

Yaşadıkça Eğitim

Eylül / Ekim 1997
225 000 TL (KDV Dahil)

Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Sağlık ve Beslenme

Yaşadıkça Eğitim-18 Eğitim Danışmanları

Çocuk, Kitap ve Eğitim

İlkokul Öğretmen Adaylarının Kişilik Yapısının Gözönünde Bulundurulularak Seçilmesi.

İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratici Drama

Öğrenen Örgütler

54

İÇİNDEKİLER

Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Sağlık ve Beslenme **2**

Prof. Dr. Nezahat SEÇKİN
Araş. Gör. Gürcü KOÇ
Gazi Üniv. Mesleki Eğitimi Fak.
Eğitim Bilimleri ve Eğitim Teknolojisi Bölümü



Okulöncesi eğitim kurumunun temizliğe ve sağlığı korumaya verdiği önem, eğitim kalitesinin etkili belirleyicilerinden birisidir.



İlkokul Öğretmen Adaylarının Kişilik Yapısının Gözönünde Bulundurulması Seçilmesi **12**

Yrd. Doç. Dr. Gülnür BEYAZID
Dokuz Eylül Üniv. Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Kişisel yeterlilik duygusu ilköğretim kademesindeki öğretmenler için çok büyük önem taşımaktadır.

İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama **17**

Dr. Ayşe Çakır İLHAN
A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar
Eğitim Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi

Okullardaki sanat eğitimi, çocuğu ve genci sanatçı yapmayı amaçlamaz. Amacı, onu düşünsel, algısal, duygusal yönlerden geliştirmektir.



Çocuk, Kitap ve Eğitim **22**

Dr. Mehmet OKUTAN
Türkçe Öğretmeni
ve
Eğitim Yönetimi
Teftişi Uzmanı

Çocuğun bedensel gelişimi kadar kültürel gelişimi de önemlidir.



Öğretimde Teybin Yeri **26**

Elizabeth LAIRD
"The Tape Recorder As A Teaching Aid", English In Focus/English In Education, 1977.

Çeviri : Cihan GÜLTEN
Gazi Üniv. Mesleki Eğitim Fakültesi
Temel Bilimler Bölümü Öğretim Üyesi



Eğer yaratıcılık dilkate alınarak kullanılırsa, teyp öğretim için çok etkili ve coşku verici bir araç olabilir.

Öğrenen Örgütler **28**

Doç. Dr. Musa GÜRSEL
S.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

"Kişisel değişim/dönüşüm olmadan hiçbirşey olmaz. Kişisel değişimin olabileceği en güvenilir ortam ise öğrenen bir topluluktur." (Deming)

Özel Eğitim Ders Programlarında Psikomotor Hedef ve Hedef Davranışlarının Belirlenmesinin Gerekliği **7**



Dr. Sabahattin DENİZ
Yıldız Teknik Üniv. Fen-Edebiyat Fak.
Eğitim Bilimleri Bölümü

Hayatın her alanında olduğu gibi hangi türde olursa olsun ders programlarının da somut hedeflerinin bulunması gereklidir.

Yaşadıkça Eğitim - 18 Eğitim Danışmanları **10**

Dr. İlhami FINDIKÇI
Davranış Bilimleri Uzmanı
Kültür Koleji Genel Müdür Yrd.

Yaşadıkça Eğitim

Eylül / Ekim 1997

225.000 TL. (KDV Dahil)

ISBN: 1300-1272

54

Sahibi
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.
Fahmettin AKINGÜÇ

Genel Yayın Yönetmeni
Bahar AKINGÜÇ GÜNVER

Yazı İşleri Müdürü
Dr. İlhami FINDIKÇI

Yayın Kurulu
(Soyadı sırasına göre)
Bahar AKINGÜÇ GÜNVER
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ
Yrd. Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN
Dr. İlhami FINDIKÇI
Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU

Yayın Yardımcısı
Neşe ESER

Teknik Yönetmen
Kudret GÜVENÇ

Dizgi
Cemal TURAN
Senem GÖKTAŞ

Montaj
Zafer UZUNTÜRK

Fotoğraflar
Temel YİRMİBEŞ

Renk ayırımı ve film çıkış
Filmon Ltd.Şti.

