

Yaşadıkça Eğitim

eylül / ekim

1994

sayı

36

25 000 TL. (KDV dahil)

ISSN: 1300 - 1277

● Eğitim Hizmetinde Kalite Sorunu

● Çalışan Anne ve Çocuğu

● Okullarda
Rehberliğı
Gerekli kılan
Nedenler

● Eğitimde Psikolojik
hizmetler ve
Ortaöğretimde Ders
Geçme ve Kredi
Uygulamaları

● Çocuk Kitaplarındaki
Resimlerin Çocuğun
Yaratıcılığına Etkisi



Eğitim Hizmetinde Kalite Sorunu

2

Doç. Dr. Savaş BÜYÜKKARAGÖZ
S.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Eğitim sistemimizin gelişmesinde en başta kalite faktörünün gözönünde tutulması gerekmektedir.



Çalışan Anne ve Çocuğu

7

Araş. Gör. Yaşare AKTAŞ
A. Ü. Z. F. Ev Ekonomisi Y. O.
Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı



Annenin işinden tatmin olmaması, çocuğun bakımı ve emniyeti konusunda endişe duyması veya çalışma şartlarının çok ağır ve stresli olması gibi faktörler çalışan anne ve çocuğu arasındaki etkileşimi olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

ÇEVRE VE EĞİTİM Çevre Bilinci Devlet/Sanayi İlişkisi

12

Dr. Caner ZANBAK
Çevre Koruma Danışmanı

Okullarda Rehberliği Gerekli Kılan Nedenler

14



Araş. Gör.
Semai Tuzcuoğlu

Rehberliğin amacı bireyin, kendini tanıyarak ve kendi güçlerine güvenerek kişisel ve toplumsal gelişimine yardımcı olmaktır.

Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Uygulamaları

18

Prof. Dr.
Süleyman Çetin ÖZOĞLU



Ortaöğretim okullarında 1991-1992 öğretim yılında uygulanmaya

başlanılan Ders Geçme ve Kredi Modelinde Eğitimdeki Psikolojik Hizmetler-Rehberlik ve Psikolojik Hizmetler konusunun yerini ve ele alınış biçimini inceleyerek durumu saptamak amaçlanmıştır. Ayrıca bu uygulamanın Rehberlik ve Psikolojik Hizmetlerle ilişkisi ve yapılması gereken işlemler, araç-gereç gereksinmesi irdelenmektedir.

Çocuk Kitaplarındaki Resimlerin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi

27

Dr. Ayşe Çakır İLHAN
A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı



Resimli çocuk kitaplarının en önemli amacı çocuğa insanı, doğayı, yaşamayı sevdirmek ve çocuğun hayal gücünü geliştirmek olmalıdır.

41. ICET Dünya Öğretmen Eğitimi Kongresi Başarı ile Gerçekleştirildi

30

Hazırlayan: İhlami FINDIKÇI

ICET (Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konseyi) tarafından gerçekleştirilen Dünya Öğretmen Eğitimi Kongresi'nin 41. sı 18-22 Temmuz 1994'te İstanbul'da 44 ülkenin katılımı ile yapıldı.

Yaşadıkça Eğitim sayı 36

Sahibi
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.
Fahmettin AKINGÜÇ

Genel Yayın Yönetmeni
Bahar AKINGÜÇ GÜNVER

Yazı İşleri Müdürü
İlhami FİNDİKÇİ

Yayın Yardımcısı
Nuran PULLUKÇU ÇETİNOĞLU

Teknik Yönetmen
Kudret GÜVENÇ

Dizgi
Aynur TURA

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.

7.-8. Kısım A 21 B Blok Daire 101
34 750 ATAÖY/İSTANBUL
Tel: 0(212) 560 33 28
560 30 48 - 661 07 10
661 07 22
Fax: 560 32 13

©
Kültür Koleji Yayınları
ISSN: 1300 - 1277

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

Fiyatı
25 000 TL. (KDV Dahil)
KKTC için 45 000TL. (KDV Dahil)

Abone koşulları
Yıllık (6 sayı için) 130 000 TL.
Abone ücretleri için;
Yapı Kredi Bankası Bakırköy Şubesi
Hesap No: 2888-6
Yaşadıkça Eğitim
ya da

Posta Çeki Hesap No: 475 009

eylül / ekim 1994
sayı 36

YAYINCIDAN OKURA

Merhaba Değerli Okuyucularımız,

Yeni bir eğitim-öğretim döneminin başladığı bugünlerde çocuklarımızın, eğitimcilerimizin ve siz anne-babaların heyecanını paylaşarak merhaba diyoruz sizlere. Dergimizin bu sayısında eğitim-öğretim ağırlıklı yazılara yer vermeye ve öğretim yılı içerisinde yararlı olabileceğini düşündüğümüz konuları gündeme getirmeye çalıştık.

“**Kalite**” son yıllarda üzerinde durulan ve bir çok sektör için ulaşılmaya çalışılan hedeflerden biridir. Eğitim-öğretim uygulamalarına bakıldığında sistemin gelişmesindeki en önemli faktörlerden birinin “kalite” faktörü olduğunu görüyoruz. **Doç.Dr. Savaş Büyükkaragöz, Eğitim Hizmetinde Kalite Sorunu** başlıklı yazısında Türk Eğitim Sistemini değerlendiriyor ve gelişmeye ve eğitim-öğretim uygulamalarında niteliğin artırılmasına yönelik somut önerilerde bulunuyor.

Eğitimin kalitesini yükselten servislerden biri de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servisleridir. Eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen bu servisler, bireyin sosyal ve psikolojik gelişmelerine; karar verme, uyum ve kendini gerçekleştirme süreçlerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu sayımızda yer alan **Araş.Gör. Semai Tuzcuoğlu**'nun hazırladığı **Okullarda Rehberliği Gerekli Kılan Nedenler** ve **Prof. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu** tarafından hazırlanan **Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Uygulamaları** başlıklı yazıları tüm eğitimcilerin ilgiyle okuyacağını umuyoruz.

Çalışan Anneler! Sizleri unutmadık... Araştırma Görevlisi **Çağrı Yaşare Aktaş**'in **Çalışan Anne ve Çocuğu** başlıklı yazısında “Çalışan anneler çocuklarıyla nasıl daha sağlıklı iletişim kurabilirler? Çalışan annelerin yaptıkları hatalı davranışlar nelerdir?” vb. sorulara yanıtlar aranmaktadır.

41. ICET Dünya Öğretmen Eğitimi Kongresi İstanbul'da 44 ülkenin katılımı ile yapıldı. Yaşadıkça Eğitim Dergisi olarak izlediğimiz bu kongrenin değerlendirmesi dergimizin sayfaları arasında yer almaktadır.

Bu sayımızda ayrıca köşe yazarımız **Dr. Caner Zanbak**'ın hazırladığı **Çevre Bilinci-Devlet/Sanayi İlişkisi**, **Dr. Ayşe Çakır İlhan**'ın **Çocuk Kitaplarındaki Resimlerin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi** konularını bulacaksınız.

Yeni bir Yaşadıkça Eğitim'de buluşmayı diliyoruz.

Saygılarımızla.

Eğitim Hizmetinde Kalite Sorunu*



Doç. Dr. Savaş BÜYÜKKARAGÖZ
S.Ü. Eğitim Fak. Öğretim Üyesi

*Eğitim sistemimizin
gelişmesinde
en başta kalite faktörünün
gözönünde tutulması
gerekmektedir.*

Türkiye'nin modern bir toplum olma yolundaki çabaları incelendiğinde; eğitimin, bütün bu ileri hamlelerin temelini teşkil ettiği görülür.

Eğitim sistemini toplum sisteminden ve toplumsal ihtiyaçlardan bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Bütün ülkeler değişen modern üretim biçimlerine ve metotlarına cevap verecek tarzda okul ve öğretim programlarını yenilemek ve geliştirmek zorundadırlar. Türk toplumunda da, özellikle Cumhuriyet döneminde sosyo-kültürel ve ekonomik hayat geliştikçe toplumun eğitimden istekleri artmış, değişmiş ve bu istekleri karşılayabilmek için eğitim sisteminde önemli yenileşmelere ihtiyaç duyulmuştur.

Toplumumuzda, en muhafazakar insanların dahi katıldıkları görüş, eğitim sistemimizin değişmesi ve gelişmesine duyulan ihtiyaçtır.

Eğitim sistemimizin gelişmesinde en başta kalite faktörünün gözönünde tutulması gerekmektedir. Uzmanlar, eğitimde

kaliteyi, "hem bir eğitim süreci, hem de nihai bir ürün" olarak görmekte, "ölçme ve değerlendirme sonucunda belirlenen niteliklerin bir derecelenmesi" olarak kabul etmekte, kaliteyi "var", "yok" kavramı yerine, düşük-kötü kaliteden yüksek-mükemmel bir kaliteye doğru, kalite boyutunda bir değer sıralaması saymaktadır (Fidan, 1987, s. 16-17). Hiç şüphesiz ki, eğitimde kaliteyi, amaçların gerçekleştirilmesiyle irtibatlandırmak gerekir. Eğitimde kalite kararlaştırılan amaçlara öğrencilerin ne derece ulaştıkları veya arzu edilen niteliklerin ne kadarının kazanıldığına bir ifadesidir. Eğitimde kalite düşük veya yüksek demekle de amaçların az ya da çok gerçekleştiği kastedilmektedir.

Bununla birlikte kalite kavramı değişkenlik göstermektedir. Bazıları çok bilgiye sahip olan bir insana, bazıları zihni temrinler (tekrarlatarak alıştırma) yaptırmaya, bazıları yaşam sorunlarını çözecek yeteneklere, bazıları da hayatın pratiklerine daha çok önem vermektedirler (Demirtaş, 1991, s. 28).

* Türk Standartları Enstitüsü, Eğitim Hizmetlerinde Kalite Paneli, Konya: 15 Nisan 1994, 14.30 - Konya Ticaret Odası Konferans Salonunda Sunulan Tebliğ.

Kısacası hangi davranışlar niteliklidir veya eğitimin hangi hedeflerine ne düzeyde önem verelim? sorusu bir eğitim felsefesinin tercih sorunu olmakla birlikte, amaçla nitelik ilişkisi pek anlaşılabilir. Bu nedenle konunun soyut karmaşıklığı, verilen anlamların açık ifade edilmeyişi ve kalite hakkında verilecek kararlar, eğitimcileri yakından ilgilendirmektedir. Bugün, eğitimimizi nitelik yönünden arzu edilen düzeyde sayamadığımız, eğitim için ayırabildiğimiz maddi ve manevi imkânlarımızla eğitim, yöntem ve programlarımızın dayandığı eğitim politikası ve felsefesinden şikayetçi olduğumuz bilinmektedir. Bu şikayetler eğitimcilerimiz, basınımız, öğretmen ve velilerimiz tarafından çeşitli şekillerde dile getirilmektedir. Kaliteli eğitim konusunda toplumumuzun duyarlığı, kalite sorununu tanımlama ve çözüm alternatifleri arayışlarını devam ettirmektedir. Haliyle bütün eğitim kademelerinde (ilk, orta, yükseköğretim) bir kalite sorunu görülmektedir. Okul programları ve imkânları hayatın gerçek ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmadığından eğitimde bir arz-talep dengesizliği mevcuttur. Öğrencilerin istihdamları bir sorundur. Başarısız öğrenci sayısı çok olduğu kadar, başarılı sayılan öğrenciler arasında gizli başarısızlık epeyce fazla olduğundan, öğrencilerin çoğu iyi yetişmediğinden hayata kısa zamanda

atılmaktadır. Okullarımız öğrencilerimizin genellikle ezberlemeğe, şekle, gereksiz ayrıntılar ve soyut bilgileri aktarmalarına, mevcutla yetinmelerine, mutlak itaatlerine önem vermektedirler. Öğrenciler eleştirici, bağımsız, araştırmacı, problem çözücü, çağdaş ve üretici nitelikte yetiştirilememektedirler (M.E.B., 1990, s. 5-8). Türkiye'de akademik, eğitim, mesleki eğitimden daha önemli görülmekte; diploma, giyim, kuşam, kravat, "kalem efendisi" olma daha ağır basmaktadır (Konrad Adenauer Vakfı, ss. 13-18). Eğitim sistemimiz genellikle öğrenme yerine öğretmeye, verdiklerimizi almaya, çocuğu yetişkinlerin isteğine göre yetiştirmeye, elemeye, nakilciliğe, sorgulamadan kabullenmeye, kanıtlar yerine kanılarla düşünme tarzına dayalı pek esnek olmayan bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (M.E.B., 1990, ss. 5-8). Buraya kadar sayılanların dışında; sosyal baskı altında okul açılması, öğrenci mevcutlarının çokluğu, ikili-üçlü öğretim, yatırım yetersizliği ve öğretmen yetiştirmede nitelik vb. problemleri sayabiliriz.

Öğretmen yetiştirmede kalite konusunun bir başka boyutuna bakmak gerekirse günümüzde pek çok yazar, eğitimin amacının, "**bilginin aktarılması**"ndan, "**bilginin uygunluğunun belirlenme-**

Eğitim sistemini toplum sisteminden ve toplumsal ihtiyaçlardan bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir.



si"ne dönüştüğü; "otoriter öğretmen", "itaatkâr çocuk", "kalıp bilgi" modelinin yerini, "kaynak-rehber öğretmen" "katılımcı çocuk", "anamlı bilgi" modeline bıraktığından söz et-

mekte; bu yeni demokratik, çocuk merkezli, çağdaş eğitim modelinin "yeni öğretmen özelliklerini"ni, "yeni yetiştirme biçimleri" ve "yeni deneyim"i gerektirdiğini vurgulamaktadır (Bülül, 1994 Tebliğ, Türk Milli Eğitiminde Kalite Panelli).

Şu gerçek çok iyi bilinmelidir ki, öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesini etkileyebilme imajına **öğretmen yeterliği** duygusu adı verilir. Bu yeterlilik kavramını benlik yeterliği duygusu ile de ifade etmek mümkündür. Öğretmenin kişisel öğretimdeki yeterlik duygusu öğretimdeki yeterliği ile kişisel yeterliğinin birleşmesi sonucu oluşur. Düşük yeterlik duygusu içindeki öğretmenler, öğrencileri öğrenmeye güdüleyememektedirler. Yani öğrencide olumsuz beklentiler meydana getirmektedirler (Dembo ve Gibson, 1985). Program ve öğretim faaliyetleri düşük beklentili öğrencilerin daha az öğrenebildiklerini öğretim faaliyetlerine daha az zaman ayırdıkları ortaya konmuştur.

Öte yandan öğretmen yetiştirmede kaliteye dönük faaliyetler arasında öğretmen yetiştiren ku-



rumların öğretim süreleri, kayıt kabul şartları da önem taşımaktadır. Buna örnek olması açısından ABD, İngiltere ve Fransa'daki ilkökul öğretmeni yetiştirme sistemlerinin bazı yönlerine bir göz atalım: ABD, İngiltere ve Fransa'nın öğretmen eğitiminde esas olan nitelikler, ilkökul öğretmeni yetiştirme düzeni çağdaş öğretmen davranışlarını kazandıracak biçimde düzenlemektedir. İlkokul öğretmeni ancak, lisansüstü bir eğitimle yetiştirilmektedir. İlkokul öğretmenliğine kabul, özel ön şartlar ve belli ölçümlerle elde edilecek sınav sonuçlarına göre yapılmaktadır. Matematik ve anadili bilgisi öğretmen adaylarının seçiminde temel koşuldur. İlkokul öğretmenliği programları teori ve uygulamayı kaynaştıran bir sistem içinde yürütülmektedir. Yaşantıyı doğrudan kazanmak için okul temelli etkinliklere ve öğretme uygulamalarına ağırlık verilmektedir. Araştırma, deney ve değerlendirme vazgeçilmez ana öğelerdendir. Uygulama öğrenim süreci boyunca yapılmaktadır. Ülkemizde halen ve ağırlıklı uygulanan yöntem ve değerlendirme sistemleri, bu ülkelerde tamamen terk edilmiş, doğrudan yaşantıya dayanan yöntemler ve çok yönlü ölçümlere dayanan değerlendirme anlayışı egemen kılınmıştır. Hizmet içinde zorunlu ve planlı bir eğitim zorunlu görülmektedir (Ataünal, 1994, ss. 11-12).

