde, karar sonuçlarına çok az ilgi göstermektedir. Karara katıldıklarından dolayı değerli olduklarını duygusunu taşımakla birlikte, bu duygu çabuk geçmektedir. Bu tür katılımın uzun vadedeki etkisi, işten soğumayı doğurmaktadır. Öğretmenler kendi kendilerine "müdür, çalışmamın karşılığını ödeyecek mi?", "ücretim ne kadar olacak" sorularının yanıtını düşünmeye başlar (Hoy, Tarter, 1993).

Örneğin, öğretmenlerin eğitim öğretim etkinlikleri ile ilgili olmayan ve görevleri arasında yer almayan; ancak uzmanlık alanları ile ilgili kültürel etkinliklere ilişkin konulardaki karara katılımları sağlanabilir (öğrenci sağlığı ile ilgili etkinliklerde sağlık dersi öğretmenin görüşüne alma).

Kabul Alanı İçeriği : Astın, karara katkı sağlayacak derecede hiçbir bilgi ve becerisi olmadığı ve karar sonucundan kişisel olarak etkilenmediği durumu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin, kararın uygulanmasına yardım etme eğilimi ve becerisi olmadığına, karara katılım sağlanmamalıdır. Şekil 1'de belirtilen bu 4 durum, yalnızca bir tarafa (yöneticiye) sorumluluk yükleyen yönetsel kararlar için açık bir olgudur (Bridges, 1967; Vroom, 1988).

SONUÇ

İşbirlikçi karar verme, kabul alanına girmeyen ve öğretmenlerin karara katkı sağlayacak bilgi ve beceri ile karar sonucunda kişisel olarak etkilenmeye sahip olduklarında söz konusudur. Böylesi karar verme, karara şeklen değil, gerçek katılımı içermektedir. İşbirlikçi karar verme, psikolojik içerilmeye dayalı bir katılımı gerektirdiğinden, katılımcı yüksek doyum sağlayabilmektedir.

Bu nedenle, özellikle okul yöneticileri, okul yönetiminin yetki alanı içerisine giren etkinliklerde işbirlikçi karar verme yoluyla, öğretmenlerin karara katılımını sağlaması, okulun verimliliğini daha da artırabilirler. İşbirlikçi karar verme uygulaması, yetkinin kullanımına ilişkin yasal düzenlemelerden çok, yöneticinin bu konuda izleyeceği karar verme eğilimine bağlıdır. Okul yöneticilerinin karar vermede olabildiğince işbirlikçi yaklaşım izlemesi, öğretmenlerin karara katılımlarını artırabileceği gibi, karara direnmeleri azaltabilir ve kararın uygulama başarısını artırabilir.

Genel ve Mesleki Teknik Liselerde Eğitsel Kol Çalışmaları

(1994-1995 Öğretim Yılı Adana İli Uygulaması)

Doç. Dr. Şükran KILBAŞ

Ç.Ü. Eğitim Fakültesi EBB

Araştırmalara göre eğitsel etkinliklere katılımı ile akademik başarı arasında ilişki vardır.

Okul, ergen için, akademik olduğu kadar akademik olmayan etkinlikleri de düzenler. Bu etkinlikler, öğrencinin toplumsallaşmasını ve kişilik gelişimini etkileyecek ortamları sağlar (Kılbaş, 1994, ss. 9-11). Toplumlar, ergenin olgunlaşabilmesi için çevreyi biçimlendirecek insanlararası ilişkiler üzerinde durmaktadırlar. Son zamanlarda araştırmacılar eğitsel çalışmaların öğrencilere sağladığı yararlar üzerinde çalışmaktadırlar. Eğitsel etkinliklerin olumlu sonucu üzerinde birleşen eğitimciler için temel soru, okulun, öğrencinin ruhsal durumuna olumlu etki edecek eğitsel etkinliklere sahip olup olmadığıdır.

Eğitsel etkinlikler (extra-curricular activities), okul saatleri dışında düzenlenmiş ve resmi okul programının bir parçası olmamakla birlikte eğitim programının parçası olarak kabul edilen etkinliklerdir (Simeroth, 1987, s-3). Tebliğler Dergisi'ndeki tanımda ise eğitsel etkinliklerden "okulda ders

saatleri dışında, eğitim etkinliklerinden belli bir bölümün gerçekleşebilmesi için ortak ilgileri bulunan istekli öğrencilerin katıldığı ve Rehber Öğretmen gözetimi altında doğrudan doğruya öğrencilerce yürütülen eğitici kuruluş" anlaşılır (Sayı, 2140).

Modern yaşamın getirdiği yalnızlık ve yabancılaşma, genç insanları yeteneklerini kullanabilecekleri güçlü ve anlamlı statüler aramaya yöneltmiştir. Toplumsal değişimin, gençler üzerindeki olumsuz etkisini azaltacak eğitsel etkinliklerin okulda öğrenciye sağlayacağı deneyimler, öğrencilerin okul ders programları içerisinde yeterince açığa çıkartamadıkları ve gizli kalmış duygularını açığa çıkartarak, pısrık kişilik özelliklerini aşmalarını, daha güçlü kişilikler sergilemelerini sağlayacaktır. (Kılbaş, 1991).

Kişilik gelişiminde ergenlik (adolescence), kendini algılamanın (self-concept) önemli bir dönemidir. Rogers (1961), kişinin kendisini olumlu algı-

lamasının insan varlığının amacı olduğunu söyler. Eğitsel etkinliklere katılımın liseli kız öğrencilerin kendini kavrama düzeyine etkisinin araştırılmasında eğitsel etkinliklere katılan kızların diğerlerine oranla kendilerini daha güçlü olarak olumlu algıladıkları anlaşılmaktadır. Bunun sadece öğrencinin kendisini olumlu değerlendirmesini değil, aynı zamanda akademik başarısını da etkileyeceği tartışılmaktadır. (Hans, Eckland, 1976; Brennan, 1985; Alawiya & Alawiya, 1984; aktaran; Simeroth, 1987, ss. 1-3).