Baskı ve Cilt
Çınar Ofset

Yapım/Yönetim
YA/BA A.Ş.
9.-10. Kısım
34 750 ATAKÖY/İSTANBUL
Tel: (0-212) 559 04 88
Fax: (0-212) 560 47 79
e-mail: kultur@kultur.edu.tr

©
Kültür Koleji Yayınları
ISSN: 1300 - 1272

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

Fiyat

225 000 TL. (KDV Dahil)
KKTC için 300 000 TL. (KDV Dahil)

Abone koşulları

Yıllık (6 sayı için indirimli) 1 125 000 TL.
Abone ücretleri için;
Yapı Kredi Bankası Ataköy Şubesi
Hesap No: 1095257-2
Yaşadıkça Eğitim ya da
Posta Çeki Hesap No: 475 009

Yayıncudan...

Değerli Okuyucularımız,

54. sayımızı değerlendirmelerinize sunmanın heyecanı ve sevinci içindeyiz.

Bu sayımızda da farklı konuları ele almış bulunuyoruz. İlk yazımız Prof. Dr. Nezahat Seçkin'e ait. "**Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Sağlık ve Beslenme**" konulu yazı, okulöncesi eğitimin temel ilkeleri ve bunların içinde sağlık ve beslenmenin önemini vurguluyor. "**Özel Eğitim Ders Programlarında Psikomotor Hedef ve Hedef Davranışlarının Belirlenmesinin Gerekliği**"

Dr. Sebahattin Deniz tarafından hazırlandı.

Yrd. Doç. Dr. Gülnur Beyazid'in yazdığı "**İlkokul Öğretmen Adaylarının Kişilik Yapısının Gözönünde Bulundurulması Seçilmesi**" konulu çalışmada öğretmenlerin kişisel yeterlilikleri inceleniyor.

Dergimizde sık sık yer verdiğimiz yaratıcı drama ile ilgili bir yazıya daha yer veriyoruz. Dr. Ayşe Çakır İlhan'ın "**İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama**" konulu çalışması da bu sayımızda yer alıyor.

Bu sayımızda yer alan diğer bir yazı "**Çocuk, Kitap ve Eğitim**" başlığını taşıyor. Dr. Mehmet Okutan'ın hazırladığı yazı, çocuğun kültürel gelişimine katkı bakımından önemli ipuçları içeriyor. "**Öğretimde Teybin Yeri**" çeviri bir yazı. Cihan Gülten'in yaptığı bu çeviri yazıda sınıf ortamında teybin etkin biçimde kullanılması ve yararları belirtiliyor.

"**Öğrenen Örgütler**" 21. yüzyılın organizasyon modeli olarak karşımıza çıkmış bulunmaktadır. Öğrenen bir topluluk için öğrenen örgütlerin gerekliliğinin tartışıldığı ve Doç. Dr. Musa Gürsel'in hazırladığı "**Öğrenen Örgütler**" konulu yazının ilginizi çekeceğini düşünüyoruz.

Yaşadıkça Eğitim köşemizin bu sayıdaki konusu "**Eğitim Danışmanları**".

Saygılarımızla.

NOT : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin düzenlediği Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu-1, 27 - 28 - 29 Kasım 1997'de gerçekleştirilecek. Prof. Dr. Abdurrahman Güzel başkanlığı'nda yapılan sempozyuma katılmak isteyenlerin 14 Kasım'a kadar ilgililerle iletişim kurması gerekiyor.

Sempozyum sekreteri Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ural Çanakkale Ondokuz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Anafartalar Kampüsü.

Tel: (0-286) 217 13 03, Fax: (0-286) 212 07 51

...Okura

Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Sağlık ve Beslenme

Prof. Dr. Nezahat SEÇKİN

Arş. Gör. Gürcü KOÇ

Gazi Üniv. Mesleki Eğitimi Fak.

Eğitim Bilimleri ve Eğitim Teknolojisi Bölümü

Okulöncesi eğitim kurumunun temizliğe ve sağlığı korumaya verdiği önem, eğitim kalitesinin etkili belirleyicilerinden birisidir.

Tüm insanlar ve toplumlar için sağlıklı yaşamak temel amaçtır. Çünkü sağlıklı olmak mutluluk, başarı, huzur ve estetik demektir. Okulöncesi eğitim dönemi ise sağlık hizmetlerine en fazla ihtiyaç duyulan dönemdir. Bu çağda çocuklar sürekli büyüyüp geliştikleri için okulöncesi dönemde alınacak koruyucu önlemler çocukların hayatları boyunca etkili olmaktadır.