Program ve öğretim faaliyetleri düşük beklentili öğrencilerin daha az öğrenebildiklerini öğretim faaliyetlerine daha az zaman ayırdıkları ortaya konmuştur.



Eğitimde kaliteyi olumsuz yönde etkileyen bir başka problemler grubunda ise, nüfusun artması sonucu ikili-üçlü öğretim gidiş ve kalabalık sınıflar, okul yapıları, öğretim programları, eğitim araçları, verimlilik, mali kaynaklar darboğazı, sorunların ortak noktasıdır. GSMH ve konsolide devlet bütçesi içinde eğitime ayrılan paylar büyüyeceği yerde küçülmüş, okul standartları ve optimum büyüklükler tesbit edilememiş, kaynak tahsisi ve öğretim kademelerine dağılımda bilimsel bazı oturtulamamış bütçe anahtarları kullanılmamış, kaynak kullanımında israf önlenememiştir (Baloğlu, 1990).

Türk eğitiminin asıl kaynağı ise Eğitim Sistemi darboğazıdır.

Şöyle ki:

Milli Eğitimin amaçlarında öngörülen eğitim profilini her Türk vatandaşına kazandıracak 8 yıllık temel eğitim bütünleştirilememiştir. Ortaöğretim ile yükseköğretim arasındaki kopukluk giderilememiş, büyük gençlik kitlesi sistem kurbanı olarak üniversite önünde açıkta kalmıştır. Örgün yükseköğretimde nitelikli kapasite yaratılmamış, sanayii için asıl gerekli olan ara insangücü yetiştirilememiştir.

Mesleki ve teknik okullarda okul ve öğretmen açısından, 1940-1950 yıllarında okul sayısında %260, öğretmen sayısında %353' lük bir artış olmuştur (Türkiye İstatistik Yıllığı, 1993). 1993-1994 öğretim yılında 10 ilin 138 Endüstri Meslek Lisesi'nin bina ve tesislerinden 87 teknik lise, 36 Anadolu Teknik Lisesi ve 3 Anadolu Meslek Lisesi yararlanmakta olup, toplam kapasite 138050 olduğu halde, mevcut öğrenci 161308'i bulmuştur. Bu on il: Adana, Ankara, Antalya, Bursa, Eskişehir, İçel, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Zonguldak gibi illerdir (MEB, Nevzat Ayaz'ın 1994 Bütçe Konuşması, s. 141). 1992-1993 öğretim yılında çağ nüfusunun % 21,2'sinin mesleki ve teknik eğitimde okullaşması hedeflenmiş ise de, gerçekleşme oranı % 19,7'de kalmıştır. Mesleki eğitimde belge bağlantısı gerçekleştirilememiş, bu bağlantıyı kuracak sanayi eğitim işbirliği kurumlaştırılmamıştır. Bu işbirliğini sağlayacak istih-

dam ve sanayi teşvik politikaları uygulanmadığı için mesleki eğitim sanayiden kopuk, içe dönük, kapalı devre olarak düzenlenmiş, çeşidi artırılmamış, yaygın meslek eğitimi yetersiz, dağınık ve sınırlı kalmıştır. Meslek eğitimini tabana yatacak bir eğitim sistemi kurulamamış, her yerde yeterli sayıda ve nitelikte mesleki eğitim imkânları yaratılmayınca, yasal imkanlar mevcut olduğu halde, gençleri yeteneklerine göre; hayata, iş alanlarına veya yükseköğretime hazırlayan yönlendirici eğitim sistemi kurulamamış ve okul sistemi sosyal talebin baskısı altında gençleri üniversite önüne yığan geleneksel yapısını, sorunları gittikçe büyüyerek sürdürmüştür.

Sonuç: Bugüne kadar, toplum olarak bir şeyler bilen, okuduğunu, yazdığını anlayabilen insan yetiştirme modelini hep seçmişiz, entellektüel tip yaratmak istemiştizdir. Bunu ne derecede gerçekleştirdiğimiz de tartışılmalıdır. Bir aydın sorunu ile karşı karşıyayız, bu sorunun altında hep bu konu yatmaktadır. Bu durum yetmiyormuş gibi ülkemizde ilkokuldan ortaokula, liseden üniversiteye öğrenci akışı istenilen düzeyde değildir.

1981-1982 öğretim yılında ilkokuldan mezun olanların %52,4'ü ortaokula, ortaokuldan mezun olanların %97,5'i liseye, liseden mezun olanların %65,4'ü üniver-

Okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim-kültür yaratılmalıdır. Bu iklim okulun temel misyonu olan öğretimi vurgulamalıdır.



KAYNAKLAR

Ataünel Aydoğan, Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme ve Çağdaş Uygulamalar. * Çağdaş Eğitim. 1991 (197).

Alkan, Cevat. "Eğitim ve Öğretim Araç ve Gereçlerine Standardizasyon ve Kalite" Türk Milli Eğitiminde Kalite Paneli Türk Standartları Enstitüsü 15 Nisan 1994, İstanbul. **Panelde Sunulan Tebliğ.**

Bülbül, Sudi. "Öğretmen Yetiştirmede Nitelik Sorunu" Türk Milli Eğitiminde Kalite Paneli, Türk Standartları Enstitüsü 15 Nisan 1994, İstanbul. **Panelde Sunulan Tebliğ.**

Balcı, Ali. "Okulun Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü" Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 1991, s. 60.

Baloğlu, Zekâi. Türkiye'de Eğitim Sorunları ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri. İstanbul: Tüsiad, 1990.

Dembo, Myron ve Sherri Gibson. "Teacher's Sense of Efficacy an Improvement Factor in School Improvement" **The Elementary School Journal** 86 (November 1985), 173-184.

Demirtaş, Abdullah. Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji yay. 1991.

Duman, Tayyip. Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme. İstanbul: MEB Yayınevi, 1991, ss. 1-4.

Konrad, Adenauer Vakfı. 2000'li Yılların Eşiğinde Türkiye ve Almanya'da Eğitim Politikası. IV Türk-Alman Gazeteciler Semineri. Ankara: 18 Haziran 1990.

Fidan, Nurettin. "Eğitimde Kalite" Eğitimde Kalite Sempozyumu Bildirileri. Ankara: H.U. Eğitim Fakültesi ve Özel Yükseliş Koleji (11-12 Mayıs, 1987): 15-22.

MEB. "Çalışmaların Değerlendirilmesi ve Öneriler" Ölçme ve Değerlendirme Sistemini Geliştirme Çalışmaları No: 15 Ankara: M.E. Yayınevi, 1990.

M.E.B. **Nevzat Ayaz'ın 1994 Bütçe Konuşması.** 21 Aralık 1993.

Yıldızeli, Şefik. "Türk Milli Eğitiminde Gelişmelerin Rakamlarla Değerlendirilmesi." **TME Kalite Paneli.** İstanbul: 15 Nisan 1993.

siteye kaydolmuştur. Daha açık bir ifade ile ilkokula başlayan her bin çocuktan sadece 81'i yükseköğretim kurumunu bitirmektedir. Sanayileşmiş ülkelerde meslek eğitimi öylesine önem kazanmıştır ki, bu ülkelerde sınıflandırılmış 22.000 meslek türü ve eğitimi, devletçe belgelendirilen 250 civarında ana meslek grubu vardır. Almanya'da 24.000 meslek belgelendirilmekte, 380 ana mesleğin eğitimi yapılmaktadır. Güney Kore'de ise 700 civarında meslek sistemli olarak eğitime alınmıştır. Türkiye'de Endüstri Meslek Liselerinde 43, çıraklık eğitiminde 55 meslek eğitimi yapılmaktadır. Çalışma Bakanlığı 2070 meslek tanımı yapabilmıştır.

Türkiye'de bugüne kadar mesleki eğitimin ihmal edilmesinde ithal ikamesi modeli ile kapalı ekonomiler uygulanmıştır. Bu modelde nitelikli işgücü talebini artırıcı bir insangücü politikası düzenlenememiştir. İstihdam işverenin takdirindedir. İşveren ise genellikle az becerikli ve ucuz işgücü gerektiren sanayi dallarını seçmiştir. Böylece, bir veya birkaç mühendis ile idare edilen işletmelerin çoğunlukta olduğu bir iş hayatı ortaya çıkmıştır. Henüz mesleki eğitimde belge bağlantısı kurulamamış, işverenin eğitime katılması etkili olmamış, Mesleki Eğitim Kanunu'nun zorlaması ile okul sanayi işbirliğine rağmen bu konuda kurumsallaşma tam olarak sağlanamamıştır.

Öneriler:

① Eğitimde fırsat eşitliği, demokrasi, eğitim, plânlılık ve süreklilik, bilimsellik, milli birlik ve beraberlik, özgürlük ve sorumluluk vb. eğitim ve öğretim ilkeleri kanun ve programlarda kalmayıp, uygulanmalarına daha fazla önem verilmelidir.

② Öğretmenlere kendi öğretimleri-

nin çeşitli yönlerini analiz edebilme becerileri kazandırılmalıdır. Öğretmenlere kendi yetersizliklerinin kaynağını bulabilme imkânı verilebilmelidir.

③ Okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim-kültür yaratılmalıdır. Bu iklim okulun temel misyonu olan öğretimi vurgulamalı herkesten yüksek beklentiler içinde olmalıdır.

④ Mesleki eğitim ve iş bağlantısı çok iyi kurulmalıdır.

⑤ Eğitim-sanayi işbirliği geliştirilmelidir.

⑥ İş analizleri yapılabilmesi, meslekleri icra edebilmek için eğitim, programlara ve standartlara göre yapılmalıdır.

⑦ İşveren, işçi ve meslek kuruluşlarının temsilcileri, mesleki eğitim karar sürecine, finansmanına, programın içeriğine, mesleki yeterliklerin ölçülmesi ve belgelendirilmesi süreçlerine katılmalıdır.

⑧ Liselerde ders geçme ve kredi sisteminin uygulanması ile ortaya çıkan, üniversiteye geçiş ve uyum süreci entegre edilmelidir. Böylece yükseköğretim programlarına sağlıklı geçiş sağlanmalıdır.

⑨ 8 yıllık okul süreci geliştirilmelidir.

⑩ Ortaöğretimde hayata ve iş alanlarına sağlıklı yönlendirme yapılmalıdır.



Çalışan Anne ve Çocuğu

Araş. Gör. Yaşare AKTAŞ

A.Ü.Z.F. Ev Ekonomisi Y.O.
Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı

Annenin işinden tatmin olmaması, çocuğun bakımı ve emniyeti konusunda endişe duyması veya çalışma şartlarının çok ağır ve stresli olması gibi faktörler çalışan anne ve çocuğu arasındaki etkileşimi olumsuz olarak etkileyebilmektedir.



Günümüzde kadınlar, gerek ekonomik zorunluluklardan dolayı aile bütçesine katkıda bulunmak amacıyla, gerekse yaşam standartlarını yükseltmek, meslek sevgisi, toplumda prestij kazanmak, çevre edinmek, yeni insanlar tanımak ve eşinin yanında konumunu yükseltmek gibi bir dizi psikolojik nedenlerle çalışma hayatında yerlerini almışlardır.

Ülkemizde çalışan kadınların büyük bir çoğunluğu ekonomik zorunluluklar nedeniyle; aile geçindirmek veya aile bütçesine katkıda bulunmak amacıyla çalışmaktadır. Yaşam standartını yükseltmek, veya eğitim gördüğü bir alanda uzman olduğu için çalışanların oranı ise oldukça azdır (Topçuoğlu, 1957, Çiftçi, 1979).

Kadının çalışması beraberinde bazı sıkıntılar da getirmektedir. Özellikle

kadının evli ve çocuk sahibi olduğu hallerde bu durum daha da zorlaşmaktadır. Bu zorlukların başında; annenin olmadığı saatlerde çocuğun bakımı, işinden yorgun ve gergin gelen annenin çocuğuna yeterince zaman ayıramaması ve onunla sağlıklı bir iletişim kuramaması gelmektedir (Yavuzer, 1992).

Bu durumda aklımıza şöyle bir soru gelebilir: "**Annelerin çalışması çocuğu nasıl etkilemektedir?**"

Aslında annenin çalışmasının çocuk üzerinde yaratacağı etkileri tek bir faktöre indirgemenin doğru olmadığı; annenin eğitim düzeyi, çalışma koşulları, çalışma nedeni, anne-çocuk ilişkisinin niteliği, aile ilişkileri, annenin yokluğunda çocuğun kim tarafından nasıl bakıldığı, çocuğa bakan kişinin özellikleri ve bakanın sürekliliği, çocuğun



Buna karşın çalışan anneler çocuklarının bakımına günde iki saatten daha az zaman harcamakla birlikte, evde olduğu saatlerde çocuğu ile daha fazla ilgilenerek bu yoksunluğunu telafi etmektedirler. Bir yandan günlük ev işleriyle ilgilenirken bir yandan da çocuğu ile konuşmakta, onu dinlemekte ve boş zamanlarında çocuğuyla kitap okumak onunla sinemaya gitmek, alışveriş yapmak gibi etkinliklere de daha fazla zaman ayırmaktadır.

hangi gelişim basamağında olduğu, ailedeki çocuk sayısı ve çocuğun doğum sırası gibi bir dizi faktörün de etkili olabileceği görüşündeyiz (Razon, 1990).

Çalışan anneler ve çocukları üzerinde yapılan araştırmaların arasında tam bir tutarlılık olmamakla birlikte, bulgular genellikle beklenilenin tersine, annenin çalışmasının çocuğu olumsuz yönde etkilemediği şeklindedir. Bu konuda yapılan çalışmalar, çalışan annelerin çocuklarının okul başarılarının ve sosyal gelişimlerinin çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha üstün olduğu yönündedir (Cherry ve Eaton, 1977, Gold ve Andres, 1978, Topalak, 1985).

Çalışmayan annelerin çalışan annelere göre çocuklarının fiziksel bakım ve disiplinlerine daha fazla zaman ve enerji harcamaları ve bütün gün evde çocuğu ile birlikte olmaları bu ailelerde anne-çocuk ilişkisinin daha fazla yıpranmasına neden olmaktadır. Çalışmayan annelerin parasal sıkıntıları da bazı problemlerin ortaya çıkmasına neden olmakta ve bu durum anne-çocuk ilişkisini olumsuz yönden etkilemektedir (Santrock, 1983, Stewart ve Friedman, 1987).

Özellikle aile üyelerinin hep birlikte olduğu akşam saatlerinde ve hafta sonlarında zamanlarının çok büyük bölümünü birlikte ortak faaliyetlerde harcadıklarından annenin çalışmasının olumsuz etkisi ortadan kalkmaktadır (Compos vd. 1983, Dworetzky, 1990, Crockenberg ve Litman, 1991). Ancak, annenin işinden tatmin olmaması, çocuğun bakımı ve emniyeti konusunda endişe duyması veya çalışma şartlarının çok ağır ve stresli olması gibi faktörler çalışan anne ve çocuğu arasındaki etkileşimi olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Fakat işinde mutlu olan ve çocuğunun bakımı konusunda hiçbir endişe duymadan çalışan anneler, çalışmayan annelere göre daha iyi bir ebeveyn rolüne sahiptirler (Gold ve Andres 1978, Steward ve Fredman, 1987; Dworetzky, 1990).