Frith ve Clark (1984), Ballatine (1981), Hedgepeth (1981), Shaw (1981) ve McBride (1980)'e göre eğitsel etkinliklere katılım ile akademik başarı arasında olumlu ilişki vardır. Hedgepeth (1981), öğrencilerin eğitsel etkinliklere katılımı ile "kendini daha iyi algılama, okula daha iyi devam, okula ilişkin daha iyi duygular taşıma ve yükseköğrenim için daha iyi hazırlanma" arasında katılmayanlara oranla olumlu ilişki olduğunu; Frith ve Clark (1984) ise eğitsel etkinliklerde öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlıkları ve okula ilişkin olumlu tutumlar kazandığını söyler. McBride (1980) ve Reiter (1982)'e göre ise sapkın davranış eğitsel etkin-

Ergenin okulda eğitsel etkinliklere katılımı onun "sürekli iyi oluşunun" kanıtı denilebilir.



liklerin olmadığı durumlarda daha sıklıkla açığa çıkmaktadır (Harvancik ve Golsan, 1986, ss. 4).

Eğitsel etkinliklere başkaları ile katılım, bireylerin soyutlanmışlık duygusunu yenmelerine ve kendi biricikleriyle özdeşlenmelerine yardım eder. Ergenin okulda eğitsel etkinliklere katılımı onun "sürekli iyi oluşunun" kanıtıdır denilebilir.

Eğitsel etkinliklere katılımın gelecek yaşam için bir kestirim olacağı görüşü son yıllarda önem kazanmıştır. Jadris (1980), öğrencinin gelecekte göstereceği başarıyı etkileyebilecek ve kestirimde bulunulacak aşağıdaki etkenleri karşılaştırmış ve bunlardan sadece eğitsel etkinliklere katılımın bugünkü ve gelecekteki bir katılım için yararlar sağlayacağını saptamıştır (s. 49).

1. Eğitsel etkinliklerdeki başarı.
2. Lisedeki akademik başarı.
3. Yükseköğrenimdeki akademik başarı.
4. Atletik etkinliklerdeki başarı.

Rosenberg (1965) ve Yarworth & Gauthier Jr. (1978) de "kendini değerlendirmeyi" (self-esteem) eğitsel etkinliklere katılmanın ve kapsamının bir ifadesi olarak görür. Eğitsel etkinliklere katılım ile kendini olumlu değerlendirmenin ilişkisi, kişinin gelecekteki başarısını da etkileyeceğinden kişinin kendisini takdir etmeye geçerli gereksinimi olacaktır. Bununla birlikte kendini olumlu değerlendirmenin bireye olan yararına çok az sayıda eğitimci eğilmiştir. Abraham Maslow, bu gerçeği, insan gereksinimlerini hiyerarşik yapılandırırken farketmiştir. Sonuç olarak bireyin kendini değerlendirmesi ölçüsü, onun sadece akademik başarısını değil aynı zamanda sosyal başarısını kestirimde de önemli bir değer oluş-

turabilir. İnsanın kendisini olumlu değerlendirmesi onun kendisi hakkındaki varsayımlarına değil ancak yaratıcı ve olumlu hareketlerine dayalı olacaktır (Morgan, 1981, ss. 1-6; Kılbaş, 1995, ss. 32-33).

McNamara (1985)'ya göre Eğitsel etkinliklerin bazı yararları şöyledir;

1. Eğitsel etkinliklere katılan öğrenciler, bağımsızlık ve olgunluk gelişimleri için gerekli olan beceri ve karakteristikleri kazanabilirler.

2. Eğitsel etkinlikler, katılan tüm öğrencilere temel önem taşıyan "ait olma" için emsalsiz olanakları sağlar.

3. Eğitsel etkinliklere katılım, başarılı-başarısız öğrencilerin kendilerini olumlu algılamaları (a health self-image) için gerekli olan başarı deneyimini sağlar.

4. Eğitsel etkinliklere katılım, başarılı-başarısız her iki öğrenci grubuna da, oyun ve iş yaşamı arasında önemli bir denge sağlar.

5. Eğitsel etkinliklere katılmayan öğrenciler başarılı olma konusunda daha az isteklidirler.

New Jersey'de 1990-1991 öğretim yılında liselerde yapılan bir araştırmaya ilişkin bir raporda şu görüşlere yer verilmektedir (Ponnessa, 1992, ss. 2-9):

1. Eğitsel etkinlikler okulun akademik işlevlerini destekler.

2. Eğitsel etkinlikler yaradılışa ilişkin eğitimidir.

3. Eğitsel etkinlikler daha sonraki yaşamda başarıyı destekler.

Eğitsel etkinliklerin düzenlenmesi bir yandan öğrencinin ilgilerine, becerilerine, coşkularına, disiplinine ve kendine güvenine bağlıyken, diğer yandan da eğitsel etkinliklerde görevli kadroların yeteneklerine, ilgilerine ve kullanılabilir olanaklara bağlıdır.



Okul araştırmaları, tüm öğrencilerin akademik beklentilerinin karşılanmasında okul ölçeğinin de önemli olduğunu; küçük öğrenci grubuna sahip okullarda diğer etkinliklerin yanı sıra eğitsel etkinlikleri de daha iyi desteklediği görülmektedir. Ayrıca Amerikan Eğitim Sistemindeki risk grubu öğrenciler için en temel olumsuzluğu oluşturan yoksulluk, eğitsel etkinliklere zaman ayırmayı da engellemektedir (Dorell, 1992, ss. 6-7)

Araştırmanın Varsayımları

1. Eğitsel Kol çalışması olarak bilinen eğitsel etkinlikler okullarda yeterince uygulanmamaktadır.

2. Öğrenciler, Eğitsel Kol Çalışmalarına yeterince ilgilidirler, ancak olanaklar yeterince seferber edilmemektedir.