Okulöncesi eğitim kurumları bu yaş grubundaki çocuklar için, kendi evi dışında toplu olarak bulunduğu ilk yerdir. Toplu yaşam ağırlık kazandığı için bulaşıcı hastalıkların, sosyal hastalıkların ve kazaların artması da kolaylaşmaktadır (Polat 1993:359). Okulöncesi eğitim kurumunun temizliğe ve sağlığı korumaya verdiği önem, eğitim kalitesinin etkili belirleyicilerinden birisidir. Çünkü temizlik ve güvenlik sağlanmayan bir çevrede iyi bir eğitimin verileceği düşünülemez.

Okulöncesi eğitim kurumunun sağlık politikalarının yazılı olduğu bir dosya bulunmalı ve bu yazılı politika bütün personele ve ailelere duyurulmalıdır. Acil bir durum için telefon numaraları bu dosyaya konulur ya da görünür bir yere asılır. Böylece her personel acil bir durumda ne yapacağını bilir (UMI 1983 : 31; New York State Dept. of Educ. 1991: 11).

Bir okulöncesi eğitim kurumunun sun-

ması beklenen sağlık hizmetleri şunlardır:

- Okul personelinin ve çocukların sağlığını korumak, değerlendirmek ve geliştirmek
- Öğrencilere, velilere ve ilgililere gerekli önlemleri aldirmek
- İyileştirilebilir bozuklukların düzeltilmesi için öğrenci ve velileri yönlendirmek
- Engelli çocukların saptanması ve tedavisinde yardımcı ve rehber olmak
- Bulaşıcı hastalıkları kontrol etmek
- Ani hastalık ve sakatlıklarda ilkyardımında bulunmak
- Çocukların bağışıklık durumlarını saptamak ve devam ettirmek amacıyla gerekli etkinlikleri düzenlemek (Polat 1993 : 361).

Bir kurumda herşeyden önce binanın içi ve dışı temiz olmalıdır. Yüzey, malzeme ve kullanılan diğer odalar günlük olarak temizlenmelidir. Malzeme ve oyuncakların temizliğine dikkat edilmelidir. Çocukların eşyaları ağızlarına götürme merakları gözönünde tutularak oyuncaklar çocuklarla birlikte zevkli bir şekilde yıkanmalıdır.

Sınıflarda her zaman en az bir öğretmenin çocuklarla birlikte olması gerekir. Böylece beklenmeyen bir durumda ya da öğretmenin sınıftan çıkması

gerektiğinde çocuklar yalnız kalmamış olurlar.

İyi bir kurumda yangın ya da trafik kazası gibi tehlikelere karşı önlemler alınmıştır. Yangın söndürme malzemeleri hazır ve yangın söndürme sistemi kontrol edilmiştir. Yangın söndürme uygulaması plânlanır ve sık sık uygulanır. Kurum tek katlı değilse yangın merdiveni vardır (CAP 2 1983: 54; California State Educ. Dept. 1982). Okulun yeri binası, etrafı, merdivenleri, altyapı tesisleri, okulun bahçesi, oyun alanları, öğrenci sayısına ve yaşına uygundur.

Çocukların sınıfları ve uydukları odalar giriş katında yer alır ve çocukların uyuduğu her odada, dışarıya çıkmak için bir pencere bulunur. Bu pencere açılabilir nitelikte olup bir tehlike durumunda bir yetişkinin içeri girebilmesi için yeterince geniştir (Atkins 1992: 17).

Dışarıdaki bahçenin ve oyun alanının etrafı çitlerle çevrilmiş olmalıdır. Duvarlar yerine çitler ve parmaklıklar tercih edilmelidir. Bu sayede çocuklar dış dünyayı da görebilirler. Ayrıca merdivenler herhangi bir düşme olayı için halıyla kaplanmalıdır.

Okul binası içinde elektrik prizleri gözönünde olmamalı ve kapaklı prizler tercih edilmelidir. Mobilya ve malzemelerin kolayca devrilmemesi için iyi yerleştirilmesi gerekir. Mobilya ve malzemelerin keskin kenarları, kopmuş bölümleri ve çentiklerin istenemeyen kazalara yol açabileceği düşünülerek mobilyalar gözden geçirilmelidir. Oyun alanında (içerde ve dışarıda) çocukların görülemeyeceği saklanma alanları yaratılmamalıdır (Ate 1986: 24).

Tuvalet ve lavabonun her zaman temiz olması gerekir. Çocuklar tuvalet ve lavaboya kolayca ulaşmalıdırlar. Su ve sabun her zaman hazır olmalı personel de sık sık ellerini yıkayarak sabun kullanmaları için çocuklara örnek olmalıdır. Bu sayede çocuklara yemekten önce ve sonra, tuvaletten sonra ellerini yıkama alışkanlığı kazandırılır.