Annenin çalışması, çocuğun kendi benliğini algılamasında da önemli bir etkiye sahiptir. Şöyleki, annesi çalışan çocuklar annesi evhanımı olan çocuklara oranla "büyüyünce ne olacağım?" sorusunu daha fazla düşünürler. Bu çocuklar kendilerine daha fazla hedef belirleyip, bu yönde çaba gösterirler. Özellikle annenin çalışması kız çocuğunu daha olumlu yönden etkilemekte-

Çalışan annelerin çocuklarının okul başarıları ve sosyal gelişimleri çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha üstündür.

dir. Annesi çalışan kızlar, annelerini daha yetenekli, becerikli hissetmekte ve onunla daha fazla gururlanmaktadırlar.

Yapılan çalışmalar da göstermiştir ki, annesi çalışan kızlar annesi çalışmayan kızlara oranla sosyal kavramda kadınlık rolüne daha fazla sahiptirler ve daha fazla akademik başarı ve daha fazla kariyer tutkusu göstermektedirler.

Annenin çalışması kız çocuğun kendini yüksek eğitimsel ve mesleki hedeflere yöneltmesinde güdüleyici olmakta ve annelerinin çalışmasından duydukları hayranlıktan dolayı, onu önemli bir model olarak görmektedirler ki, bu durum özellikle okul öncesi dönem çocuklarında sözel olarak görülebilir ve çocuk bundan duyduğu gururu sık sık belirtir (Stewart ve Friedman, 1987, Dworetzky, 1990).

Annenin çalışmasının kız çocuklar üzerindeki bu olumlu etkilerinin yanı sıra, yapılan çalışmalar annesi çalışan erkek çocukların bu durumdan olumsuz yönde etkilendiği şeklindedir. Annesi çalışan erkek çocukların okul başarılarının özellikle annesi çalışmayan erkek çocuklara ve annesi çalışan kızlara oranla daha düşük olduğu bulunmuştur (Gold ve Andres, 1978, Stewart ve Friedman, 1987).

Bu duruma, babanın ailenin ekonomik kaynağı görüntüsünün azalması ile annenin geleneksel kadınlık rollerine uyumunun azalması neden olabilir.

Annenin çalışma yaşamındaki yerini almasıyla daha fazla sosyal ve siyasal eşitliğe sahip olması ve onun erkek çocuğa tanınan ayrıcalıklı geleneksel rolleri daha az benimsemesine ve desteklemesine neden olmaktadır. Bu nedenle çalışan anneler oğullarına oranla kızlarına daha hassas davranabilmekte ve onunla daha fazla ilgilenmektedir.

Bell 1982, Bronfenbrenner ve Croter 1982 ve Bronfenbrenner vd 1983

tarafından yapılan çalışmalarda da, çalışan annelerin kızlarına daha olumlu davrandıkları ve onlarla daha fazla ilgilendikleri belirlenmiştir (Alıntı: Stewart ve Friedman, 1987).

Ayrıca çalışan anneler çocuklarını erken yaşlarda birçok konuda cesaretlendirmekte ve yönlendirmektedirler. Bu nedenle çalışan annelerin çocukları küçük yaşta kendi kendine yeten, daha bağımsız davranan bir kişilik geliştirmekte ve çevreye uyumları daha iyi olmaktadır.

Aile içinde günlük aktiviteleri planlayan, organize eden ve aileye ait görevleri üstlenen çocuk daha bağımsız ve birçok konuda daha başarılı olabilir. Oysaki evde annesi ve kendinden büyük kardeşleri tarafından bütün ihtiyaçla-



Önemli olan annenin çocuğu ile geçirdiği sürenin uzun veya kısa oluşu değil, çocuğu ile geçirdiği sürenin niteliğidir.



Zamanın çok sınırlı olduğu durumlarda, anne ev işlerini yaparken çocuğu ile hem o gün neler yaptığı hakkında konuşarak onun duygularını ve kendisini ifade etmesine fırsat vermeli, hem de işlerini sürdürmelidir.

rı karşılanan çocuk, zorunlu olarak diğer bireylere bağımlı olmaktadır (Arık ve Ayçiçeği 1990; Dworetzky 1990). Bununla birlikte tüm gün annesinin gözetiminde ve denetiminde olan çocuklar daha korku dolu ve ergenliklerinde de daha çekingen ve bağımlı bir kişilik geliştirebilmektedir (Santrock, 1983).

Çalışan anne ve çocuklar arasında sağlıklı bir iletişim nasıl kurulabilir?

Çalışan anneler genellikle çocuklarını ihmal ettiklerini düşünerek sürekli suçluluk duymakta ve çocuğu ile birlikte olduğu saatlerde büyük bir özveri ile onların her istediğini yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle eve dönerken hergün ona hediyeler (çikolata, ciklet, oyuncak vb. gibi) getirerek bu durumu telafi etmeye çalışırlar (Razon, 1983).



Oysa daha önce de söylediğimiz gibi, önemli olan annenin çocuğu ile geçirdiği sürenin uzun veya kısa oluşu değil, çocuğu ile geçirdiği sürenin niteliği ve onunla kurduğu iletişimin türü, annenin çocuğuna iyi bir model olması, onunla olumlu bir iletişim kurarak, onun güven, sevilme ve bağımsızlık ihtiyaçlarını karşılayabilmesidir.

Bu nedenle, annenin çocuğu yeterince tanıyabilmesi ve onunla duygu ve isteklerini doğru olarak algılayabilmesi için çocuğu ile birlikte olduğu saatlerde günlük işlerine ayırdığı zamanı ayarlayarak çocuğuna da zaman ayırmalıdır. Zamanın çok sınırlı olduğu durumlarda, anne ev işlerini yaparken çocuğu ile hem o gün neler yaptığı hakkında konuşarak onun duygularını ve kendisini ifade etmesine fırsat vermeli hem de işlerini sürdürmelidir. Çocuğun yaşına ve yeteneğine göre anne ondan yardım isteyerek hem ailedeki rolleri paylaşmasını sağlamalı hem de çocuğun güven duygusunu gelişmesine ve sorumluluk sahibi bir birey olmasına yardımcı olmalıdır. İşlerini bitirdikten sonra ise anne çocuğun istediği herhangi bir faaliyeti (kitap okumak, ev ödevlerini birlikte gözden geçirmek, bir oyun veya filmi birlikte seyretmek, alışveriş

yapmak gibi) birlikte yapmalıdır (Dworetzky, 1990, Razon, 1990).

Özellikle okul öncesi dönem çocuğu annesi ile birlikte ortak birşeyler yapabilmek ve onunla oynayabilmek için fırsatlar arar. Bu yaşlarda çocuğu olan anne işten eve döndüğünde, öncelikle çocuğu ile günü konuşmalı, onu dinlemeli,

onun yapmayı istediği şeyleri yapmalı ve daha sonra günlük işlerini yapmalıdır. Anne bu şekilde hem çocuğunu mutlu etmiş olacak hem de kendisi iş yaparken onun sürekli ortalıkta dolaşıp mızıldanarak ve sürekli sorular sorarak kendisini rahatsız etmesini önlemiş olacaktır. İşten eve döndüğünde çocuğa ayrılan yarım saatlik oyun süresi hem çocuğu rahatlatacak hem de anne-çocuk ilişkisini kuvvetlendirecektir. Ayrıca anne iş yaparken çocuğa da küçük görevler verebilir veya kendisi mutfakta yemek yaparken ona da birkaç tabak, kaşık vererek onun yanında oynamasına izin verebilir.

Çalışan annelerin yaptıkları hatalı davranışlar nelerdir?

Daha önce de belirttiğimiz gibi, çalışan annelerin büyük bir bölümü çocuklarına yeterince zaman ayıramadıklarını düşünerek, suçluluk duyarlar. Bu suçluluk duygusundan kurtulmak için de, çocuğu ile birlikte olduğu saatlerde büyük bir özveri ile onun her istediğini yerine getirmeyi çalışırlar ve sürekli şımartırlar.



Parasal olanaklarının elverdiği ölçüde hergün eve dönüşte ona hediyeler alarak bu durumu telafi etmeye çalışırlar ve farkında olmadan çocuğu maddi çıkarılara yöneltip, tatminsiz ve bencil bir birey haline getirirler. Bazı durumlarda bu suçluluk duygusu o kadar ağır basar ki, anne çocuğun tüm ihtiyaçlarını ve görevlerini üstüne alarak onun bağımlı ve kendi başına hiçbir karar alamayan bir kişilik geliştirmesine neden olabilir.

Bazı aileler ise, annenin çalışmasıyla çocuğun gerekli disiplin ve otoriteden uzak kaldığını düşünerek, ona baskı ve katı bir disiplin yöntemi uygulayarak onun çevredeki tüm tehlikelerden korunduğuna inanırlar. Baskı altında sürekli korunan ve cezalandırılan çocuk ise ya otoriteye boyun eğen ve her istenileni yapan pasif bir kişilik sahibi ya da isyankar bir kişi olabilir.

Oysa ki anne-babadan beklenen en uygun davranış, çocuğu ile sevgi, şevkat ve güven temeline dayanan iyi bir diyalogun ve iletişimin kurulmasıdır (Razon, 1983).

KAYNAKLAR

- Cherry, F.F. ve Eaton, E.L. 1977. "Physical and Cognitive Development in Children of Low-income Mothers working in the children's Early Years" *Child Development*. 48, 158-166
- Compos, J.H., Barrett, K.C., Lamb, M.E., Goldsmith, H.H. ve Sternberg, C. 1983. *Child Psychology*. Fourth Edition Paul H. Mussen [Ed.] Volume II, John Wiley and Sons Inc. Comp. USA
- Crockenberg, S. ve Litman, C. 1991. "Effects of Maternal Employment on Maternal and Two-Year-Old Child Behavior" *Child Development*. 62, 930-953
- Çiftçi, O. 1974. "Kodun ve Çalışma" *Anne İdaresi Dergisi* 7(2), 45-76
- Dworetzky, J.P. 1990. *Introduction to Child Development*. Fourth Ed. West Publ. Comp. USA
- Gold, D. ve Andres, D. 1978. "Developmental Comparison Between Ten-Year Old Children with Employed and Non-employed Mothers" *Child Development*. 49, 75-84
- Razon, N. 1990. "Çalışan Anne ve Çocuğu" *Ana-Baba Okulu* 2. Basım Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Santrok, J.W. 1983. *Life-Span Development* Wn. C. Brown Comp. USA
- Stewart-Clarke, A. ve Friedman, S. 1987. *Child Development Infancy Through Adolescence*. John Wiley and Sons. USA
- Topalak, E. 1985. "Anne-si Çalışan 8 Yaşındaki İlkokul 3. Sınıfta Okuyan Çocukların Psiko-Sosyal Gelişimlerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi" A.U. Eğitim Bilimleri Fak. (Yüksek Lisans Tezi)
- Topçuoğlu, H. 1957. *Kadının Çalışma Saikleri ve Kadının Kazancının Aile Bütçesindeki Rolü*. Kadın Sosyal Hayatını Teftik Kurumu Yayınları: Sayı 4, Kültür Maibaası, Ankara
- Yavuzer, H. 1992. *Ana-Baba ve Çocuk*. 5. Basım Remzi Kitabevi, İstanbul.



Çevre Bilinci- Devlet/Sanayi İlişkisi

Dr. Caner ZANBAK
Çevre Koruma Danışmanı

"Devlet", özetle ülke düzeyinde bir toplumun yaşamı, güvencesi ve kalkınması için gerekli ortamın kurallarını saptayan, halka hizmet götüren, verilen hizmetleri denetleyen bir yöneticilik kavramıdır. Devlet, ülkede yaşayan ya da çalışan herkesin seçenek hakkı olmaksızın hisse sahibi olduğu çok büyük bir genel hizmet ve yatırım şirketine özdeş olarak görülebilir. Demokratik toplumlarda bu tür bir şirket yönetiminin çok karmaşık olacağı şüphesizdir. Ülkedeki sanayi kuruluşlarının çıkarlarının korunması ve desteklenmesinin yanısıra ticaret, vergilendirme, çalışanların sosyal güvenlikleri ve çevre koruma gibi konularda denetim, devletin en önemli görevleri arasında yer almaktadır.

Tüketim mallarının bolca bulunduğu toplumlarda, toplum bireylerinin alım güçleri olduğu sürece, yerinde kullanımın yanısıra "israf" da ortaya çıkacaktır. Benzer kavram üretim sırasında kullanılan hammaddeler için de geçerlidir. Sanayide ortaya çıkan atıklar aslında "üreten için henüz bir pazarı olmadığından dolayı değersiz olan ya da bozuk kaliteli bir yan ürün olarak" görülmelidir. Bu tür atıklar, çevreyi olumsuz olarak etkilemedikleri sürece, üretim maliyetini arttıran bir yöneticilik sorunudur. Ancak, çevrenin olumsuz etkilenmesi halinde, atıklar halk sağlığı ve güvencesi sorunu haline gelmektedir. Bu durumlarda, devlet halk hizmeti olarak çevreyi olumsuz etkileyen atıkların yönetimi için denetim ve yaptırımlar uygulamak zorunda kalmaktadır.

Denetim ve yaptırımlara, genelde özgürlüğü kısıtlayıcı ve de masraflı konular olmaları nedeniyle, yaptırımlardan etkilenenler tarafından tepki gösterilmesi doğaldır. Konuya üretimden dolayı genellikle parasal çıkarı olmayan ve çevre kirlenmesinden etkilenen halk gözü ile bakılırsa, mevcut bulunan denetim ve de yaptırımların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu durumda denetim ve yaptırımlar, politik güçler etkisi altında dengelenen bir devlet görevi haline gelmektedir.

Günümüzde tüm ülkelerde çevre sorunlarının çözümü sosyal güvenlik sorunu ile aynı saf-
ta olarak milli güvenlik ve endüstriyel gelişme çabaları ile çekişme durumundadır. Özellikle çevre koruma ve temizleme çabaları ekonomik güçlerin sınırlı olması halinde genelde

diğer sorunlar yanında önceliğini koruyamamaktadır. Ancak, çevre sorunları ile ilişkili halk sağlığı ve güvenliği konuları büyük bir koz olarak politik arenalarda sıkça kullanılmaktadır.

Devletler, denetim ve yaptırım kurallarını (kanun ve yönetmelikleri) genellikle bilimsel yaklaşımlarla ve gelişmiş ülkelerdeki benzer kanunlardan da yararlanarak, çok zorlayıcı olarak hazırlama eğilimindedir. Kavramsal olarak yerinde görülmesi gereken bu yaklaşım, günün uygulama koşulları gözönüne alındığında yürütülmesi mümkün olmayan yasaları ortaya çıkartmaktadır. Örneğin, mevcut yasalar incelendiğinde atık su, baca gazı kalitesi gibi konularda yasal olarak çevreye verilebilir kimyasalların konsantrasyonlarının Türkiye'de günümüzde mevcut aletlerin (ve hatta dünyadaki imkanlarla) duyarlılık düzeylerinin de altında olduğunu görmekteyiz. Benzer şekilde, yasalarda sanayi atıklarındaki bazı kimyasal parametrelerin mevcut teknolojilerle azaltılamayacak düzeyde denetimi istenmektedir. Bu durumlarda, eğer yasalar uygulanırsa, belirli endüstri dallarının kapatılması gerekmektedir. Ancak, kalkınmakta olan ülkemizde fabrikaları tümünden kapatma yerine, düşük para cezaları toplanarak, tesislerin çalışmalarına izin verilmektedir. Ödenen para cezaları tesisleri islah etme maliyetini aşmadığı sürece sanayiciler şikayet etseler dahi cezaları ödeyerek faaliyetlerine devam edeceklerdir.