3. Eğitim sistemimiz giderek akademik başarıyı esas almaya yönelmektedir. Bu eğilim ise öğrencinin kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmasının ihmali demektir.

Araştırmanın Amacı:

Araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır;

1. Okul türüne göre okulda hangi eğitsel kol çalışmaları uygulanmaktadır?

2. Okul türüne göre öğrenciler hangi eğitsel kol çalışmalarının geliş-

Tablo 1- Cinsiyete Göre Okullarda Gerçekleşen ve Gerçekleşmesi İstenilen EKÇ'ler.

Eğitsel Kollar (EKÇ)		Gerçekleşen EKÇ'ler P	Gerçekleşmesi İstenilen EKÇ'ler P
1	Yayın Kolu	0.066	0.660
2	Kültür ve Edebiyat Kolu	0.056	0.829
3	Müzik Kolu	0.004*	0.073
4	Resim Kolu	0.100	0.720
5	Folklor Kolu	0.544	0.936
6	Müsamere ve Temsil Kolu	0.686	0.840
7	Kütüphanecilik Kolu	0.435	0.930
8	Yangın ve Diğer Tehlikeleri Önleme Kolu	0.526	0.242
9	Gezi ve İnceleme Kolu	0.526	0.227
10	Okul İş Yerleri İlişkileri Kolu	0.028*	0.229
11	Tutumlu Olma Kolu	0.593	0.106
12	Haberleşme Kolu	0.020*	0.073
13	Okul Araç ve Gereçlerini Koruma Kolu	0.595	0.833
14	Sosyal Dayanışma ve Yardımlaşma Kolu Çocuk Esirgeme, Yeşilay ve Benzeri Kollar	0.766	0.349
15	Kızılay Kolu	0.748	0.433
16	Köycülük Kolu	0.702	0.015
17	Sağlık ve Temizlik Kolu	0.485	0.819
18	Toplum Kurallarına Uyma ve Görgü Kolu	0.507	0.574
19	Spor Kolu	0.231	0.168
20	Havacılık Kolu	0.040*	0.007*
21	Halk Eğitimi Kolu	0.037*	0.159
22	Çevrecilik Kolu	0.220	0.322
23	Eski Eserleri Koruma ve Tanıtma Kolu	0.039*	0.524
24	Fen ve Teknoloji Kolu	0.014*	0.009*
25	El Sanatları Kolu	0.008*	0.117
26	Fotoğrafçılık Kolu	0.711	0.048*
27	Büro Makinaları Bakım ve Tamir Kolu	0.234	0.002*
28	Kolleksiyonculuk Kolu	0.109	0.000
29	Bahçe İşleri Kolu	0.255	0.141
30	Ormancılık ve Ağaçlandırma Kolu,	0.070	0.382
31	Hayvanları Koruma Kolu	0.895	0.224
32	Turizm ve Tanıtma Kolu	0.649	0.448
33	Trafik Kolu	0.389	0.123
34	İzcilik Kolu	0.334	0.190
35	Hava Gözleme Kolu	0.236	0.094
36	Beslenme Kolu	0.003*	0.161
37	Milli Eğitim Bakanlığı Vakfı Kolu	0.061	0.099
38	Satranç Kolu	0.018*	0.001*
39	Okulu Güzelleştirme Kolu	0.406	0.086*
40	Kooperatifçilik Kolu	0.957	0.538
41	Su Ürünleri Kolu	0.350	0.039
42	Pulculuk Kolu	0.223	0.126
43	Sivil Savunma Kolu	0.018*	0.059

2140 sayılı Tebliğler Dergisi

tırılmasını istemektedirler?

3. Öğrenci dönem başında Eğitsel Kol Çalışmaları (EKÇ) hakkında ne ölçüde bilgilendirilmektedir?

4. EKÇ'lerin yönetmelikte yer alan amaçları ne ölçüde gerçekleştirilmektedir?

5. Öğrenciler EKÇ'lerin program içindeki yerini nasıl algılamaktadırlar?

6. Okullarda EKÇ'lerin yeterince uygulanmamasının nedenleri nelerdir?

7. Öğrenciler EKÇ seçiminin öğrenci tercihi ile yapılması gerektiği görüşüne ne ölçüde katılmaktadırlar?

8. EKÇ seçiminde öğrenciyi kimler yönlendirmektedir?

9. Yanıtlarla öğrencinin cinsiyeti arasında anlamlı ilişki var mıdır?

10. Yanıtlarla okulun türü arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın Yöntemi:

Araştırma, 1994-1995 öğretim yılında Adana Kent Merkezindeki Genel ve Mesleki Teknik Liselerden evreni temsil edecek sayıda lisede toplam 138 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için anket formu geliştirilmiştir. Anket sonuçları H.Ü. Bilgi İşlem Merkezinde değerlendirilmiştir. χ^2 tekniğinden yararlanılmış ve ilişkilerin P.05 düzeyinde anlamlılığına bakılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar:

Okullarda, EKÇ'lerden Spor % 57, Kültür Edebiyat % 50.7, Folklor % 41.3, Kooperatifçilik % 39.9, Müsamere ve Temsil % 37.7, Gezi ve İnceleme % 34.1, Sağlık ve Temizlik % 32.6, Kütüphanecilik % 28.3, Sosyal Dayanışma ve Yardımlaşma, Çocuk Esirgeme, Yeşilay vb.