Kaliteli bir okulöncesi eğitim kurumunda ısıtma, havalandırma ve aydınlatma esaslarına uyulur. Pencerelerden güneş ışığı gelmekte, bina soğuk havalarda kolaylıkla ısıtmakta ve odalar günlük

olarak havalandırılmaktadır (UMI 1986: 31). Tüm gün hizmet veren bir okulda her çocuğun kendine ait yatağı, karyolası ve çarşafı vardır. Çocukların uyuduğu oda ve yatakları da her gün havalandırılır ve yatak takımı, yorgan ve çarşaf en az haftada bir kez yıkanır.

İlaçlar ve diğer kimyasal maddeler kitli dolaplarda ve çocukların görüş ile ulaşma alanlarından uzakta bulundurulur. İlk yardım malzemeleri hazır tutulmakta, temiz bir kutu içinde korunmakta ve yine çocukların ulaşamayacağı bir yerde saklanmaktadır (CAP 1983: 54). Bütün keskin malzemeler; yetişkinlerin makası, kâğıt kesiciler ve yetişkin araçları yetişkin gözetimi olmaksızın çocukların kolayca alabileceği bir yerde değildir. Dışarıdaki kayak, salıncak ve sallanma araçları ve güvenli bir yere sabittir ve güvenli bir yere yerleştirilmiş durumdadır. Bu araçlar yaşı uygun çocuklar tarafından kullanılır.

Çöpler ve atıklar çocukların bulunduğu ve kullandığı alanlarda biriktirilmez. Çöp kovaları dezenfekte edilir. Yetişkinler çocukların kullandığı banyolar yerine kendi banyo ve lavabolarını kullanırlar (New York State Dept. of Educ. 1991: 11).

Kazaları önleme okulöncesi eğitim personelinin önemli bir görevidir. Bunun için sadece öğretmen değil, bütün personel sorumludur. Bir çocuk hastalandığında ne yapılacağını öneren rehberler bulunması iyi olur. Dinlenme ihtiyacında olan ya da hasta olan bir çocuk için özel bir yer düzenlenmelidir (Ate 1986: 22). Bulaşıcı hastalıkların erken teşhisinde sınıf öğretmenin gözlemleri önemlidir. Koruyucu önlemlerin alınmasında aile ve çocuk üzerindeki en etkili kişi yine öğretmendir.

Temizlik kurallarının öğretilmesi, zaman zaman okulun dezenfeksiyonu, örtü ve çamaşırlarını, yemek takımlarının (çatal, kaşık, çay bardağı) kaynatılması, gerek personelin gerekse öğrencilerin giyim hijyenine uyması, uyku ve dinlenme bir okulöncesi eğitim kurumunun dikkat etmesi gerekli diğer sağlık ve temizlik uygulamalarıdır.

Ayrıca kurumda uyku ve dinlenme zamanları düzenli olmalıdır. Tam gün olan

Okulöncesi eğitim personelinin en önemli görevlerinden birisi kazaları önlemektir.



bir kurumda öğle yemeğinden sonra muhakkak öğle saati olmalıdır. Bu dönemdeki çocuklar harekete olduğu kadar sakinliğe de ihtiyaç duymaktadırlar. Bütün gün uyuyamayan çocuklar günün sonuna doğru daha hareketli ve asabi olmaktadır.

Çocuk okula başlarken hangi hastalıkları geçirdiği ve hangi aşıları yaptırdığı, hangisinin yarım kaldığı, tamamlanması gereken aşıları dikkatlice incelenir. Türkiye'de günde seksen, yılda iki bin çocuğun aşı ile korunabilen hastalıklardan öldüğü tahmin edilmektedir. Bunun için hem personeli hem de çocukları bağışıklama bulaşıcı hastalıkları önlemede oldukça önemlidir. Bütün personele düzenli olarak sağlık ve güvenlik eğitimi verilebilir. Öğretmenlerden ya da personelden birini hastalık belirtilerini tanıma ve ilkyardım konusunda eğitmek gereklidir.

Çocukların sağlığı konusunda ilk sorumluluk aileye düşer. Aile dışında ise en etkin kişi ise öğretmendir. Öğretmen dikkatli olmalı ve her sabah çocukları kendisi karşılayarak günün ilk kontrollerini yapmalıdır.