Bu noktada biraz durup düşünmemiz gerekecektir. Eğer toplumun bireyi ya da bir kesimi olarak amaç, ekonomik kalkınmanın yanısıra çevreyi de gözetmek ise, üreticilerin ulaşamayacağı düzeylerde çok sıkı yasalar çıkarıp sanayicileri ceza ödeyerek çalıştırmaya zorlayıp çevre kirlenmesine göz yummak ya da tesis kapatmak yerine, sanayicilere teknolojik destek sağlamak olmalıdır. Yasaların, çevreye verilebilecek kimyasal madde miktar ve konsantrasyonlarını, sanayicilerle ortak çalışarak ve de belirli bir program içinde zamanla azaltacak şekilde hazırlanması gerçekçi olmaktadır. Gözlemlerimize göre mevcut yönetmeliklerde bazı revizyonlar yapılmaktadır. Çevre Bakanlığının sanayicilerle olan bu diyalogu çevre koruma açısından çok sevindiricidir.

Çevre koruma yaptırımlarında amaç, politik ya da sansasyonel amaçla tesisleri kapatmaya zorlamak değil, sanayicilerle beraber çalışarak, teknolojik olasılıklar ve de teşvikler sağlayarak atık kalite ve miktarlarını azaltmak olmalıdır. Çok basite indirgenmiş bir benzetimle, devlet arabayı çeken ata elindeki kırbağı havada şaklatmalı ancak vurmamak yerine atı havuçla gerektiğinde ödüllendirmelidir. Eğer kırbağı sadece dövmek için kullanılırsa, at çökebilir ve de leşinin kalkması, arabanın yürümemesinin yanısıra, arabacıya kalır. Amerika Birleşik Devletleri'nde bilinçli ya da bilmeksizin çevre kirlenmesine sebep olmuş binlerce tesis yasal zorlamalar nedeni ile iflas etmiş olduklarından, temizlenmeleri için milyarlarca dolar harcama beklemektedir. Bunun yanısıra, çok kirli olmalarına rağmen devletle ortak çaba içine giren tesisler halen çalışmaya devam etmekte ve üretimin yanısıra çevre temizleme işlemlerini sürdürmektedirler.

Bu yazımızı çevre eğitimi açısından önemli bir nokta ile vurgulamak istiyoruz. Çevre korumada, kirlenme kaynağı ve kirleticinin denetim altına alınması, kirlenen suçlunun şahsen bulunmasından önce gelmelidir. Tüm dünya ülkelerinde de gözlendiği gibi devlet kuruluşları ve belediye tesislerinin çevre kirliliğine en azından özel sektör kadar katkısı vardır.

Okullarda Rehberliği Gerekli Kılan Nedenler

Araş. Gör. Semai TUZCUOĞLU

Marmara Ün. Atatürk Eğitim Fak. Araştırma Görevlisi

Rehberliğin amacı bireyin, kendini tanıyarak ve kendi güçlerine güvenerek kişisel ve toplumsal gelişimine yardımcı olmaktır.



"Bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istedik değişiklikler meydana getirme süreci" (Ertürk, 1982), olarak tanımlanan eğitim, öğrencilerin davranışlarını topluma ve değişen şartlara göre değiştirme amacına yöneliktir.

Bir başka eğitim tanımı ise, "Bireyin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplum ya-

rarı için en uygun şekilde geliştirilmesidir. Eğitimin bu tanımı bireyin her yönüyle eğitilmesini zorunlu kılmaya yöneliktir. Klasik anlamda okulların görevlerine baktığımızda bireyin zihinsel gelişimini sağlamak esas amaçtır. Ancak bireyin bir bütün olarak geliştirilmesi durumunda "**Rehberlik**" konusu gündeme gelmektedir.

İşte bu nedenle, kişinin bütünüyle gelişmesine; etkin bir kişisel, toplumsal ve mesleki uyum gücü kazanmasına yardımcı olmak amacıyla okullara, "**Öğrenci Kişilik Hizmetleri**" adı verilen yeni bir hizmet girdi. Öğrenci kişilik hizmetleri öğretim ve yönetim hizmetleriyle karşılanamayan gereksinimlerin giderilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu hizmetler; sağlık, toplumsal yardım, özel yetiştirme, meslek seçimine yardım, boş zaman eğitimi, ders dışı etkinlikler ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleridir (Kuzgun, 1981).

Bu hizmetler, tam ve amacına uygun

olarak yapılamamasına rağmen, bir başlangıç olması açısından da önemlidir. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ortaya çıkmasında psikolojik, sosyolojik ve felsefi faktörler etkili olmuştur.

Herşeyden önce teknolojinin hızla gelişmesi insanların da bu gelişime ayak uydurabilmelerini zorunlu kılmıştır. Herkesin belli bir bilgi seviyesine getirilmesi amacıyla eğitim kişiler için zorunlu hale getirilmiştir. Bunun sonucunda farklı yerlerden gelen ve farklı özelliklere sahip kişilerin aynı sınıfta öğrenim görmeye başlamaları, okul programlarının yeniden gözden geçirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Daha önceki klasik öğrenci tipine uygun olarak hazırlanan programın yerine her öğrencinin değişik ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir program hazırlanma zorunluluğu gündeme gelmiştir. Aynı zamanda hazırlanan farklı programlara hangi öğrencilerin gideceği ve bu öğrencilerin nasıl seçileceği rehberlik konusunu gündeme getirmiştir.

Hızla artan teknolojik gelişme ve yenilikler beraberinde değişik türde meslekleri de gündeme getirmiştir. Her geçen gün meslek sayılarında artmalar olmaktadır. Bireyin bu mesleklerden birini kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç ve şartlarına uygun olarak seçebilmesi planlı ve programlı yapılan ciddi bir iştir. Bunun yapılabilmesi için herşeyden önce bireyin ve mesleğin özelliklerinin bilinmesi gerekir. Mesleğin kazanç, prestij, psikolojik doyum sağlayabilmesi önem taşımaktadır. Bütün bu çalışmaların sağlıklı olarak yapılabilmesi için rehberliğe ihtiyaç vardır.

Okullarda bilgi aktarımı baş rolü oynamakta, öğrenme süre-

cinin gerisindeki duygusal faktörler gözardı edilmektedir. İnsanın bir bütün olarak gelişmesi, duygusal dünyasının da anlaşılmasını ve geliştirilmesini gerektirir. Bir kimsede davranış değişikliği olabilmesi için kişinin önce o davranışın gerisindeki duyguyu farkedip yaşaması gerekir (Kuzgun, 1991).

Genellikle okullarda öğrenci, sadece zihinsel olarak öğrenme faaliyetini gerçekleştiren, öğretmenlerin verdiği bilgileri öğrenmeye çalışan biri olarak algılanmaktadır. Öğrenme faaliyetinin gerisinde yatan nedenler dikkate alınmamaktadır. Oysa ki öğrenme faaliyetine doğrudan etki eden ilgi, yetenek, motivasyon, bireyin içinde bulunduğu duygusal durum ve gelişim düzeyi önem taşımaktadır.

Kişi her yönüyle bir bütündür. Zihinsel özellik kadar duygusal özelliklere de dikkat edilmesi gerekir. Öğrencilerin eğitimsel, bireysel problemlerinin olması doğaldır. Bu problemler, bireyin duygu ve düşüncelerinden, sosyal ilişkilerinden davranışlarından doğmaktadır.

Okulda kişisel-psikolojik problemlerle ilgili rehberliğin temel amacı, bireyin kendini psiko-sosyal bir realite olarak anlaması ve kabul etmesine, fiziksel ve sosyal çevresini gerçek boyutlarıyla idrak

Rehberlik ve danışma faaliyetleri, kişinin gelişip olgunlaşması ile toplumun istek, ihtiyaç ve şartlarını birbirlerine en dengeli bir şekilde bağlama çabasıdır.



ederek kendi yetenek ve imkanlarını bu realite içinde en iyi şekilde kullanabilmesine yardım etmektir. Bu suretle, bireyin gelişmesini ve uyumunu engelleyici heyecan gerginliklerinden ve üzüntülerinden kurtulan, sosyal ilişkilerinde daha etkili davranış ve hünerler geliştiren birey, daha verimli bir öğrenme ve gelişim içinde olmaktadır (Tan, 1986).

Rehberlik ve danışma çalışmalarını eğitim öğretimin faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Okullarımızda öğrencilerin psikolojik durumları eğitim öğretim etkinliklerini çok yakından etkilemektedir. Psikolojik problemleri çözüme kavuşan öğrencilerin gerek okula uyumları, gerekse de okul başarıları artmaktadır.

Toplumun insana verdiği değer ile rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları birbirleriyle bağlantılıdır. Bireye dönük yani

kişiyi ağırlık merkezi olarak alan görüşler; bireyin kişisel etkinliği, bütünlüğü ve ahengi, kişisel mutluluğu ve olgunluğu, her şeyden önce kendi özüne karşı olan sorumluluğu üzerinde durur. Toplumla dönük görüşlerde ise; birey toplum içinde yaşar ve toplumun istek ve ihtiyaçları önemlidir. Birey de bu toplumsal amaçlara göre kendine bir yer edinmelidir.

Psikolojik yardım anlayışı bu iki tür felsefi görüşe göre kendi amaç, fonksiyon ve metodlarını belirlemelidir. Birey kendi başına değil toplum içinde yaşamaktadır.

Her şey toplum için olamayacağı gibi her şey birey için de olmaz. O halde, kişinin hür iradesine dayanan demokratik bir toplum düzeninde rehberlik ve danışma faaliyetleri, kişinin gelişip olgunlaşması ile toplumun istek, ihtiyaç ve şartlarını birbirlerine en dengeli bir şekilde bağlama çabasıdır (Tan, 1986).

Rehberliğin amacı bireyin, kendini tanıyarak ve kendi güçlerine güvenerek kişisel ve toplumsal gelişimine yardımcı olmaktır (Bakırcıoğlu, 1985). Öncelikle bireyin toplumsal, zihinsel ve duygusal gelişimi okullarda kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle rehberlik çalışmaları okullarımız için bir zorunluluk göstermektedir.

Sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı bilinen bir sorundur. Sınıftaki öğrenci sayısının fazla oluşu öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişebilmelerini, kendi özelliklerine en uygun mesleği seçebilmelerini engellemektedir. Bu nedenle rehberlik ve danışma faaliyetleri ayrı zorunluluk taşımaktadır.

Günümüzde giderek artan öğrenci sayısı, beraberinde okul sayısına artışa sürüklediği gibi okul türlerinin de artmasına neden olmaktadır. Bir okulu bitiren öğrenci bir üst öğrenim kurumuna devam etmek istediğinde hangi tür okula devam edeceğini bilememektedir. Bu belirsizlik içinde öğrenciler kendi özelliklerini geliştirmeye hizmet etmeyecek okullara gitmekte hatta buna uygun meslekler seçerek ömür boyu mutsuz olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin devam etmek istedikleri okul türleri konusunda yardıma ve rehberliğe ihtiyaçları vardır.

Ayrıca değişen toplum ve toplumun ihtiyaçları bilginin de değişmesine neden olmaktadır. Bundan dolayı öğrenilecek konuların fazla olması ders sayılarını ve içeriklerini de değiştirmektedir. Burada da öğrencilerin okuldaki hangi programı takip edeceği, kendi özellik ve isteğine uygun hangi seçmeli dersleri alacağı konusunda yol göstermeye ihtiyacı vardır.

Demokratik eğitim anlayışı her kültürden okula öğrenci gelmesine imkan tanımaktadır. Bu öğrenciler almış oldukları kültürü, aile yapısını aynı zamanda okula taşımaktadırlar. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel seviyelerden gelen bu öğrencilerin ilgi, yetenek ve kabiliyetleri, ihtiyaç ve sorunları da farklılık göster-



mektedir. Bu nedenle okul, farklı seviyelerden gelen çocukların uyum sağlama-larına, maksimum düzeyde okuldan yararlanmalarına yardımcı olmalıdır.

Bireyin sağlıklı bir kişilik ve mutlu olmasında boş zamanların uygun bir şekilde değerlendirilmesi önemli bir etken-dir (Bakırcıoğlu, 1985). Boş zamanları en iyi bir şekilde değerlendirme daha çok çocukluk ve gençlik yıllarında kazanılan bir alışkanlık olması sebebiyle bu konuda da okullarımıza önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle okullarımızda öğrencilerin boş zamanlarını nasıl faydalı ve verimli bir şekilde geçirebilecekleri konusunda rehberlik yapılmalıdır. Okulun imkanları bu konu için seferber edilebilir hatta çevreden yardım alınmak suretiyle çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin okuldaki başarısını etkileyen nedenlerin başında çalışma alışkanlıkları gelmektedir. Çalışma yöntemi yanlış olan bir öğrencinin ilgi ve yeteneği ne kadar yüksek olursa olsun istenilen başarıyı göstermesi mümkün değildir. Bu nedenle verimli bir şekilde zamanını nasıl kullanacağı, ders çalışırken nelere dikkat edeceği konusunda öğrencilere rehberlik yapılmalı ve bu alışkanlığın kazandırılmasına çalışılmalıdır.

Daha önce de belirtildiği gibi rehberlik ve danışma çalışmaları eğitim öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Rehberlik çalışmalarını eğitim olayından ayrı düşünmek mümkün değildir.

Bugün orta dereceli okullarımızda kurulma zorunluluğu getirilen rehberlik çalışmaları tam olarak fonksiyonunu yerine getirememektedir. Bunun çeşitli sebepleri vardır. Her şeyden önce okulda hizmet veren yöneticiden öğretmenine kadar bütün personelin rehberlik çalışmalarının bilincinde olmaları ve yararına inanmaları gerekmektedir. Zira rehberlikte zorlama yoktur tamamen gönüllülük isteyen bir alandır. Bu nedenle okul personeli bu konuya önem vermeli ve rehberlik personeline yardımcı olmalıdır.



Bundan başka rehberlik servisinde görev yapan personelin mesleki rol ve fonksiyonu yeterince belli değildir. Bu durum bu alanda çalışan kişiye bazı zorluklar yaşatmaktadır. Bu kişiler görev ve sorumluluklarını yeterince bilemedikleri için kendilerinin ne olduğunu, ne yaptıklarını okul personeline de anlatamamaktadırlar. Bundan dolayı rehberlik alanında çalışan kişi okulun yardımcı personeli konumunda kendi görevi olmayan bir çok işleri de yürütmek durumunda kalmaktadır. Asıl işi olan rehberlik ve psikolojik danışmayı ihmal etmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenleri tarafından da rehberlik servisinde çalışacak kişilerin görev ve sorumlulukları bilinmediği için aynı karmaşa yaşanmaktadır. Bundan dolayı rehberlik alanında çalışan kişi okulun yardımcı personeli konumunda kendi görevi olmayan bir çok işleri de yürütmek durumunda kalmaktadır. Nöbet tutma, öğrenci kayıtlarını yazma, devam devamsızlık fişlerini doldurma, karne yazma, öğretmen olmayan sınıflara derse girme vb işleri yapmakta, asıl işi olan rehberlik ve psikolojik danışmayı ihmal etmektedir.

Sonuç olarak, rehberlik ve psikolojik danışma alanında çalışan kişilerin görev ve yetkileri bir an önce açıklığa kavuşturulmalı, rehberlik servisleri daha işlevsel hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

Bakırcıoğlu, Rasim. İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bakırcıoğlu Yayınları, Ankara 1985

Ertürk, Selahattin, Eğitimde Program Geliştirme, 4. Baskı, Ankara, 1982.