% 26.8, Kızılay % 26.1, Müzik % 25.4, Okul Araç ve Gereçlerini Koruma Kollarının % 24.6 düzeyinde gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Diğer yandan öğrenciler Sağlık ve Temizlik % 72.5, Sosyal Dayanışma ve Yardımlaşma, Çocuk Esirgeme, Yeşilay vb. % 66.7, Hayvanları Koruma % 63.8, Toplum Kurallarına Uyma ve Görgü % 63.0, Kültür ve Edebiyat % 62.3, Spor % 61.6, Kütüphanecilik % 60.9, Gezi ve İnceleme % 60.1, Folklor %58.7, Kızılay % 58.0, Yayın % 58, Ormancılık ve Ağaçlandırma Kollarının % 57.2 oranında geliştirilmesini istemektedirler.

Cinsiyete göre, EKÇ'lerden, Müzik, Okul-İş Yerleri İlişkileri, Haberleşme, Havacılık, Halk Eğitimi, Eski Eserleri Koruma ve Tanıtma, Fen ve Teknoloji, El Sanatları, Beslenme, Satranç ve Sivil Savunma Kollarının okullarında gerçekleştirildiğini; Köycülük, Havacılık, Fen ve Teknoloji, Fotoğrafçılık, Büro Makinaları Bakım ve Tamiri, Koleksiyonculuk, Satranç ve Su Ürünleri Kollarının ise geliştirilmesini istediklerini erkek öğrenciler kızlara göre anlamlı düzeyde belirtmişlerdir (Tablo 1).

Eğitsel kollara ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine başvuru bir başka araştırmada ise Kültür ve Edebiyat, Kütüphanecilik, Spor, Sağlık ve Temizlik, Okul Araç ve Gereçlerini Koruma, Sosyal Dayanışma



ve Yardımlaşma, Çocuk Esirgeme, Yeşilay vb. kolların yanısıra yönetmelikte bulunmamasına karşın Tüketiciyi Koruma Kolunun geliştirilmesi istenilmektedir (Kılbaş, 1995, ss. 21-25).

Erkek öğrenciler EKÇ'nin okullarda "YETERİNCE" uygulanamamasının en önemli nedeni olarak "Yöneticilerin EKÇ'ye İlişkin Eğitim Noksanlığı" nı kızlara göre anlamlı düzeyde belirtmişlerdir (Tablo 2).

Müzik, Resim, Sosyal Dayanışma ve Yardımlaşma Çocuk Esirgeme, Yeşilay vb. Kollar, Kızılay, Fotoğrafçı-

Tablo 2- Cinsiyete Göre EKÇ'lerin Okullarda "YETERİNCE" Uygulanamama Nedenleri.

Olası Nedenler	P
a) Salon, Sınıf, Atölye, Araç-Gereç gibi fiziki olanakların yetersizliği	0.484
b) Yöneticilerin mevcut fiziki olanakları hizmete sunmadaki ilgisizliği.	0.077
c) Öğretmenlerin EKÇ'nı önemli bulmayışı.	0.832
d) Yöneticilerin EKÇ konusunda eğitim noksanlığı.	0.025*
e) Öğretmenlerin EKÇ konusunda eğitim noksanlığı.	0.379
f) EKÇ'nin değerlendirilme güçlüğü.	0.467
g) Öğrenci sayısının çokluğu sonucu EKÇ'nin uygulama güçlüğü.	0.541
h) Programlarda EKÇ'na yeterli zamanın ayrılmaması.	0.342
ı) Ders geçme ve kredi sisteminin öğrenciyi biraraya getirme ve etkinliği gerçekleştirmedeki olumsuz etkisi.	0.172
k) EKÇ'nin öğrenci tarafından önemsiz görülüşü.	0.131
l) Yöneticilerin EKÇ'ye önem vermeyışı.	0.254

Tablo 3- Okul Türüne Göre Okullarda Gerçekleşen ve Gerçekleştirilmesi İstenen EKÇ'ler.

Eğitsel Kollar (EKÇ)		Gerçekleşen EKÇ'ler P	Gerçekleşmesi İstenilen EKÇ'ler P
1	Yayın Kolu	0.491	0.137
2	Kültür ve Edebiyat Kolu	0.255	0.763
3	Müzik Kolu	0.001*	0.506
4	Resim Kolu	0.005*	0.237
5	Folklor Kolu	0.625	0.889
6	Müsamere ve Temsil Kolu	0.668	0.530
7	Kütüphanecilik Kolu	0.000	0.737
8	Yangın ve Diğer Tehlikeleri Önleme Kolu	0.688	0.656
9	Gezi ve İnceleme Kolu	0.612	0.585
10	Okul-İş Yerleri İlişkileri Kolu	0.094	0.057
11	Tutumlu Olma Kolu	0.820	0.545
12	Haberleşme Kolu	0.887	0.289
13	Okul Araç ve Gereçlerini Koruma Kolu	0.649	0.716
14	Sosyal Dayanışma ve Yardımlaşma Kolu Çocuk Esirgeme, Yeşilay ve Benzeri Kollar	0.054	0.611
15	Kızılay Kolu	0.014*	0.214
16	Köycülük Kolu	0.979	0.223
17	Sağlık ve Temizlik Kolu	0.743	0.374
18	Toplum Kurallarına Uyma ve Görgü Kolu	0.200	0.811
19	Spor Kolu	0.934	0.827
20	Havacılık Kolu	0.000*	0.441
21	Halk Eğitimi Kolu	0.090	0.519
22	Çevrecilik Kolu	0.193	0.753
23	Eski Eserleri Koruma ve Tanıtma Kolu	0.998	0.261
24	Fen ve Teknoloji Kolu	0.934	0.853
25	El Sanatları Kolu	0.686	0.443
26	Fotoğrafçılık Kolu	0.014*	0.497
27	Büro Makinaları Bakım ve Tamir Kolu	0.013*	0.039*
28	Kolleksiyonculuk Kolu	0.008*	0.102
29	Bahçe İşleri Kolu	0.072	0.071
30	Ormancılık ve Ağaçlandıma Kolu	0.095	0.908
31	Hayvanları Koruma Kolu	0.053	0.455
32	Turizm ve Tanıtma Kolu	0.843	0.908
33	Trafik Kolu	0.452	0.463
34	İzcilik Kolu	0.662	0.604
35	Hava Gözleme Kolu	0.124	0.105
36	Beslenme Kolu	0.489	0.224
37	Millî Eğitim Bakanlığı Vakfı Kolu	0.323	0.254
38	Satranç Kolu	0.001*	0.736
39	Okulu Güzelleştirme Kolu	0.941	0.236
40	Kooperatifçilik Kolu	0.044	0.950
41	Su Ürünleri Kolu	0.144	0.713
42	Pulculuk Kolu	0.223	0.260
43	Sivil Savunma Kolu	0.020*	0.655