Öğretmen okullarda sağlık kurallarına uygun öğrenim koşullarını sağlamaya çalışır. Kahvaltı ve yemekleri kontrol eder. Sağlık alışkanlıklarının kazandırılması ile sağlıklı ve güvenli bir çevre sağlamak için çocukların eğitimine bizzat katılır. Okul sağlığı programında anne-baba ve okul işbirliğini geliştirmeye yardımcı olur (Polat 1993: 363-364).

Her çocuğun sağlık kayıtlarını tutmak gerekir. Öğretmen çocukların boy ve kilo-

larını ölçerek yaş ve cinsiyet standart ölçümleri ile karşılaştırır ve gelişmeyi değerlendirerek izler. Öğretmen görme ve işitme kontrollerini yapar ve bu kontroller sonucu erken teşhise yardımcı olabilir.

Okulun mutlaka bir sağlık personeli vardır. Eğer bu mümkün değilse kurumla anlaşmalı olarak bir doktor ya da sağlık uzmanı sağlanmalıdır. Okula yeni alınan çocukların sağlık ve gelişim bilgileri nasıl özenle toplanıyorsa işe yeni giren personel de sağlık kontrollerinden geçirilmeli ve bu kontroller her 6 ayda bir tekrarlanmalıdır.

Beslenme yaşamın her döneminde insan sağlığı için en önemli etmendir. Okulöncesi dönemde yetersiz ve dengesiz beslenmenin etkileri kalıcı olmaktadır. Çocuğa ilk beslenme eğitimi ailesi tarafından verilir. Bu dönemde doğru beslenme alışkanlıkları kazanmada ailenin çocuğa iyi örnek olması gerekmektedir. Beslenme davranışlarında ailenin ve çevrenin etkisi altında kalan çocuklar gördüklerini taklit ederler ve büyüklerin davranışlarından etkilenirler. İyi beslenen çocuk çabuk öğrenir, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimi de beslenmeye paralel olarak gelişir. İyi beslenmeyen çocuk ise huzursuzdur, hastalıklara yatkındır ve öğrenme güçlüğü çeker. Bu nedenle yeterli ve dengeli beslenme çocuklar için çok önemlidir. Bazı araştırmalar çocukların beslenmesiyle öğrenme bozukluğu arasında bir ilişki olduğunu ve iyi kahvaltı yapan çocuklarda, yapmayanlara göre öğrenme işleminin uzun süre devam ettiğini göstermektedir (Cesarone 1993).

Anaokulları ve anasınıfları, çocuklara iyi beslenme alışkanlıkları kazandırılmasında en önemli kurumlardır. Gorelick ve Clark 1985 yılında yaptıkları bir çalışmada değişik okulöncesi eğitim kurumlarından bir grup çocuğa 6 hafta boyunca haftada iki kez beslenme eğitimi vermişlerdir. Deney ve kontrol gruplarına ön ve son test uygulanmıştır. 50 sınıf etkinliğinin yer aldığı çalışmada deney grubu dişleri ve sağlığı için doğru yiyeceği seçme, yemekten önce kullanılacak araçları seçme, elleri yıkama, dişleri fırçalama, yiyecekleri gruplama vb. konularda hem ilk testten hem de kontrol grubundan daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Okulöncesi dönemde yetersiz ve dengesiz beslenmenin etkileri kalıcı olmaktadır.

Çocuğun beslenmesinde temel ilke; enerji ihtiyacı, diş sayısı ile sindirim sistemine uygun çeşit ve miktardaki besinleri seçmek ve bunu yaparken çocuklara iyi beslenme alışkanlıklarını kazandırmaktır (Özçelik 1996: 17).

Okulöncesi eğitim kurumunda besinlerin öğünlere dengeli dağıtılabilmesi için plân yapılır. Plânlamada şu noktalar gözönünde bulundurulmalıdır:

- Grubun günlük besin gereksinimi
- Besinlerin hazırlanmasında sağlık ve temizlik kuralları
- Besinlerin alınması için ayrılan paranın kullanılması
- Yemek plânlama ve hazırlamada kullanılan ölçütler
- Menü düzenleme
- Yemek tarifleri
- Mutfak araç-gereçleri
- Servis yöntemleri (Bulduk 1993: 286).

Bir okulöncesi eğitim kurumunda sağlanan nitelikli yemek hizmeti, sağlıklı bir çevre sağlamak için gereklidir. Yemeğin hazırlandığı ve sunulduğu yer sağlık ve temizlik koşullarına uygun olmalıdır.