Kantarcioglu, Selçuk. Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Rehberlik El Kitabı, MEB Yayınları, Ankara, 1985

Kepçeoğlu, Muharrem. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Kadioğlu Matboası, Ankara, 1985

Kuzgun, Yıldız. Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ÖSYM yayınları, Ankara, 1991.

Kuzgun, Yıldız. Rehberlik Ders Notu, EFAM yayınları, Ankara, 1981.

Tan, Hasan. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1986.

Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Uygulamaları

Prof. Dr. Süleyman Çetin ÖZOĞLU

A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü

ÖZET

Ortaöğretim okullarında 1991-1992 öğretim yılında uygulanmaya başlanılan Ders Geçme ve Kredi Modelinde Eğitimdeki Psikolojik Hizmetler-Rehberlik ve Psikolojik Hizmetler konusunun yerini ve ele alınış biçimini inceleyerek durumu saptamak amaçlanmıştır. Ayrıca bu uygulamanın Rehberlik ve Psikolojik Hizmetlerle ilişkisi ve yapılması gereken işlemler, araç-gereç gereksinmesi irdelenmektedir.

GİRİŞ

1950'lerde ülkemize çağrılan uzmanların, eğitim uygulamalarında, okullarda bireye, öğrenciye-onun gereksinmelerine önem verilmesi yönündeki görüşleri, çalışmaları ve raporları psikolojik hizmetlerin, ana çizgileriyle Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinliklerinin eğitim sistemimizdeki ve okullardaki yerini belirli ölçülerde ortaya koyarak bazı girişimleri başlatmıştır. Özetle, Milli Eğitim Bakanlığının "**çocuğa yönelik**" ilkenin özelliklerini taşıyan İlkokul Müfredat Programının hazırlanması ve uygulamaya konulması, 6 ilin okullarda Rehberlik çalışmaları için pilot bölge olarak seçilmesi, hizmet içi etkinliklerinde Rehberlik konularına yer verilmesi, Test ve Araştırma Bürosunun kurulması, Gazi Eğitim Enstitüsünde Özel Eğitim Şubesinde "**Rehberlik**" "**Ölç-**

me-Değerlendirme-Testler" derslerinin programa alınması, Ankara ve İstanbul'da Deneme Liseleri açılarak buralarda Rehberlik hizmetlerine örgütsel çerçevede yer verilmesi ve belli illerde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri kurulması, Rehberlik konusunda yazılı kaynakların, ders kitaplarının yayınlanmaya başlanması, Test ve Araştırma Bürosunu da içeren proje çerçevesinde Amerika Birleşik Devletleri'nde lisans ve lisans üstü düzeyde Rehberlik, Psikolojik Danışma, Psikolojik Ölçme ve Araştırma alanlarında eleman yetiştirmeye başlanması 1960'lardan önceki gelişmelerin önemli noktaları olmuştur. (Özoğlu, 1986)

Eğitim sistemindeki bu yeni girişimlerin ve etkinliklerin kabul edilmesi belli bir direnç ile karşılanmıştır. Bunun yanı sıra okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danış-

ma Hizmetlerinin, okullardaki öğrenci başarısızlığı, disiplin olaylarına ve çeşitli psikolojik uyumsuzluklara ve sorunlara hemen etkili çareler ve çözümler bulabileceği beklentisi bilinçli veya bilinçsiz olarak yaratılmıştır. Bu beklenti bir çok nedenden dolayı doğal olarak gerçekleşmeyince, okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin, bir anlamda Eğitimde Psikolojik Hizmetlerin bir özenti ve lüks olduğu, sistemin "**öğretmen merkezli**" işleyişine uymadığı değerlendirilmeleri yaygın olarak yapılmıştır. Bugün bile bu tür değerlendirmelerin sürdürüldüğü gözlenmektedir.

1960'larda hızlı nüfus artışının eğitim sistemimize, özellikle ortaöğretime, getirdiği niceliksel ve niteliksel baskılar ve öğrenci sayısındaki artış ve eğitim talebi tüm önlemlere rağmen karşılanamamıştır. "Bir müdür bir mühür" ile açılan liseler, toplumsal istek ve baskılara bir yanıt vermek için uygulamaya konulmuştur. Yine 1960'larda planlı kalkınma dönemine girilmiş olmasının bir yansıması olarak, nitelikli insangücü yetiştirme konusunda eğitime verilmek istenilen yeni biçimde, okulda psikolojik hizmetlerin yeniden ele alındığını görmekteyiz. Okullarda çocuğu, insan gücü yetiştirme boyutunda, öğrenciyi yöneltme çerçevesinde Psikolojik Hizmetlerden, Psikolojik Ölçme araçlarından yararlanma düşüncesi alınarak işlenilmeye başlanılmıştır. (Özoğlu, 1986)

1970'li yılların başında ise, ortaöğretimin, yükseköğretimin önüne yığıldığı öğrenci kitlesinin yarattığı sorunlar büyümüş ve ülkenin bu konuya bir çözüm bulma konusu yaşamsal bir önem kazanmıştır. 8. Milli Eğitim Şurasında, ortaöğretimin, yükseköğretimin kapısına yığıldığı öğrenci kitlesine ve sorunlarına yönelik olarak ortaöğretim sisteminin yeniden düzenlenmesine ilişkin kararlar alınmıştır. Bu kararların 1739 Sayılı Yasaya yansıtılmış olduğu bir gerçektir. Bu gelişmeler çerçevesinde, ortaöğretim okullarında Rehberlik servisleri aracılığı ile öğrencileri yetenek, ilgi, başarı ve isteklerine göre yö-

neltme ilkesi yasallaştırılarak uygulama girişimleri başlatılmıştır. 1970'lerin başında Milli Eğitim Bakanlığının eğitim sorunlarına, üniversite ve Tübitak gibi araştırma kurumları ile işbirliği çerçevesinde ve bilimsel nitelikli projeler geliştirerek yaklaştığını ve çözümler aradığını görmekteyiz. Örneğin, Fen Öğretimini Geliştirme Komisyonu ve Projesi ile Ankara Fen Lisesi Projesi ve Uygulamaları gibi.

Öğrenciyi yöneltme ilke ve programları çerçevesinde ortaöğretim okullarında **Ders geçme ve Kredi düzeni ile öğrenci akışını sağlamak ve öğrencilerin yükseköğretime, hem yükseköğretime hem hayata ve yalnızca hayata olmak üzere üç kanala yönelik programlar içinde yetiştirmelerini sağlayarak, yükseköğretimin önündeki yığılmaya çözüm bulmak için bir pilot proje uygulaması başlatılmıştır. Ders Geçme ve Kredi Toplama diye bilinen, 1970'li yıllardaki bu pilot uygulama, okullarda Rehberlik hizmetlerinin yer almasını belli ölçülerde sağlamış ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik programı mezunlarının Rehberlik Uzman Yardımcısı olarak görevlendirilmeleri gerçekleştirilmeye başlatılmıştır. Bu denemeye, genel lise, kız meslek lisesi, endüstri meslek lisesi, ticaret lisesi, öğretmen lisesi ve imam hatip lisesi alınmıştır. Bu deneme, 8. Milli Eğitim Şurasında alınan kararları içeren ve yapılan bir simulasyon araştırmasının (Oğuzkan, Turgut ve Özoğlu,**





1974) bulgularının ışığını yansıtan bir özellik taşımak üzere ele alınmış görünmektedir. Bu deneme çalışmasının üç ögesi dikkat çekmektedir: (Baykul, 1992)

a) Okulda öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uygun eğitim programlarına yönleltmek,

b) Öğrenci akışını sınıf geçme yerine ders geçme ve kredi toplamak ile sağlamak,

c) Öğrenci başarısını değerlendirme-de onluk ölçme sistemi yerine beşlik ölçme sistemini uygulamak. Bu deneme uygulamasının temel ögesi olan öğrencileri okul programlarına yönleltme, Eğitimde Psikolojik Hizmetleri, özetle Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerini gerekli kılan bir özellik, yenilik ve değişiklik içermektedir. Bu deneme çalışmalarında, okulların fiziki durumları, okul kavramı ve ona ilişkin katı işleyiş ve direnç, Milli Eğitim Bakanlığının başta merkez olmak üzere örgüt yapısı ve işleyiş öğrencilerin farklı eğitim programlarına yönlentilmelerine olanak vermemiştir. Yöneltilmenin gerekli kıldığı **Psikolojik Ölçme Araçları, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisleri** ve **uzmanları** yeterince sağlanamamış, gerekli uzmanlar sisteme sokulmamış, tüm yeni ve farklı işlevlerin ve işlemlerin öğretmen tarafından yapılabilceği koşulsuz kabul edilmiş, farklı bir yaklaşımın gerektiği göz ardı edilmiştir. Bu deneme uygulamasında okulda birimin

sınıf yerine ders olması gerektiği ve doğal olarak bütün öğrencilerin aynı saatlerde derste olmalarının gerekemeyeceği, alışkanlıklara ve okulun geleneksel işleyişine ters düştüğü için kabul edilmesi, benimsenmesi gerçekleşmemiştir. (Baykul, 1992) Bu deneme okulda psikolojik hizmetlerin ve personelinin yer alması gerektiğini somut olarak ortaya getirmiştir.

Ders Geçme ve Kredi Düzeni denemesini, çok amaçlı okullar yaklaşımı ve çalışmalarıyla beraber ele almaya vurgulayanlar, 1974 yılında başlatılan deneme çalışmalarının, 1975'te ve 1976'da Değerlendirme Grubu aracılığı ile gözlemler ve anketler kullanılarak değerlendirilmelerini yaptığını ve raporlar hazırlandığını belirtmektedirler. (Arseven, 1992) Bu değerlendirme çalışmalarının sonucuna göre genel olarak denemenin erkek ve kız meslek liselerinin dışındaki okullarda benimsenmiş olduğu, ancak 1978 yılında denemeyi başlatmış olan iktidarın bir başka bakanı tarafından bu deneme projesinin yürütmesine son verildiği belirtilmektedir.

Kuşkusuz projeye son verme kararı yalnızca politik bir karar değildir. Bakanlık bürokrasisi, eğitim sorumluları ve yöneticilerin bir ölçüde öğrenciyi yönlentmenin getirdiği sorunlar, zorlamalar, değişimler içeren, yapıyı ve işlevleri değiştiren ve yeni hizmetler ile yeni personeli (Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve diğer yeni etkinlikler için) öngören bu denemeye dirençleri ve olumsuz yaklaşımları bu son verişte önemli roller oynamıştır. 1970'lerdeki bu deneme orta öğretim okullarında Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Rehberlik ve Psikolojik Danışman Hizmetleri ve servisleri konusunun Eğitimde ele alınması gereğini gündeme getirmiş, belli amaçlı girişimlere yol açmış ama beklenen gelişmeyi ve yerleşmeyi sağlayamamıştır.

1980'li yıllarda, dönemin özelliğinden dolayı, Milli Eğitim Sisteminde başlatılan çalışmalar, girişilen yeni uygulamalar, otoriter ve disiplin merkezli niteliklerle yapı, örgüt ve kurallar tablosu içinde yoğunlaşmış görünmektedir. Bu çerçevede

1981'deki 10. Milli Eğitim Şurasından önce Rehberlik ve Psikolojik Danışma (Öğrenci Kişilik Hizmetleri) eğitimde Yönetim ve Öğretimin yanı sıra temel bir öğe olduğu benimsenmemiş olmakla beraber bir çok nedenden dolayı ve "**yönelme**" ilkesi çerçevesinde "**Rehberlik**" dersinin lise ve dengi okulların programlarına konduğu ve "**Rehberlik Öğretmenleri**" atandığı ve onların birer "**kılavuz**" veya "**yönetime yardımcı**" olarak algılanarak işlendirildikleri görmekteyiz. 10. Milli Eğitim Şurasında ise 1970'deki uygulamaların başarısız olduğu kabul edilerek yeni öneriler tartışılmıştır. Yeni Milli Eğitim Sistemindeki Öğrenci Akışı boyutunda Rehberlik ve öğrencileri Yönetme konusunun ele alındığı; personel yetiştirme, bireyi tanıma, gözlem ve psikolojik ölçme araç ve tekniklerinin geliştirilmesinin planlanmasının öngörüldüğü dikkati çekmektedir. Bu durumun 8. ve 9. Milli Eğitim Şuralarının kararlarına ve uygulamalarına oranla bir gelişme olduğunu söylemek olasıdır. (Özoğlu, 1986) Ancak, Eğitimde Psikolojik Hizmetler konusunun, uygulamada en somut dayanağı olabilecek 1985 tarihli "**Rehberlik Hizmetleri**" yönetmeliği okullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin esaslarını çok sınırlı bir biçimde belirlemektedir. Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin dayanağının 1739 sayılı Yasa yerine 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç çocuklar Yasası olduğu, özel eğitime muhtaç olmayan çocuklara 1739 Sayılı Yasada yer alan ilkeler çerçevesinde ne gibi psikolojik hizmetlerin götürülebileceği ve gerekli uzman istihdamı konusuna yer verilmemiş olması ilginç bir durum yaratmaktadır.

1990'LI YILLARDA DERS GEÇME VE KREDİ MODELİ VE EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER

1990'lı yılların başlarında, ortaöğretimdeki sorunlara çözümler arayışlarında "**öğrenci akışı**" boyutunda yeni bir öğe de ön plana çıkmış ve arayışları etkilemiş



görülmektedir. Sınıfta kalma, sınıfta kalmanın yarattığı karmaşık ve aynı düzeyde önemli sorunlar. Ortaöğretimde "**sınıfta kalma**" "**başarısız sayılma**" sorunları ile dolu olan sisteme yeniden bakma ve önlemler arama çerçevesinde, eğitim sisteminin temel yapı ve işlevlerden sistemin "**öğrenci merkezli**" "**öğrencinin odakta olduğu**" bir sistem olarak ele alınması amaçlanmıştır. (Özoğlu, 1992), (Bilgen, 1993) Sorun olarak vurgulanan bu duruma bir örnek 1990-1991 öğretim yılında Lise 1. sınıfta 411.597 öğrenci olup, doğrudan sınıfı gecenlerin oranı %53.2, tek ders uygulaması ile geçenler %5, kurul kararı ile geçenler %25.9 olmak üzere sonuç olarak %15.8 sınıfta kalmıştır. Bu oranı, doğal olarak kabullenmek olası değildir.

1990 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca eğitim programları, ölçme ve değerlendirme sisteminin değerlendirme çalışmalarına Özel İhtisas Komisyonları kurularak başlanmıştır. Başkanlığın yaptığı Ölçme ve Değerlendirme Sistemi İhtisas Komisyonu altı ay süren çalışmalar sonunda, öğrenci merkezli ve "Yönlendirme" ilkelere dayalı bir eğitim sisteminde ve bir bütünlük içinde, ölçme ve değerlendirme, öğrenci akışı, sınıfta kalma, eğitimde psikolojik hizmetler ve psikolojik ölçme araçları ve diğer ilgili konuları mevcut sistemden farklı olarak "**Yönlendirme Sistemi**" çerçevesinde ele alarak öneriler geliştirmiştir. Yönlendirme sistemi çer-



çevesindeki bu öneri; öğrencinin sistemde yönlenmesine olanak sağlama ilkesi çerçevesinde, öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim anlayışının egemen kılınması, öğrencinin başarısızlığının değil başarısının değerlendirilmesi, okulda Rehberlik ve Psikolojik danışma anlayış ve yaklaşımının etkin bir uygulamaya dönüştürülmesi, öğrencinin Atatürk ilkeleri ve çağdaş değerler içinde yetiklik, istek, ilgi ve başarısı doğrultusunda bir eğitim görmesi,

Eğitim, öğrenci merkezli bir süreçtir.