lık, Büro Makinaları Bakım ve Tamiri, Kolleksiyonculuk, Sivil Savunma Kollarının Genel Liselerde gerçekleştiği, Mesleki ve Teknik Liselere göre anlamlı düzeyde belirtilirken; Kütüphanecilik, Havacılık, Satranç Kollarının Mesleki ve Teknik Liselerde gerçekleştiği, Genel Liselere göre anlamlı düzeyde belirtilmiştir. "Büro Makinaları Bakım ve Tamiri, Kolleksiyonculuk, Sivil Savunma Kollarının Genel Liselerde gerçekleştiği, Mesleki ve Teknik Liselere göre anlamlı düzeyde belirtilirken; Kütüphanecilik, Havacılık, Satranç Kollarının Mesleki ve Teknik Liselerde gerçekleştiği, Genel Liselere göre anlamlı düzeyde belirtilmiştir. "Büro Makinaları Bakım ve Tamiri Kolu"nun geliştirilmesi ise Genel Liselerde diğer liselere göre anlamlı düzeyde istenilmektedir (Tablo 3).

EKÇ'lerin yönetmelikteki amaçlarından "Pratik yaşamın gereği olan bilgi, beceri ve davranışı geliştirir" görüşü Genel Liselerde anlamlı düzeyde belirtilmiştir (Tablo 4).

"EKÇ'lerin öğrenciyi eğlendiren, dinlendiren etkinliklerdir" görüşü Genel Liselerde anlamlı düzeyde belirtilmiştir (Tablo 5)

Sonuç ve Öneriler

1. Eğitsel Kol Çalışmalarının öğrencinin toplumsallaşması ve kişilik gelişimi açısından taşıdığı önem dikkate alınarak okullarda geliştirilmesi, bunun için mevcut olanakların seferber edilmesi ve yeni olanaklar yaratılması.

2. Öğretmen ve yöneticilerin, Eğitsel Kol Çalışmalarının eğitim boyutunda taşıdığı önem konusunda örgün öğrenimlerinde ve meslekte hizmetiçi eğitim yoluyla bilinçlendi-

rilmesi, beceri kazandırılması.

3. Eğitsel Kol Çalışmalarının okullarda uygulanabilmesi için yeni yapılacak okul binalarının bu çalışmalara elverişli biçimde planlanması.

4. Öğrencinin değerlendirilmesinde akademik başarısı kadar toplumsal ve kişilik özelliklerinin de dikkate alınması.

KAYNAKÇA

- 1- Alawiya, O., and Alawiya, Ç., (1984). "Self-Concept and Achievement: Theory and Practice." Report No. (CG 019971). New Mexico State University. (Eric Document Reproduction Service No. ED 283082).
- 2- Brennan, A. (1985) "Participation and Self-Esteem: A Test of Six Alternative Explanations. *Adolescence* 20 (78), pp. 445-466
- 3- Dorell, Larry D., (1992) "Just Take Your Time and Keep It Between the Lines: Rural Education and the At Risk Student." Paper presented at the Annual Convention of the National Rural Education Association. [84 th, Traverse City, MI, October 9-13,
- 4- Friith, G.H & Clark, R (1984). "Extracurricular Activities: Academic Incentives or Nonessential Functions." *Clearinghouse*. 57, pp. 325-327
- 5- Hanks, M.P., and Eckland, B.K., (1976) "Athletics and Social Participation in the Educational Attainment Process". *Sociology of Education* 49, pp. 271-294.
- 6- Harvancik, M.J; Golsan, G. (1986) "Academic Success and Participation in High School Extracurricular Activities: Is There a Relationship?". Paper Presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. August 22-26.
- 7- Jandris T, (1980). "Possibilities and potentials-High School Intramurals". *Journal of Physical Education & Recreation*. 51 (4), pp. 48-50.
- 8- Kılbaş, S. (1991). "Liselerde Eğitsel Kol Çalışmasının Önemi". 15 Temmuz - 2 Ağustos 1991. Muğla Felhiye Kız Meslek Lisesi'nde "Yöre Eğitim Projesi 97 Nolu Program Geliştirme Kursu" Ders Notu. MEB, Kız Teknik Genel Müdürlüğü.
- 9- (1994). "Eğitsel Çalışma ve Dayanakları" *Öğretmen Dünyası Dergisi*. Eylül, Sayı 177, ss 9-11, Ankara.
- 10- (1994). *Gençlik ve Baş Zamanı Değerlendirme*. Ç.Ü. Basımevi, Adana.
- 11- (1995). "Eğitsel Kol Çalışmalarının (EKÇ) Genel ve Mesleki Liselerdeki Durumuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. (1993-1994 Öğretim Yılı Adana İli Örneği". Yayınlanmamış Araştırma, ss. 21-25,

Tablo 4- Okul Türü'ne Göre EKÇ'lerin Amaçlarının Ne Ölçüde Gerçekleştiği

	EKÇ Öğrencide;	P
a)	İnsanlara karşı iyi duygular geliştirir.	0.196
b)	Pratik yaşamın gereği olan beceri ve davranışı geliştirirler.	0.028*
c)	Kendisi ve çevresinin sağlığını koruma anlayışı ve becerisi geliştirir.	0.579
d)	Davranışlarını denetlemeyi ve iyiyeye yönelmeyi öğretir.	0.693
e)	Görgü kurallarına uymayı öğretir.	0.222

Tablo 5- Okul Türü'ne Göre EKÇ'nin Eğitim Sistemi İçersindeki Yerinin Nasıl Algılandığı.