Çocuğun mümkün olan en iyi şekilde gelişmesi ve varolan potansiyelini sonuna kadar kullanması için yeterli ve dengeli beslenmesi gerekir. İyi bir okul, çocuklar okulda olduğu sürece onların beslenme ihtiyacını karşılar. Okulöncesi eğitim kurumu yarım gün ise sağlıklı bir kahvaltı, tüm gün ise sabah kahvaltısı, öğle yemeği ve öğleden sonra kahvaltı sunar. Eğer beslenme hizmeti vermiyorsa evden hangi yiyeceklerin getirileceği konusunda aile ve çocuklar eğitilir (CAP2 1983: 56). Yiyecekler temiz ve dengeli olup, çocukları yemeye teşvik edecek zevkli bir ortam yaratılır ve böylece çocuklar yemek zamanını sabırsızlıkla beklerler.

Bulduk, 662 okulöncesi eğitim öğretmeninin beslenme saatinde ne yaptıkları ve bu saati nasıl değerlendirdikleri konusunda bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin %92.8'i sınıflarında beslenme saati uygulamaktadırlar. Tam gün devam edilen okullarda iki ara ve öğle yemeği verilmekte ve menü genellikle öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır. İlkokullara bağlı anasınıflarında çocuklar yarım gün okula devam etmekte ve her gün bir veli öğret-

menin istediği besinlerden birini getirmektedir (Bulduk ve diğerleri 1990: 59).

Yemek listeleri beslenme alanında eğitim almış diyetisyen ya da uzman tarafından hazırlanır ve beslenme ilkelerine uygun olarak pişirilir. Kurumdaki diğer personel bu uzman kişi tarafından beslenme alanında eğitilir ve çocuklara onların anlayacağı düzeyde bilgi verilir. Eğer beslenme uzmanı yoksa çocuk gelişimi lisans mezunu öğretmenler beslenme dersi aldıkları için bu konuda kuruma yardımcı olabilirler (Baykan 1985: 177).

Yemek yenilen yerler ve mutfak araç-gereçlerinin temizliği de önemli bir konudur. Hazırlanan haftalık menü ilân edilmeli veya ailelere gönderilmelidir. Beslenme eğitimi ve doğru yemek yeme alışkanlıkları, menü plânlama ve beslenme bilgilerinin aileyle paylaşılması ile sağlıklı gelişme ve temizlik alışkanlıkları kazandırma bir eğitim kurumunun önemle üzerinde durduğu konulardır (New York State Dept. of Educ. 1991: 12).

Yemekler çocukların sınıflarında servis edilebilir. Yetişkinlerin çocuklarla yemek yemek ve ilişki kurmak için masaya oturmaları tercih edilir. Yemek zamanı günün en önemli kısmıdır. Öğrenme ve konuşma, tatma, fikirleri açıklama, hoşlanma ve paylaşma zamanıdır. Çocuklar yemekten, yiyecekler hakkında konuşmaktan ve yemek pişirme ile hazırlama etkinliklerine katılmaktan büyük zevk alırlar. Yiyecek etkinlikleri sırasında bilişsel öğrenme, renk ve şekil gibi kavramlar oluşur; kelime hazinesi gelişir (Hildebrand 1981: 385).

Çocukların sadece beslenme ihtiyacını karşılayan değil aynı zamanda iyi bir diş eğitimi ve diş sağlığına katkıda bulunan yiyecekler tercih edilir.

Tatlı ve şekerli yiyecekler yerine tatlılar yo-

Çocuğun mümkün olan en iyi şekilde gelişmesi ve varolan potansiyelini sonuna kadar kullanması için yeterli ve dengeli beslenmesi gerekir.