Bu süreçte her öğrenci biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel bakımdan kendine özgü bir bütündür.

liselerde ders çeşidinin ve haftalık ders saatlerinin azaltılması, çok programlı liselerin başlatılması, ders geçme ve kredi toplama modelinin bir pilot proje olarak başlatılması ve uygulanmasını kapsamıştır. (M.E.B., 1990) Bir diğer deyişle Komisyon bu raporunda, eğitim sistemimize ve uygulamalarına yeni ve top tancı bir bakış ve yeni bir anlayışla yaklaşmayı benimseyerek çözüm önerileri oluşturmuştur. Özetle çağa göre olması gerekeni gündeme getirmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Yönlendirme Sistemi önerisini ve ona ilişkin önerileri, ideal ama şimdilik uygulanması güç bularak çalışmalarının merkezine sınıf geçme konusunda belli önerileri ele alarak çözümler bulmaya çalışmıştır. Ancak, anla-

şıldığı kadarıyla, sınıf geçme esasına dayalı modellerin bekleneni veremeyeceği, mevcut eğitim sistemindeki sorunlara köklü bir değişiklik getiremeyeceği yönündeki eleştiri ve görüşler ile kamuoyunda oluşan beklentileyi sınıf geçme modeli önerilerinden vazgeçirmiştir. Ağustos 1991 ayında, okulların açılmasına çok az bir zaman kalmış olmasına rağmen, daha önceleri şimdilik uygulanması güç diye vazgeçilen Yönlendirme Sistemi önerisinin Ders Geçme ve Kredi Toplama modelinden esinlendiği söylenen bir modelin uygulanmasına politik güç tarafından karar verilmiştir. Politik ağırlıklı bu kararın uygulamaya konulmasında doğal olarak bir çok sorun ile karşılaşmıştır. Başlatılan uygulama; Yönlendirme Sisteminin içerdiği bir boyutun, sınıf geçme yerine ders geçme ve kredi toplama diye nitelenen modelinin, diğer öğeler dikkate alınmadan, isteyen okullarda ele alınması özelliğini taşımaktadır. (Özoğlu, 1992)

Uygulama, 2.9.1991 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren "**Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi yönetmeliği**" ile başlatılmıştır. Okulların bu yeni modeli uygulamaya koymasının isteğe bağlı olması, böyle bir modeli uygulamanın vazgeçilmez koşulları yönünden sorunlar yaratmış olmasının yanı sıra, uygulamaya girmeden önce Okul-Aile Birliği ile Koruma derneklerinin görüşlerinin alınması koşulu, eğitime katılım, eğitimin demokratikleştirilmesi yönünden önemli bir gelişme olmuştur. Ders Geçme ve Kredi uygulamasının başlatılmasında okullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerinin bu modelin uygulanmasındaki yeri ve işlevi bazı "**Kılavuzlar**" ile yerine getirilmeye çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Yönetim Kılavuzu, Danışman öğretmen Kılavuzu, Öğrenci veli Kılavuzu, Program Kılavuzu hazırlamış, liselerde dersler yedi alan için (**Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Türkçe-Matematik, Yabancı dil, Sanat, Spor ve Genel Kültür**) düzenlenmiş ve okullara duyurulmuştur. Ancak önemli bir işlev ve iş-

lem olan teftişe de bir kılavuz hazırlanmamıştır.

Yönlendirme Sistemi içinde Ders Geçme ve Kredi Modelinin ilkelerinde ve uygulanmasında temel olan öğrenci konusu, özetle Eğitimde Psikolojik Hizmetler konusu ve etkinlikleri gerekli olduğu biçim ve içerikten çok "**mevcut sistemin ilkeleri ve olanakları ile yetinme**" ve alışla geldiği gibi modelin gerekleri de öğretmen ile yerine getirme yolu seçilmiştir. Bu çerçevede "**Danışman Öğretmen**" unvanı ve işlevi oluşturulmuştur. Danışman öğretmen, yönetimince belirlenip görevlendirilen (Eğitimde Psikolojik Hizmetler konusunda yetişmiş olan değil) ve kendisine verilen öğrencileri ilgi, istek ve becerileri doğrultusunda derslere ve alanlara uygun dönemlere dağılımını sağlamak amacıyla öğrenci ve veliyle yakın işbirliği yapan, öğrencinin okul yönetimi, öğretmen ve çevre ile ilişkisini sağlıklı bir biçimde düzenleyen ve yürüten bir eleman olarak tanımlanmıştır. 1993-1994 öğretim yılının ilk döneminde ortaöğretim okullarında öğrenciler, bu model çerçevesinde ders seçme, kredi toplama konusunda yönetimden ve danışman öğretmenlerden beklenildiği ölçüde yararlanamamış olmalı ki büyük bir grup öğrenci üniversite giriş sınavları için öngörülen kredi toplamını sağlayamamışlardır. Milli Eğitim Bakanlığının bu soruna zamanında eğilerek çözüm getirmesi ve yaz okulu uygulaması ile kredi tamamlanmasına olanak sağlaması uygun bir yaklaşım olmuştur. Tek ders ve "kurul kararı" uygulaması artık yapılmamalıdır.

2.9.1991 tarihinde yürürlüğe giren ve sonradan bazı maddeleri değiştirilen ve geliştirilen yukarıda değinilen yönetmelikte Ders Geçme ve Kredi Modelinin okullarda uygulanmasında genel olarak Eğitimde Psikolojik Danışma Hizmetlerine ilke, işlev, program ve uzman eleman, araç-gereç düzeyinde gereken yerin verilmemiş olduğu görülmektedir. Öğrenciyi tanımaya ve onu kendisine tanıtmaya yönelik hizmetlere gerektiği biçimde ve düzeyde yer verilmediği gibi öğrenci başarı-



sını ölçme ve değerlendirme işlemlerine alışla geldiği gibi sınav, yazılı yoklama uygulamalı sınavlar vb. kavramlarla açıklamalar ve kurallar getirilmiş, psikolojik ölçme araçlarına testlere ilişkin bir açıklama ve belirlemelere yer verilmemiştir. Bunun temel nedeni, Ders Geçme ve Kredi Modeli uygulaması, yukarıda anılan Komisyonun önerdiği Yönlendirme sistemi ilke, yapı, eleman ve işleyiş yönünden ele alınarak Eğitimde Psikolojik Hizmetleri bütünleştirilememiş, işlemediği kabul edilen mevcut sistemde hiç bir temel değişiklik yapılmadan, yaklaşım, zihniyet, katı geleneksel kurallar ve kabuller değiştirilmeden, eğitimin demokratikleştirilmesi eğilim ve gereksinmesi dikkate alınmadan sınıf geçme yerine ders geçme modeli uygulamasının başlatılmış olmasıdır. Bu bakımdan bu yeni uygulamada Yönlendirme-öğrencilerin yönelmelerine olanak ve ortam sağlayan hizmetlerin ve elemanların yer almamış olmasından dolayı bu modelin uygulamasından beklenen sonucun alınamayacağına dikkat çekilmektedir. (Baykul, 1992; Özoğlu, 1992)

Ders Geçme ve Kredi Modelinin uygulanmasına ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığının bürokratik ve yönetim işlemleri çerçevesinde yaptığı izleme ve değerlendirme çalışmalarının basın organlarının yansıtılan bulgu ve sonuçların dışında, yapılmış olan iki bilimsel çalışmanın ortaya koyduğu tablo belli konulara yanıtlar



ve bu uygulamada Eğitim Psikolojik Hizmetlerin yerine ilişkin bilgiler vermektedir. Baykul ve arkadaşlarının Ders Geçme ve Kredi Düzeni Araştırması adlı çalışma, uygulamanın birinci yılının sonunda öğretmen, yönetici, rehber öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini yapmayı amaçlamıştır. (Baykul, 1993) Bilgin ise, 1991-1992 öğretim yılında kademeli olarak uygulamaya konulduğunu kabul ettiği Ders Geçme ve Kredi Sistemini

birinci yıl sonunda değerlendirilmesini yapmak ve bu sistemin temel ilkelerini ve çağdaş ve demokratik eğitim anlayışıyla ilişkisini irdelemek, derslerin zorunlu ve seçmeli oluşlarını incelemek öğrenci başarılarının karşılaştırmak, aksaklıkları saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. (Bilge, 1993). Öyle görünüyor ki Bilgin başlatılan uygulamanın bir "sistem değişikliği" özelliği taşıdığını kabul etmeye eğilimlidir. Aslında uygulanan Yön-

lendirmeden soyutlanan bir "model" uygulaması olarak görünmektedir.

Yukarıda değinilen iki araştırmanın Ders Geçme ve Kredi Uygulamasında Eğitimde Psikolojik Hizmetlerin durumuna ilişkin bazı bulgularına yer vermek bu konuya bir ışık tutabilecektir. Baykul'un araştırmasında (Baykul, 1993) öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenlerin %40'ı okul rehberlik servislerinin yönlendirme-

de gerekli çalışmaları yapmadığını %46'sı ise "biraz" yaptığını belirtmişlerdir. Çalışmaları yapabilme ölçüsü konusunda ise, "büyük ölçüde" yaptığını belirtenlerin oran %5 ile %13 arasında, "biraz" diyenlerin oranı ise %33 ile %46 arasında olmaktadır. "Bu bilgiler, öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenler tarafından, okul rehberlik servislerinin öğrencilerin yönlendirme yetersiz kaldığının düşünüldüğünü göstermektedir." (Baykul, 1993 s. 67) Bu sonucu yukarıda değinilen bir belirleme ile tamamlamak yararlı olacaktır: Ders Geçme ve Kredi uygulamasını başlatan yönetmelik okul rehberlik servislerinin yönlendirme işlev ve işlemine ilişkin hiç bir belirleme içermemektedir.

Okul rehberlik servisinden elde edilen bilgilerin öğrencileri yönlendirmede kullanılması konusunda ise anılan araştırmanın bulguları şöyle belirtmiştir: Yanıt vermeyenlerin oranı %21, rehberlik servislerinde yeterli eleman yoktur %44, yeteri kadar ders açılmadığı için bu servislere iş düşmedi diyenler %16. Bu duruma getirilecek tek yorum, Ders Geçme ve Kredi modeli uygulamasında öğrenciye yönelik hizmetleri vermesi gereken rehberlik etkinliklerinin yeri oluşmamıştır ve gerekte duyulmamaktadır! Okullarda öğrenciyi tanımada kullanılması gerekli olan ilgi, tutum, kişilik envanterleri ve benzer psikolojik ölçme araçlarının olup olmadığı sorusuna alınan yanıtlara göre durum şöyle olmuştur: Tüm grubun %70'i bulunmadığını belirtmiştir. Yalnız Ankara'da durum farklı olup bulunduğunu belirtenlerin oran %31 olmuştur. Aynı çalışmada danışmanlık hizmetlerine ilişkin toplanan bilgilere göre, katılanların yarısına yakını gerek duyuldukça danışma yapıldığını belirtmiştir. Danışma etkinliği olarak en çok "Ortaokuldan gelen dosyaları incelemek" belirtilmiştir. Öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenlerin %38'i öğrencileri derste gözlediklerini, %35'i öğrencilerle görüştiklerini, %31 çevre ve aile ortamlarını tanımaya çalıştıklarını, %26'sı ise velilerle görüştiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ders seçmelerinde yardım etme

Ders Geçme ve Kredi uygulamaları ve Eğitimde Psikolojik Hizmetler çağdaş eğitimde, Yönlendirme Sistemi içinde mutlaka ele alınması gereken öğelerdir.

konusunda güçlükle karşılaşmayanların oranı % 03 olmuştur. Dershane eksikliği, öğrencilerin sistemi kavrayamamış olmaları, öğretmen eksikliği (%18) gibi nedenler güçlükler olarak sayılmıştır. İlginç bir durum ise, öğretmenlerin sistemi henüz kavrayamadıklarını belirtenlerin oranı %05 olmuştur. Bu bulguyu yorumlamak için bilgi ve gözlemler yetersiz olmaktadır. Bu araştırmada kendilerinden bilgi toplananların %70'e yakın danışman öğretmenlik görevinin hayati önem taşıdığına inanmaktadır. Aynı grubun %12'si danışmanlık için kendilerini pek çok yeterli, %43'ü ise çok yeterli görmektedir. Danışmanlıkta faydalı olamamalarının nedeni sorulduğunda, %32'si, öğrencilerin ilgisizliğini %15'i ise araç-gereç yetersizliğini belirtirken %33'ü, yanıt vermemiştir. Yukarıdaki bilgilere, bilgi toplanan grubun danışmanlara görevleri ile ilgili eğitim verilmesi konusundaki bulguları da ekleyince ilginç bir durum ortaya çıkmaktadır: Grubun %46'sı gerekli, %39 ise çok gerekli bulmaktadır. Ama aynı grubun yarısından çoğu kendilerini bu iş için yeterli bulmaktadır!

Ayrıca danışmanlıkta faydalı olamamanın nedenleri arasında öğretmenlerin yetersizliği yer almamaktadır, ama eğitim ihtiyaçları belirtilmektedir! Eğitim ihtiyacı duyulan konuların başında ölçme araçlarının kullanılması ve yorumlanması ile öğrenciyi tanıma teknikleri olmaktadır. Bir diğer ilginç bulgu öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenlerin yalnız %33'ü danışmanlık görevinin ders öğretmenlerine kurstan geçirildikten sonra verilmesini düşünüyor olmalarıdır. Bilgi toplananların okullarının %29'unda Rehberlik servisi bulunmakta %62'sinde ise bulunmamaktadır. Bunların %39'unda hiç araç yoktur, %19'unda ise yetersizdir. Merkezden test gönderilerek sınav yapılmasına ise %92 hayır yapılmadı denilmektedir. Araştırmanın ortaya koyduğu tablo Ders Geçme ve Kredi Modelinin uygulanması, Yönlendirme Sistemi çerçevesinde ve öğrenci merkezli olarak yapılamamakta, Eğitimde Psikolojik hizmetlere gereken yer verileme-

mekte, Rehberlik ve Psikolojik hizmetler için uzmanlar ve işlevler yerine ikame edilen "**Danışman Öğretmenlik**" beklenenini verememektedir. Pratikteki bu durumu akademik veya günlük önlemlerle düzeltmenin olanağı çok sınırlıdır. Rehberlik ve Psikolojik danışma işlevini karşılamak için bu alanda yetişmiş elemanları mutlaka sisteme sokmak gereklidir.

Bilgen'in araştırma sonuçlarında ise (Bilgen, 1993) kendilerine ulaşılan müdür ve öğretmenler "**Eğitim, öğrenci merkezli bir süreçtir. Bu süreçte her öğrenci biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel bakımdan kendine özgü bir bütündür**" ilkesini doğru bulmaktadır. Bu grup ölçme ve değerlendirmeyi öğrencinin başarılı olmasını sağlayan bir araç olduğunu paylaşmakta ama azımsanamayacak bir grup lise müdürü bu çağdaş ilkeye katılmamaktadır. Bu araştırmanın amacı çerçevesinde ele aldığı konular ve sorduğu sorular arasında Eğitimde Psikolojik Hizmetlerin Ders Geçme ve Kredi Modeli uygulamalarındaki yerine ilişkin bir durum ve soru olmadığı için toplanan bilgiler ve bulgulara dayalı bir tablo oluşturulmamıştır.