	EKÇ Öğrencide;	P
a)	EKÇ, öğrenciye yük getiren etkinliklerdir.	0.930
b)	EKÇ, öğretmene yük getiren etkinliklerdir.	0.914
c)	EKÇ, müfredatın zorunlu kıldığı ne işe yaradığı bilinmeyen etkinlikler	0.801
d)	EKÇ, öğretimi zenginleştirip destekleyen etkinliklerdir.	0.117
e)	EKÇ, programa yük getiren etkinliklerdir.	0.993
f)	EKÇ; okulun yapay ders içeriği ile yaşamın gerçeği arasında köprü oluşturacak etkinliklerdir.	0.150
g)	Öğrenciyi eğlendiren dinlendiren etkinliklerdir.	0.002*
h)	Öğrencilerarası ilişkileri güçlendiren etkinliklerdir.	0.252
i)	Öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendiren etkinliklerdir.	0.956

Adana.

- 12- McNamara, W. J.; and Others. (1985). "The Role of Extracurricular Activities in High School Education: A Chart Essay on Survey Findings." Paper presented at the Annual Convention of the National Association for Gifted Children (32 nd., Denver, CO, November pp. 2-8).
- 13- McBride, A., (1980). "The Perceived Effects on Discontinued Extracurricular Activities on Public School". *Dissertation Abstracts International* 41, p. 1872.
- 14- MEB, *Tebliğler Dergisi*, Sayı 2140, Ankara.
- 15- Morgan, G.J., (1981) "The Rosenberg Self Esteems Scale as a Predictor of Extracurricular Activities of Summer Collear Freshmen".
- 16- Ponessa, W. M., (1992) "Student Access to Extracurricular Activities." Public Affairs Research Inst. of New Jersey, Inc, Oct.
- 17- Reiter, M. (1982) "Scholl Achievement and Juvenile Delinquency: A Review of Literature" *Educational Resources Information Center*.
- 18- Rosenberg, M. (1965) *Society and The Adolescent Self-Image*. Princeton University Press, Princeton.
- 19- Simerath, N.J., (1987) "The Effects of Participation in Extra-Curricular Activities on Female Akdolescent Self-Concept" University of Alaska, Anchorage.
- 20- Yarworth, J.S. & Gauthier, WJ. (1978) "Relationship of Student Self-Concept and Selected Personal Variables to Participation in School Activities". *Journal of Educational Psychology* 70 (3), pp. 335-344.

Okulöncesi Dönemde Aile-Okul İşbirliği ve Ebeveynin Eğitime Katılımı



Uzm. Pedagog A.Esra İşmen

İ.Ü. Edebiyat Fak. Eğitim Bil. Böl. Araş.Görevlisi

Pedagog S. Armağan (Köseoğlu) Yıldız

İ.Ü. Edebiyat Fak. Eğitim Bil. Böl. Araş.Görevlisi

*Ebeveyn-öğretmen iletişimi birbirini
tamamlayıcı nitelikte olmalıdır.*

Çocuk gelişiminde 0-6 yaş dönemi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü, çocuk bu yaş döneminde çok hızlı bir gelişim seyri arz eder. Çocuk ilk eğitimini ailede alır ve onun ilk öğretmenleri ebeveynleridir. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında çevresinin etkisiyle geliştirdiği davranış repertuarının, okulda istenen ve başarıyı etkileyen davranış repertuarıyla benzerliği oranında öğrenme kolaylaşır veya zorlaşır. Görüldüğü gibi ebeveyn'in öğrettikleri ve yakın çevreden alınan bilgiler, çocuğun yaşamını önemli ölçüde etkiler. Bununla birlikte çocuk için gerekli olan en etkin eğitim ebeveyn ve öğretmenin birlikte çalışmalarıyla gerçekleşir. Dolayısıyla okulöncesi eğitim programına ebeveyn katılımını sağlamak çocukların gelişimi açısından önemle üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Bu görüş geleneksel okulöncesi programlarındaki yaklaşımlardan farklıdır. Geleneksel yaklaşımlarda aile çocuğu kuruma getirir, bırakır ve acil

durumlar dışında okulda çocuğuyla etkileşimde bulunması desteklenmez. Okulda öğretmen çocukla ilgilenen onu yöneten, gözleyen tek kişidir. Bu koşullar altında çocuk istenen davranışı kazanamadığında öğretmen aileyi, aile öğretmeni suçlayabilir. Ancak bu tür bir tutum tüm bunların merkezinde yeralan çocuğu etkileyerek davranışlarına yansıyabilir (Yıldırım, 1983, s.82).