KAYNAKLAR

- ANDERSON, N. and K. STONE 1982 "Policy and Education Standards: Guidelines for Child Care Providers, Preschool Programs, and Parents" Utah State Board of Educ. Apr. ED 220217.
- ATE, Dehya Gault 1986 "Quality Standards for Nigerian Pre-Primary Centers" ED 279434.
- ATKINS, S.A. June 1992 "Literacy, A Family Affair: Parents, Infants, Toddlers: A Literacy Model Handbook" Montana State Dept. of Public Instruction ED 358911.
- BAYKAN, Suna 1985 "Okulöncesi Kurumlarında Beslenmenin Önemi" 2. ve 3. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, 168-178.
- BULDUK, Sıdıka 1993 "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Standart Yemek Tarifleri Kullanmanın Önemi ve Faydaları" 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara: 284-291.
- BULDUK, S.; S. BAYKAN ve S. KÜÇÜKKÖMÜRER 1990 "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Beslenme Saati Uygulamaları" Eğitim ve Bilim, Sayı: 78, 50-61.
- California State Department of Education 1982 "Preschool Program Guidelines" ED 229241.
- CAP 2 1983 "Three Components of High-Quality Early Childhood Programs: Physical Environment, Health and Safety and Nutrition" Young Children, May.
- CESARONE, R. 1983 "Health Care Goal Orientation in Educational Improvement" ED 356100.
- HILDEBRAND, R. 1981 "Introduction to Early Childhood Education" Publishing Co. New York.
- New York University 1981 "The Impact of the New York State Education Department on the Quality of the Kindergarten Program" ED 339464.
- ÖZÇEUK, Özle 1996 "Okulöncesinde Çocukların Beslenmesi" Yaşadıkça Eğitim, Mart-Nisan, 16-18.
- POLAT, Zeynep 1993 "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Sağlık" 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara: 358-368.
- UAMI 1983 "How to Choose a Good Early Childhood Program" Young Children Nov, 28-32:0.

ğurt, krema ve pudinglere katılarak verilebilir.

Seçim yapma becerisinin gelişmesi için mümkün olduğunca çocuğun kendi yemeğini servis etmesine izin vermek gerekir. Ama bu arada öğretmen çocuğun her yemekten alıp almadığını da kontrol etmelidir.

Yemek zamanı öğrenme için hoş fırsatlar sağlayan bir çevredir. Yemek yenirken öğretmen sözel ifadelerle yiyeceklerin önemini anlatabilir. Çocukların kendini rahat hissetmesi için tanıdık yiyeceklerle başlangıç yapılmalıdır. Bilinen yiyeceklerle birlikte yeni bir yiyeceğin az bir miktarı servis edilebilir. Her yeni yiyeceği tatması ve yemesi için öğretmen çocukları cesaretlendirmelidir. Eğer çocuk yemeyi reddederse, gelecekte uygun bir zamana bırakılır ama çocuk yemek için zorlanmaz (Anderson ve Stone 1982: 44).

Beslenme eğitimi için değişik etkinliklerden yararlanılabilir. Sınıf yiyecek resimleri, bahçe, süpermarket resimleri vb. ile dekore edilebilir. Şarkılar, parmak oyunları, şiirler öğrenilebilir. Yiyecekler hakkında hikâye kitapları okunabilir. Yemek pişirme etkinlikleri programın düzenli bir parçası olabilir hatta her hafta programda yer alabilir. Yemek pişirmede gözlem yapma, ilişki kurma ve yorumlama gibi bilimsel metotlar kullanılır (Hildebrand 1981: 394).

Öğretmen çocuklara yiyeceklerin

tadını göstermek için çeşitli yollar aramalıdır. Yiyeceğin bütünü servis edilerek çocukların rengini, şeklini, büyüklüğünü, ağırlığını farketmesi sağlanabilir. Çocuklarla beraber meyve suları ve değişik salatalar yapılabilir.

Yemek masası ve servis çekici olmalıdır. Çocuklar yemek servisine yardım etmekten ve yemek sonrası masayı toplayıp, temizlemekten zevk alırlar. Bu işlem çocuklar sıraya konularak uygulanır.

Yemek masasında her çocuğun özel bir sandalyesi vardır. Çocukların yaşına uygun büyüklükte masa, sandalye ve yemek takımları sağlanmıştır. Öğretmen yardıma ihtiyaç duyan çocukları yanına oturtabilir. Yemek ödül ya da ceza olarak kullanılmaz (Anderson ve Stone 1982: 44). Öğretmen çatalın yemek ya da kesmek için nasıl kullanılacağını küçük çocuklara gösterir. Dökülmeleri en aza indirmek için bardaklar masanın kenarından uzağa konulur.

Öğretmen ve aile çocukların beslenme alışkanlıkları ve kurumun beslenme programı hakkında düzenli olarak iletişim kurarlar. Aileler ara sıra kahvaltı ya da öğle yemeğine davet edilebilir. Aileye çocuğun sevdiği yemekler sorulabilir. Aile ve okul arasındaki bu tür sohbetler, yemek tarifi alış-verişleri aile-okul etkileşimini arttırmaktadır. Aileler kahvaltı ve öğle yemeğine getirdikleri yiyeceklerle katılmaktan hoşlanırlar. Belirli günlerde (doğum günü, bayram) ailelerin bazı yiyeceklerle okul gösterilerine gelmeleri istenebilir.