YÖNLENDİRME SİSTEMİ İÇİNDE DERS GEÇME VE KREDİ MODELİ İLE EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER

Yönlendirme sistemi özellikleri içeren bir eğitim sisteminde "**Yönlendirme; temelde öğrencinin eğitim süreci**



KAYNAKÇA

1. Arseven, A. (1992). "Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi Uygulamalarının Geliştirilmesi". N. Kaç. [Yayına hazırlayan] Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi. İlk Uygulamalar. [Panel II Konuşması, s. 74-81] Ankara: Türk Eğitim Derneği.
2. Baykul, Y. (1992). "Ders Geçme ve Kredi Sisteminin 8. Dönem Uygulamaları" N. Kaç. [Yayına hazırlayan] Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi. İlk Uygulamalar. [Panel I Konuşması, s. 44-47] Ankara: Türk Eğitim Derneği.
3. Baykul, Y., Kelecioğlu, H., Gelbas, S. (1993). "Ders Geçme ve Kredi Düzeni Araştırması" Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
4. Bilgen, H. Nihat. (1993). Çağdaş ve Demokratik Eğitim Ders Geçme ve Kredi Uygulaması. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
5. Milli Eğitim Bakanlığı. (1990). Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
6. Oğuzkan, T.; Turgut, F.; Özoğlu S.Ç. (1974). Ortaöğretim İkinci Devresinde Ders Geçme ve Kredi Düzeni Üzerinde Bir Simülasyon Denemesi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
7. Özoğlu, S. Çetin. (1986). "Eğitim Sistemimizi Psikolojik Hizmetlerle Genel Bir Bakış" N. Kaç. O. N. Payrazağlı [Yayına Hazırlayanlar] Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Sorunlar. (s. 3-28) Ankara: Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi No. 10.
8. Özoğlu, S. Çetin. (1992). "Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi Uygulamalarının Geliştirilmesi" N. Kaç. [Yayına hazırlayan] Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi. İlk Uygulamalar. [Panel II Konuşması, s.65-70]. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

içinde bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde yönlendirilmesine yardımcı olmak, kendisini bütünlüğü içinde tanımasına, meslek gelişimine ilişkin davranışlar kazanmasına, kararlar vermesine ve geleceğini planlamasına yönelik bilimsel hizmetleri, süreklilik içinde öğrenciye vermek için düzenlenen etkinliklerin tümü olarak tanımlanmıştır." (M.E.B. Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Özel İhtisas Komisyonu Raporu, s.19) Bu belirleme, 1739 Sayılı Yasada yer almış olan "Yöneltilme" ilkesinden farklıdır. Yönlendirmenin temel dayanağı Eğitimde Psikolojik Hizmetler-Rehberlik ve Psikolojik Danışmadır. Ders Geçme ve Kredi Modeli uygulamasının Yönlendirme sistemi içinde ele alınmasını tartışan yukarıda anılan Komisyon raporunda, halen eğitim sistemimizde ve uygulamalarında yönlendirme anlayışına dayalı hizmetlere yer verilmediği ve "yöneltilmeye" ilişkin hizmetlerin bile yerine getirilmediği belirlemesi yapılarak, "öğrenci merkezli" bir eğitim yaklaşımı için Yönlendirme Sistemi ve onun içinde bir çok modelin yanı sıra öğrenci akışı için Ders Geçme ve Kredi Modeli önerilmiştir.

Eğitimde Yönlendirme Sistemi ve uygulamaları, yönlendirmenin esas ve ilkeleri, yönlendirmede yöntemler, yönlendirmede program ve araçlar, yönlendirmede örgüt, ölçme ve değerlendirme sistemi anılan özel ihtisas komisyonunun "Yönlendirme Alt Komisyonu" raporunda ayrıntıları ile ele alınarak bilgiler ve öneriler oluşturulmuştur. (M.E.B. 1990) Yönlendirme yöntemleri konusu; okul programlarıyla yönlendirme ve Rehberlik ve Psikolojik danışma hizmetleriyle ve bir bütünlük içinde iki grupta tartışılarak gereği ve önemi üzerinde durulmuştur. Yönlendirmede program ve araçlar konusunda ise psikolojik ölçme araçları tartışılarak, ülkemiz için Psikolojik Ölçme Araçları Geliştirme Merkezi kurulması önerisi oluşturulmuştur. Raporunda, psikolojik ölçme araçlarına ilişkin

olarak bu araçların Rehberlik ve Psikolojik Danışmada kullanımında bilgisayarın yeri ve işlevi de ele alınmaktadır. Yönlendirme Sisteminde, eğitim sisteminin örgütü ayrı ve belirleyici bir önem kazanmaktadır. İşlevsel yaklaşımı içeren örgüt yapısında öğrenci merkezli bir anlayışla "Öğrenci Hizmetleri Genel Müdürlüğü" adlı bir merkezi örgüte mutlaka yer vermek gereklidir. Halen uygulanmakta olan model için merkezde bir ünitenin oluşturulması böyle bir genel müdürlüğün ilk çekirdeğini oluşturabilir. Örgüt konusunda, Milli Eğitim Bakanlığının merkez örgütünde, Yönlendirme Sistemi, Ders Geçme ve Kredi Modeli, Ders Programları Geliştirme ve bu çerçevedeki yeni uygulamaların ve gelişmelerin oluşmasında önemli yeri ve yetkisi olan Talim ve Terbiye Kurulunun, özerk bir kuruluş olması ve üyelerinin niteliklerinin bilimsel ve eğitim deneyimleri içermesi ve güvenceye kavuşturulmaları vurgulanan bir öneridir. (Özoğlu, 1992)

Sonuç olarak; Ders Geçme ve Kredi uygulamaları ve Eğitimde Psikolojik Hizmetler çağdaş eğitimde, Yönlendirme Sistemi içinde mutlaka ele alınması gereken öğelerdir. Öğrencilerin eğitim sisteminde ilgi, yetenek ve başarı, istek geliştirmelerine ortam ve olanak sağlanması çağın ve insan haklarının gereğidir. 1991 yılında uygulanması, bazı eksik ve yanlışlar ile başlatılmış olmasına karşın Ders Geçme ve Kredi Modeli eğitimin demokratikleşmesi konusuna eğilimde önemli bir girişim ve başlangıç olup Eğitimde Psikolojik Hizmetler ile bütünleşerek geliştirilebilecek bir yenilik olmaktadır. Görünen odur ki Ders Geçme ve Kredi Modeli uygulamasından vazgeçmenin düşünülmediği, iktidar ve bakan değişmelerine karşın bu modelin uygulanmasının sürdürüldüğü ve sürdürüleceği yönünde kararlılık egemendir. Bu modelin uygulanmasına Eğitimde Psikolojik Hizmetler de hemen katılabilirse, bu modelin uygulanmasından beklenilene daha anlamlı ve verimli bir biçimde ulaşabilecektir.

Çocuk Kitaplarındaki Resimlerin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi

Dr. Ayşe Çakır İLHAN

A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı



- *İnsana tüm özgürlüğünü veren sadece imgelemdir.* A. Breton
- *Dünyayı yöneten imgelem gücüdür.* Disraeli
- *İmgelem bilgiden daha önemlidir.* Einstein
- *İnsan hayal ettiği ölçüde yaşar.* Yahya Kemal

Çağımızda giderek daha çok yaratıcı insana gereksinim duyulmaktadır. İnsan; her geçen gün daha çok yaratıcı olmak zorundadır. Bu, geleceğe doğru yaşamak, bilinmeyene sıçramak demektir. Bu da büyük bir cesareti, yaratma cesaretini gerektirmektedir.

Yaratma cesareti alışlagelmiş durumları aşarak, farklı bir düşünce şekli ortaya koymaktır. Yaratıcılıkla ilgili olarak genellikle şöyle düşünülmektedir. "**Yaratıcılık sanatçılara, bilim ve teknikte buluş yapan özel yetenekli üstün insanlara özgüdür. Sıradan bir yaşam sürdüren ya da sıradan bir yaşamı olan insan için söz konusu değildir.**" Bu yanılgıyı düşüncelerimizden çıkarmamız gerekir. Çünkü **yaratıcılık:**

✿ Doğuştan gelen bir yetidir. Yaratıcılık insana özgüdür. Her insan yaratıcı olabilme şansına sahiptir.

✿ Yaratıcı olabilmek için dahi olmak gerekli değildir.

✿ Yaratıcılık yetisi çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile, yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilir, güdülenebilir ve geliştirilebilir (San 1990, s: 145-146).

İşte burada eğitimcilere, ebeveynlere ve diğer büyüklere düşen bir görev vardır. İçinde yaşadığımız dünyanın yeniliklerini yakalamaya çalışan çocuk, henüz örgün eğitimin o tek tip insan yetiştiren sınırları içine sıkışmamıştır ve şanslıdır. Çocuğa bu şansını özgürce kullanılabilmesi için fırsat verilmedi. Çocuğun ayrı bir kişiliği olduğu hiç bir zaman unutulmamalıdır. Kendini gerçekleştirme çabası içinde olan bu insana sürekli ilgi, sevgi ve güven duyulmalıdır. Çocuğun duygusal ve genel eğitiminde sevgi ve güven sözcüklerinin önemli bir yeri vardır. Çocuklar işte bu nedenle kendilerine ilgi ve sevgi ileten kitaplara gereksinim duyarlar. Ancak çocuk kitapları hazırlanırken yalnızca bu gereksinimleri göz önünde tutmak yeterli değildir. Okumayı bilmeyen veya çok az bilen çocuğa kitap seçiminde yetişkinlerin yardımına gereksinim vardır. Bunun için yetişkin çocuğu bizzat tanımalı, çocuk kitapları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

0-6 yaşları arasındaki çocuklar için hazırlanan kitaplara "Resimli Çocuk Kitapları" denilmektedir. Resimli çocuk kitaplarının en önemli amacı çocuğa insanı, doğayı, yaşama-

yı sevdirmek ve çocuğun hayal gücünü geliştirmek olmalıdır. Çocuğun iyiye, güzele, doğruya karşı ilgi ve beğeni duygularını, algılama ve kavrama yeteneklerini de geliştirmelidir. Bu kitaplar aynı zamanda çocuğun dil gelişimine katkıda bulunmalı, ana dilini sevdirmeli, konuşma yeteneğinin gelişmesine yardımcı olmalıdır. Kitabın amacı çocuğa teyp gibi bilgi doldurmak değil, kullanılabilir bilgiler kazandırmak olmalıdır. Bu nedenle

kitabın dil, anlatım ve içerik açısından sanatsal bir değer taşıması gerekir. Bilindiği gibi çocuk yayımları yazarın, tasarımcının ve teknik elemanların birlikte oluşturdukları yapıtlardır.

Konumuz "Çocuk Kitaplarındaki Resimlerin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi" olduğundan kitapta yer alan resimler ve bu resimleri yapan kişiler hakkında bilgi verilecektir. Bu işle ilgilenen kişiye **tasarımcı** denilmektedir. Tasarımcı güzel sanatlar eğitimi almış uzman kişidir. Bu uzman yazı, tipografi, resimleme, cilt

ve kapak kompozisyonu, grafik üretim teknikleri konusunda yetkin bir kişidir. Ancak çocuk kitaplarını resimleyebilmek için bu koşullar yeterli değildir. Herşeyden önce çocuğu tanıması, çocuk eğitimini bilmesi gerekir.

Çocuk kitapları yayımlayan her kurum mutlaka böyle bir eleman bulundurmalıdır. Çocuğun yaşamında, sorumluluk yüklenen en önemli duyu organı gözdür. Çünkü görme konuşmadan önce gelir. Çocuk konuşmaya başlamadan önce bakıp tanımayı öğre-

nir. Yaşam ve öğrenme, görsel uyarıcılarla dolu bir dünyada devam etmektedir. Görsel yetenek temel bir öğrenme kanalı sağlayabilmekte ve sosyal dünya hakkında bilgi edinmenin önemli yollarını oluşturabilmektedir. Bazı araştırmacılar çocuğun öğrenmesinin % 80'inin görme duyusuyla gerçekleştiğini hesaplamışlardır. Görme ve zeka çok yakından ilişkilidir. Çocuklar neyi görür ve anarlarsa, onu bilirler, bu onların kültürel zekasını belirler (Çetman, 1962, s. 20).

Çevresiyle iletişimi daha çok görsel olarak kuran çocuk için kitaptaki resimler çok önemlidir.

Çocuk kitaplarında yer alan resimlerin içerik açısından şu özellikleri taşıması gerekir.

1- Çocuğun yaşadığı dünya, ülke ve yakın çevresi ile iletişim kurmasını sağlamalı, yaşantısını, kişisel yaratıcılığını ve yapıcı güçlerini olumlu yönde etkilemelidir.

2- Çocuğun girişimciliğini geliştirmeli, ona destek ve güven vermelidir.

3- Toplumun değer yargılarını doğru ve akılcı vermeli, çocuğun beğeni ve ilgisini bilerek, hayata uyumunu sağlamalıdır.

4- Çocuğa, insanı, doğayı yaşamayı sevdirmelidir. Resimlerdeki insanlar oldukları gibi (zayıf ve güçlü yönleriyle, çelişkileriyle vb.) gösterilmelidir.

5- Çocuk kitaplarında resimlenen kişi çocuğa çok iyi tanıtılmalıdır. Çocuk kişiliğini geliştirirken kendisini bir modelle özleştirir. Bu model başlangıçta anne-baba yakın akrabaları, zamanla yerini arkadaşına, film ve kitap kahramanına bırakır. Bu nedenle

kitabın resimindeki kahramanın çocuğa bir model olabileceği düşünülmelidir. Acıma, iyilik, korku, dehşet, kin, kahramanlık, fedakarlık vb. konularla insanüstü ve gerçek kahramanlar doğru ve yerinde resmedilmeli, abartılı olmayan, sağlıklı bir yapıda olmalıdır.

6- Güldürünün (mizahın) çocuk psikolojisindeki önemi göz önünde tutularak, kitap resimlerinde bu öğeye geniş yer verilmelidir.

7- Din ve ırk üstünlüğü, bağnazlık, kadercilik gibi çocuğun kişiliğini olumsuz yönde etkileyen resimlerden kaçınılmalıdır.

8- Resimlemede çocuğun somut-

Resimli çocuk kitaplarının en önemli amacı çocuğa insanı, doğayı, yaşamayı sevdirmek ve çocuğun hayal gücünü geliştirmek olmalıdır.



tan soyuta ve yakın çevreden uzağa doğru düşüncesinin geliştiği dikkate alınmalıdır.

9- Resimlemede çağdaş bilim, teknoloji ve sanattaki gelişmeler önemsenmelidir.

Bu maddeler tabii ki daha da çoğaltılabilir. Özetlemek gerekirse, 1-6 yaş çocuğuna verilecek kitap ve kitapta yer alan resimler hem çocuğun kişiliğini hem de yaratıcılığını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle yetişkinlerin bu konuya özen göstermeleri çok yerinde olur.

Burada altı çizilmesi gereken başka bir konu da çocuk kitaplarında yer alan resimlerin biçimsel özellikleridir. Bu özellikleri de şu şekilde sıralayabiliriz.

1- Çocuk kitaplarındaki resimler, herşeyden önce sanat değeri taşınmalıdır.

2-Çocuğun yaratıcılığına katkı sağlamalı, yoruma açık olmalıdır. Kitap sadece resimlerden oluşuyorsa çocuk resme her baktığında yeni bir şeyler bulabilmelidir. Tek bir figür yerine resim, bir olayı anlatmalıdır. Kitapta resim ve yazı bir arada ise resim yazıyı açıklar nitelikte olmalı, ancak çocuğa da yeni yorumlar için bazı ip uçları vermelidir.