Çocuğunu ilk olarak bir okulöncesi eğitim merkezine bırakan bir ebeveyn bazı çelişkili duygular yaşayarak endişe duyabilir hatta çocuğundan ayrıldığı için kendisini suçlayabilir. Böyle bir durumda okulöncesi kurumda çalışan personel ve öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak öğretmenlerin ve kurumun bu sorumlulukları yerine getirirken karşılaşılabilecekleri bazı problemler mevcuttur. İşe yeni başlayan öğretmenler genellikle ebeveynlerden daha gençtir. Öğretmenin kendi ebeveynine yönelik çelişkili duyguları bulunabi-

lır. Genç ebeveynler çocuk yetiştirme konusunda yeterince olgunlaşmadıklarından onlarla iletişim kurmak zor olabilir. Öğretmen empatik ve kolay iletişime girebilen bir birey olsa dahi ebeveyn'in beklenmedik istekleri ve katı eleştirileri karşısında sinirlenip olumsuz tepki gösterebilir. Eğer öğretmen aynı zamanda ebeveyn değilse okuldaki ebeveynlerin deneyimleri ve bilgileri karşısında kendini kötü hissedebilir. Ebeveynler genellikle öğretmenlere çocuklarının problemleri ve gelişimleri hakkında soru sorarlar ve eğer tatmin edici cevap alamazlarsa derhal kırıklığa uğrayıp tatminsizliklerini dile getirirler (Robison, 1977, s. 446). Böyle durumlarda öğretmenler ebeveynleri eleştirmemeli ve yeni isteklerini dinleyip anlamaya çalışmalıdırlar. Ebeveynler çocuklarıyla ilgilenmek için yeterli zamana sahip olmayabilirler ya da onları disipline etmeyi bilemeyebilirler. Öğretmenler bu konularda yargılayıcı olmamalıdırlar. Öğretmenler aile yapısına yönelik tutum ve değerlerini gözden geçirip netleştirmeli, bunu yaparken çocukların gelmesi gereken tek ve doğru bir aile yapısı olmadığını unutmamalıdırlar. Öğretmenler çocukların okuldaki davranışlarını etkileyen ev hayatına ilişkin faktörleri gözden kaçırmamalıdırlar (Morrison, 1988).

Çocuğun eğitimine ailenin katıldığı durumlarda öğretmenler çocuklar hakkında ayrıntılı bilgi alabilirler ve böylece öğrencilerin ilgilerini olumlu olumsuz etkenleri, ev ortamındaki değişimleri, aile-çocuk ihtiyaçlarının daha gerçekçi daha duyarlı ve daha planlı olmasını sağlayabilirler (Allen; Catron, 1993). Çalışan ebeveynin katılımı ise işinden dolayı çocuğuyla yeterince ilgilenemesinden doğan stresini ve suçluluk duygusunu azaltır. Programdaki diğer ailelerle iletişim ebeveynlere destek sağlar, onları cesaretlendirir.

Çocuk da ebeveyni programa dahil edildiğinde, anne babasının eğitimine önem ve değer verdiğini daha küçük

yaşlarda görme fırsatını elde eder. Böylece okula bırakılıp unutulmadığı gerçeğini yaşar (Allen; Catron, 1993).

Ailelerin eğitim programına katılımıyla ebeveynin kuruma ve öğretmene olan güveni artabilir. Ebeveyn çocuğuyla birlikte faaliyetlere katılmayı eğlenceli bulabilir ve çocuğunun öğrenme intiyaçlarını bileerek kendinden emin olur. Ayrıca ebeveyn katılımıyla çocuğun gelişimine yönelik bilgiler doğrudan ve ayrıntılı bir biçimde alınabildiğinden öğretmen yaptığı çalışmalarda kendini daha güvende hissederek (Read, 1987).

Ancak tüm bunların gerçekleşebilmesi için öğretmen-ebeveyn iletişimi birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır ve karşılıklı güven ortamı oluşturulmalıdır. Ebeveyn-öğretmen arasındaki ilişki açık, saygılı, kişisel, hassas, empatik ve pozitif olma niteliğini taşımalıdır (Robinson, 1977).

Okulöncesi dönemde aile-okul işbirliği ve ebeveyn katılımını artırma düşüncesi özellikle Amerika'da bazı ebeveyn çocuk programlarının oluşmasına yolaçmıştır. Ebeveyn-çocuk programları sosyal değişimlerden etkilenen ebeveynlere destek sağlar ve ebeveynlerinin bazı bilgileri paylaşmalarına, arkadaş edinmelerine yardımcı olur. Bu programlar ebeveynlerin gücünü teşvik etmek, fikirlerle bilgilerin paylaşımını ve desteğini arttırmak düşüncesi üzerine yapılandırılmıştır. Amerika Bir-





KAYNAKLAR

Catran, Carol. Allen, Jan. **Early Childhood Curriculum.** USA: Macmillan Publishing Company, 1993.

Morrison, George. **Early Childhood Education Today** USA: Merrill Publishing Comp., 1988.

Read, Katherine. **Early Childhood Programs.** USA: W.B. Saunders Company, 1987.

Robinson, Helen. **Exploring Teaching in Early Childhood Education.** USA: Allyn and Bacon Inc., 1977.

Kuşin, İclal. "Okul öncesinde Aile ve Okul İşbirliği". **YAPA 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.** Eskişehir 1991 İstanbul: YAPA yayıncılık.

Segal, M. Marilyn. "Classes for Parents and Young Children: The Family Center Model" **Approaches to Early Childhood Education.** (Ed. Jaipaul Roopnarine, James Johnson) USA: Merrill Publishing Comp., 1987. ss. 35-47.

Yıldıran, Güzver. "Okulöncesi Eğitimde Okul, Ana-Baba ve Çevre Arasında İşbirliğinin Sağlanması" **Okulöncesi Eğitim ve Sorunları.** Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

leşik Devletlerinde Nova Üniversitesinde gerçekleştirilen Aile Merkezi'nde programa dahil olan ebeveynin sınıflara bebekleriyle birlikte katılmaları esas alınmaktadır. Bu merkezde yapılan tüm eğitsel çalışmalarda ebeveyn aktif rol almaktadır (Segal, 1987).

Ancak Türkiye'de bazı okulöncesi kurumların özel uygulamaları dışında yapılanmış bir aile katılım programı bulunmamaktadır. Bununla birlikte Kuşin'in 1991 yılında İstanbul'da yaptığı bir pilot çalışma sonucunda elde edilen verilere göre ailelerin okulöncesi kurumlarla karşılıklı olarak yakın destek ve işbirliği içinde olmak istedikleri saptanmıştır. Bu noktada ebeveyn katılım ve okul aile işbirliğinin nasıl gerçekleşebileceğine ilişkin bir soru akla gelmektedir.

İŞBİRLİĞİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK ALTERNATİFLER

Okulöncesi eğitim programlarına ebeveynin katılımı ve işbirliği sözkonusu eğitimin çeşitli aşamalarında sağlanabilir. Bu katılımın türü ve derecesi kurum, öğretmen ve ailenin anlayışına, beklentilerine göre değişebilir. Bu doğrultuda yapılabilecek aktiviteler şöyle sıralanabilir:

1- Ebeveyn katılımının gerçekleşmesi için ebeveyn ile kurum arasında sağlıklı bir iletişim kurulmalı ve ebeveyn bu konuda cesaretlendirilmelidir.

2- Ebeveyn katılımının ilk aşamasında çocuk gelişimi, ebeveyn tutumları, kurum içinde yapılacak faaliyetler gibi konuları içeren konferanslar düzenlenebilir.

3- Ebeveynlere çocuğun tüm gelişim yüzleri hakkında bilgileri içeren "bilgi

formları" verilerek doldurmaları istenebilir.

4- Öğretmenler çeşitli ev ziyaretleri yapabilirler. Bunlar sosyal ziyaret bilgi ziyareti, paylaşma ya da eğitim ziyareti olabilir. Bu yolla müfredatta bulunan aktiviteler paylaşılabilir.

5- Ebeveynler bazı özel alanlardaki ziyaretlerde sponsor olabilirler. Kendi bilgilerini, özel aktivitelerini, hobilerini paylaşabilirler. Ayrıca öğrencilere mesleklerini tanıtabilirler.

6- Ailelerin gerek kurumla gerekse birbirleriyle iletişim ve etkileşimlerini sağlamak amacıyla aile geceleri, kültürel akşam yemekleri, piknikler düzenlenebilir.

7- Kurum dışı gezilerde (müze, tiyatro vb.) ebeveynlerin yardımlarını almak suretiyle hem çocukların daha güvenli bir atmada bulunmaları hemde ebeveynin bilgi ve deneyimlerinden yararlanma fırsatı doğabilir.

8- Ebeveynlerin öğretmen kontrolünde sınıf ziyaretleri yapabilmeleri sağlanabilir. Ebeveyn bu sayede hem kendi çocuğunu hem diğer çocukları gözlemleyebilir, aktif şekilde çocuklarla oyun faaliyetine katılabilir.

9- Ebeveynle yapılan görüşmeler sistemli bir biçimde kaydedilmelidir.

10- Ebeveynle acil durumlara ek olarak çocuk hakkında düzenli telefon görüşmeleri yapılabilir. Telefonun kullanılmadığı durumlarda bu mesajlar yazılı olarak iletilebilir.

11- Çocuğun gelişimi hakkında yeterince bilgi sahibi olmayan ebeveynlere uzmanlarla temas kurdurulabilir. Hatta bu uzmanlar kuruma davet edilerek eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Sonuç olarak, çocukların eğitimi sürecine aktif biçimde katılmaları konusunda ebeveynlere şans verilmelidir. Kuşkusuz katılım yöntemi konusunda burada sayılardan başka yöntemler de söz konusu olabilir.

ÖĞRETMENLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Hüseyin BAŞAR

Pegem Yayınları, (2. basım) Ankara 1995.

Değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Ancak değerlendirme genel olarak öğrencilerin değerlendirilmesi, onlara not verilmesi, sınıf geçmeleri ile eş düzeyde algılanır. "Öğretme" işlevinin temel alındığı öğretim yaklaşımı geçerliliğini yitirerek "öğrenme" merkezli ve öğrenci merkezli öğretimin önem kazandığı günümüzde değerlendirme işlevi de sadece öğrenciler için değil öğretmen ve yöneticiler için de önem kazanmıştır. Öğrencilerin başarısı kadar öğretmenlerin başarısının da değerlendirilmesi gerekli hale gelmiştir.

Doç. Dr. Hüseyin Başar'ın hazırladığı "**Öğretmenlerin Değerlendirilmesi**" konulu çalışma, eğitim öğretim ortamında öğretmenlerin rolü etkinlik düzeyi hakkında önemli bilgiler içermektedir. Kitabın ön sözünden alınmış bir kısmı sunuyoruz.

"İrdeleme ve eleştiri, gelişme sürecinin ilk basamakları olarak tasarım, uygulama, değerlendirme ve yenileme ise daha sonraki basamakları olarak görülebilir : Var olana ilişkin rahatsızlığın itici gücüyle başladığı söylenebilecek olan gelişme sürecindeki basamakların ilk ikisine ilişkin verilenlerden yola çıkılarak, üçüncüsünün gerçekleştirilmeye çalışıldığı bu araştırmanın gelişmeyi sağlayabilmesi; uygulanması, değerlendirilmesi ve yenilenmesiyle olasıdır :

Öğretmenlerin değerlendirilmesi konusunun bu çalışmanın içeriğinde de belirtilen önemi, öğretmen değerlendirme uygulamalarına ilişkin, araştırmacıların ve değerlendirilenlerin yargı ve yakınmaları, bu çalışmanın yapılmasının gerekçelerini oluşturmuştur : Önerilen modelin bu yakınmaları azaltabilmesi yanında, araştırmanın içeriğinde belirtilen diğer yararları da sağlayabilmesi umulmaktadır."



ÜLKER

Her çeşidinde ayrı bir lezzet



ATA'ları ve tüm BİSKÜVİ çeşitleri
(1) 567 68 00 (20 Hat) Telex: 22985 ug