3- Resimlerin daha çok ilgi uyandırabilmesi için renkli olması gerekir. Kitaptaki resim; çocuğun renk eğitimine katkı sağlar. Çocuktan sanat zevki geliştirir. Böylece çocuk ileride karşılaşacağı zevksizlikleri görmeyi öğrenir. Bilinmelidir ki güzeli görmemiş, duymamış, yaşamamış çocuğun çirkinini güzel sanması doğaldır. Onu bu yüzden küçümsemek, hafife almak, ya da değersiz bulmak doğru değildir.

4- Kitaptaki resimler, çocuğun merakını uyandıracak şekilde olmalıdır. Çünkü çocuk yapısı gereği her merak ettiği şeyi öğrenmek ister. Merak yaratıcılığın en önemli öncülerinden biridir. Bu nedenle çocuğun merakları, bazen zor, tehlikeli ve bıktırıcı olsa bile desteklenmelidir.

Yetişkinin bu konudaki görevi, çocuğa uygun kitabı seçip almakla sınırlı değildir. Çünkü çocuğa bir de okuma alışkanlığının kazandırılması gerekir. Kitaba ve yetişkinle beraber okumaya alıştıran çocuklar kısa zamanda kitapla dost olabilirler. Kitabı hep yanların-



da taşırlar, yetişkinlerle ve yaşlılarıyla paylaşırlar. Kitabı seven çocuk onu kendi başına okuyabilmek için, okumayı öğrenmeye çalışır. Ancak anne-baba veya başka bir yetişkin sırf adet yerini bulsun diye kitap alıyor ve okuyorsa çocuk kitap sevgisini edinemez. Çünkü çocuklar değer verilmek isterler ve sevdikleri gibi olmak isterler. Sevdiklerinin zevkle ve acele etmeden kitap okuduğunu anlayan çocuk, bu ilgiden hoşlanır.

Bunun için yetişkinlerin çocuğa kitap okurken dikkat etmesi gereken özellikleri kısaca şöyle sıralayabiliriz:

1- Çocuk kitabın resimlerini mutlaka görmelidir.

2- Çocuğun resimler hakkında konuşmasına ve yorum yapmasına fırsat verilmelidir. Çocuk kendi öyküsünü yaratabilmelidir.

Çocuğun sıkça karşılaştığı resimli kitaplar kapsamında yer alan bir de boyama kitapları vardır. Boyama kitapları, hazır verilmiş resimlerin içinin çocuklar tarafından boyandığı kitaplardır. Bu kitaplara sahip olan çocuk, hazır olarak çizilmiş resimleri boyayacak, dolayısıyla sanatsal yaratma, özgün olma hissini tadamayacaktır. Bu nedenle kalın kara çizgilerle hazırlanmış boyama kitaplarını çocuğun çevresinden olanaklar ölçüsünde uzaklaştırmalıyız.

Çünkü, yaratıcılık, biz bunu hep böyle yaptık formülüne karşıdır.

Biri:

Biz bunu hiç böyle yapmadık dediği zaman yaratıcılık başlar.

1-6 yaş çocuğuna verilecek kitap ve kitapta yer alan resimler hem çocuğun kişiliğini hem de yaratıcılığını büyük ölçüde etkilemektedir.

KAYNAKÇA

İlhan, Ayşe Çakır,

"Çocuklar İçin Hazırlanan Boyama Kitapları ve Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi" Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi. Bildiriler IV. A.U. Eğitim Bilimleri Fakültesi. 24-28 Eylül 1990. Ankara

Getman. Ç. How To Develop Your Child Intelligence. Luverne Minn. 1962. s. 20.

San, İnci. "Resim-İş Öğretiminde Yaratıcılık" Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları. TED Yayınları. 10-11 Mayıs 1990. Ankara. s.145-173.

41. ICET Dünya Öğretmen Eğitimi Kongresi Başarı ile Gerçekleştirildi

ICET (Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konseyi) tarafından gerçekleştirilen Dünya Öğretmen Eğitimi Kongresi'nin 41. si 18-22 Temmuz 1994'te İstanbul'da 44 ülkenin katılımı ile yapıldı.

A) ICET NEDİR?

ICET (Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konseyi) 1958 yılında İngiltere'nin Oxford kentinde öğretmen yetiştirme

konusunda uluslararası işbirliğini geliştirmek amacı ile kurulmuştur.

Başlangıçta sadece akademisyenlerin görev aldığı bu kuruluş geçen 36



yıl içinde, eğitimcileri, üniversiteleri, milli eğitim bakanlıklarını, gönüllü kuruluşları ve özel sektör temsilcilerini bünyesine almış, buna paralel olarak uğraş alanları "öğretmen eğitimi", "yükseköğretimin yönetimi", "ulusal kalkınma için eğitim" olarak genişlemiştir.

ICET'in çeşitli etkinlikleri arasında, eğitimcilerin geniş ölçüde katılımı ile bir forum oluşturarak, her yıl bir Dünya Asamblesi düzenlemek bulunmaktadır.

ICET Dünya Asamblesi: AFRİKA, ASYA ve PASİFİK, AVRUPA, ORTADOĞU, KUZEY AMERİKA, GÜNEY AMERİKA ve KARAYİPLER'de bu bölgelerin ilgili kuruluşları arasında yeni ilişkeler geliştirmeyi, eğitimciler için yapılan araştırma sonuçlarını paylaşmayı ve ele alınan tartışma konuları için ulusal ve bölgesel bilgilerin değişimini amaçlamaktadır.

ICET Dünya Asamblesi her yıl bir kıtada toplanmaktadır. 1993'de Brezilya'da toplanan Asamble, 1994 yılı toplantısını Türkiye'de yapmayı talep etmiş, bu istek Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından uygun görülmüştür.

B) 41. DÜNYA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ KONGRESİ

41. Dünya Öğretmen Eğitimi Kongresi, Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Kalkınma ve İşbirliği Ajansı (TİKA) ve Marmara Üniversitesi'nin işbirliği ile İstanbul Swissotel'de 18-22 Temmuz 1994'te yapıldı. Kongrenin ana konusu: **Milli gelişme için temel şart; öğretmen eğitimi** biçiminde belirlendi. Beş gün devam eden kongreye konuyla ilgili bilim adamları, eğitimciler, işadamları ve yöneticiler katıldılar. Yurt dışından yaklaşık 200 uzmanın katıldığı kongreye ülkemizden de çok sayıda uzman katılarak bildiri sundu.

Kongrenin açılışında konuşan **Cumhurbaşkanı Süleyman Demi-**

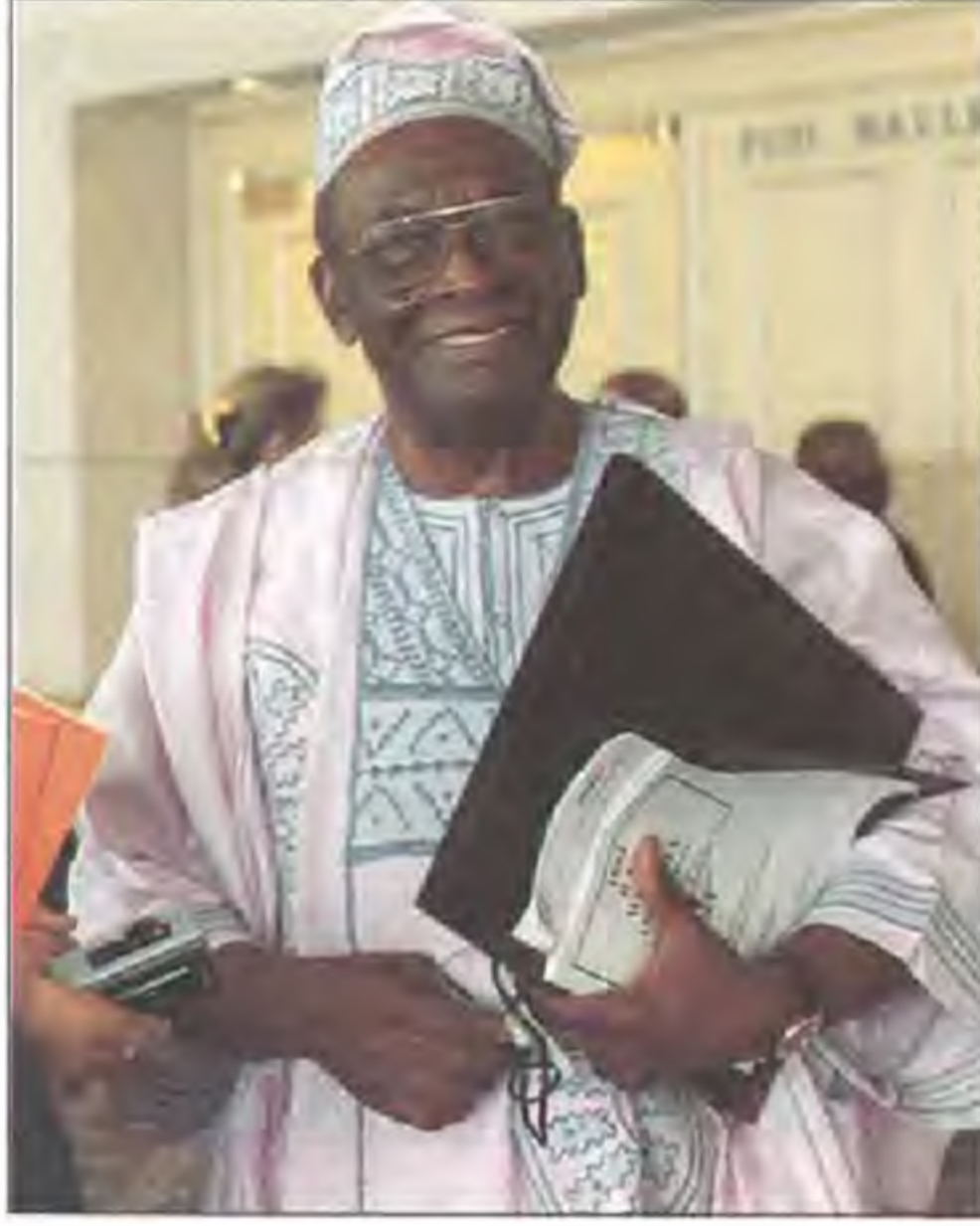


rel, öğretmen eğitiminin ülkemiz ve tüm dünya açısından önemini dile getirerek ikibinli yıllarda öğretmenlere daha büyük görevler düştüğünü belirtti.

Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel; tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlere sunulacak olanakların geliştirilmesi gerektiğini belirterek, geleceğin bilgi toplumunun oluşturulmasında öğretmenlerin en büyük rolü oynayacaklarını dile getirdi.

41. Dünya Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde beş gün boyunca gerçekleştirilen bilimsel oturumlar, sunulan bildiri ve yapılan tartışmalarda öğretmen eğitimine ilişkin bir çok sorun gözden geçirildi. Bu çalışmalar sırasında dikkatleri çeken nokta ülkelerin benzeri sorunlarla karşı karşıya olmalarıydı. Öğretmen eğitimi konusundaki başarılı ulusal çalışmalar, araştırma sonuçları ve uygulama örnekleri, bu konuda bir arayış içinde olan ülke temsilcileri için model oluşturdu.

Tartışmalar sırasında ülkemizdeki öğretmen eğitimi uygulamaları ilgili yerli ve yabancı uzmanlar tarafından gözden geçirildi. Öğretmenlerin mesleki eğitimden sonra hizmet-içinde eğitimlerinin gereği ve önemi vurgulanırken öğretmenlerin alanlarıyla ilgili yeni bilgi ve becerilere ulaşma yönünde ça-



ba harcamaları gerektiği belirtildi.

Kongrenin kapanışında yapılan genel değerlendirmede; kongrenin öğretmen eğitimi ile ilgili bir çok araştırma sonuçlarının paylaşılması, uygulama örneklerinin tartışılmasına olanak verdiği belirtildi. Değerlendirme kısmında özellikle kongrenin alt konularından birisi olan **uzmanlık ve fırsatların paylaşımı için uluslararası işbirliği** konusunda görüş birliğine varıldı. Nitekim, öğretmen yetiştirilmesi ve hizmet-içi eğitimi konularını kısmen de olsa çözmüş bulunan ülkelerdeki uygulamaların örnek alınması büyük yararlar sağlayacaktır.

C) Kongre sonunda ICET Baş-



kkanı Aliu Babatunde Fafunwa ve YÖK Başkanı, ICET Yürütme Kurulu Üyesi Prof. Dr. Mehmet Sağlam'ın görüşlerini aldık.

ICET Başkanı Aliu Babatunde Fafunwa'nın 41. Dünya Öğretmen Eğitimi kongresi ve sonuçları konusunda bize yaptığı değerlendirme:

"İstanbul'da bulunmaktan çok mutluyum. Birçok ülkeden gelen uzman arkadaşlarla burada buluştuk. Sorunlarımızı konuştuk. Çözüm önerileri geliştirdik. Ülkelerin öğretmen eğitimi ile ilgili kültürlerinden kaynaklanan deneyimlerini paylaştık. Bütün bunların ülkelerin ulusal gelişmelerine katkıda bulunacağına inanıyorum.

Kongrenin başarısında Yüksek Öğretim Kurulu Başkanınız ve Marmara Üniversitesi'nin büyük rolü oldu, bunu özellikle belirtmek isterim. Burada çok iyi ağırlandık, misafirperverliğinizi yaşadık. İnsanlarınız çok arkadaş canlısı. Herşey için çok teşekkür ederiz."

YÖK Başkanı ve ICET Yürütme Kurulu üyesi Prof. Dr. Mehmet Sağlam'ın 41. Dünya Öğretmen Eğitimi Kongresi ve sonuçları konusunda bize yaptığı değerlendirme:

"Bildiğiniz gibi 44 ülkeden 190'ın üzerinde bilim adamı kongreye katıldı. Ülkemizden de 200'e yakın bilim adamı katıldı. Özellikle yabancı katılımcılar, 41.si olmasına karşılık şimdiye kadar yaptıkları en başarılı kongre olduğunu kendileri ifade ettiler. Beş ayrı grupta ikiyüzün üzerinde bildiri tartışıldı. Öyle zannediyorumki dünyada en azından öğretmen yetiştirme konusundaki bilgi birikimi yerli ve yabancı uzmanlarca paylaşıldı. Bu bilgiler daha sonra yayınlanacak. Bütün bu bilgiler, üniversiteler olarak bizim öğretmen yetiştirme çabalarımıza ışık tutacak ve katkıda bulunacaktır."

Hazırlayan: İlhami FINDIKÇI

ÜLKER

Her çeşidinde ayrı bir lezzet



Ülker ATA'ları ve tüm BİSKÜVİ çeşitleri

Telefon: (1) 567 68 00 (20 Hat) Telex: 22985 ugst



Sağlık Hizmetinde Bilim ve Bilinç



*İlaç sanayiinde uluslararası Roche başarısının
son 20 yıldaki kanıtları.*

1974

- Galien ödülü

1984

- Nobel Tıp Ödülü

(Prof. Dr. Niels Kaj Jarne, Georges Köhler)

- Galien Ödülü

1988

- Nobel Tıp Ödülü

(Roche Basel İmmünoloji Enstitüsü'nden Prof. Dr. Susumu Tonegawa)

- Galien Ödülü

- Orphan Drugs Araştırma Ödülü

- Medec Ödülü

(Fransa'da "Recherches Internationales" tarafından)

1991

- Helen Keller Ödülü *(Sight&Life Projesi İle)*

- Galien Ödülü

ROCHE MÜSTAHZARLARI SANAYİ ANONİM ŞİRKETİ

P.K. 16, 80622 LEVENT/İSTANBUL

Bu ilan Sağlık Bakanlığı'nın izni ile yayınlanmaktadır.