Okulöncesi eğitim kurumu çocuğun yemek alışkanlıklarını öğrenmesi için en iyi yerdir. Öğretmenler beslenme ve sağlık eğitimi için sayısız fırsatlar sağlayabilirler. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara neyi yiyip neyi yememeleri ve nasıl yemeleri gerektiği öğretilir (Bulduk 1993:288).

Sağlıklı bir toplum yetiştirmek için çocukların yeterli ve dengeli beslenmesini sağlamak gerekir. Burada en önemli görev ailelere ve öğretmenlere düşmektedir. Sağlık ve beslenme uygulamalarında önemli olan doğru bilgileri uygulamaktır. Bu nedenle beslenme eğitimi programları tüm okulöncesi eğitim kurumu programlarında yer almalıdır.



Özel Eğitim Ders Programlarında Psikomotor Hedef ve Hedef Davranışlarının Belirlenmesinin Gerekliliği



Dr. Sabahattin DENİZ

Yıldız Teknik Üniv.

Fen-Edebiyat Fak.

Eğitim Bilimleri Bölümü

Hayatın her alanında olduğu gibi hangi türde olursa olsun ders programlarının da somut hedeflerinin bulunması gereklidir.

Çağdaş yaşam, bilimsel çalışmaların getirmiş olduğu teknolojik gelişmelerle sürekliliğini sağlamaktadır. Bu gelişme sürecinde birey, araç ve program boyutları kurumların işlevselliğini önemli bir şekilde etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin sahip olmaları gereken davranışları esas almaları tercih edilmelidir. Bir eğitim programının temel öğelerinden birisi olan hedefler öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler olup, belli bir öğrencinin yetiştirilmesi için gerekli eğitim durumlarının karşılaştırılmasında ve değerlendirilmesinde kullanılırlar. Eğitim ortamlarında planlı eğitim hedefleri için ayrılan zamanın sınırlı olması eğitimle kazandırılacak özelliklerin öğrenciye kazandırılmasını ve istenilir nitelikte olmasını gerekli kılacaktır. Bu istedik özellikler genellikle bilgiler, yetenekler beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlık-

lardır. Ertürk (1972:25)'e göre hedef; bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir.

Yetiştireceğimiz bireye kazandırılması istenilen bir özellik, hangi türden olursa olsun, doğrudan doğruya gözlenebilecek nitelikte olmaz, buna karşın biz ancak gözlenebilen bir davranış görüntüsüne bakarak karar verebiliriz. Belirlenen bir hedef; bireyin bilgi, beceri, alışkanlık, güç, yetenek, ilgi, tutum vb. özelliklerinden birine dayanabilir. İşte bu nedenle çağdaş eğitimciler öğrenmeleri;

1. Bilişsel alan
 2. Duyuşsal alan
 3. Devinişsel(Psikomotor alan)
- olmak üzere üç grupta sınıflamışlardır. Bu üç alanı tümüyle birbirinden

soyutlamak mümkün değildir.

Özel eğitim programlarında hedef ve hedef davranışlar devinişsel yönden daha ağır basmaktadırlar. Bilim adamları öğretme-öğrenme süreçlerinde başarısızlık değil başarının esas alınması gerektiğini, eğitimin bireylerin yetiştirilmesinde sorumlu olduğu, eğitimde eleyici ve ayırıcı yaklaşım yerine optimum düzeyde yetiştirilmesini esas alan bir yaklaşımın izlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. (Alkan 1991:16).

Özel eğitim programlarında özel eğitime muhtaç öğrencilere kazandırılacak davranışların gözlelenebilir ve ölçülebilir biçimde psiko-motor davranışlar olarak belirlenmesi, öğretme ve öğrenme sürecinde iletişim ve etkileşimin belirli bir düzen içerisinde gerçekleşmesini sağlar ve öngörülen davranışların kazandırılmasını kolaylaştırır. Devinişsel alanda birey, bu alanla ilgili davranışları çeşitli düzeylerde öğrenebilir. Bu davranışlar basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru birçok hareketin birbirini tamamlayarak kolayca gerçekleşmesini sağlar. Birey en zor kritik davranış etkili ve verimli bir şekilde yeni bir davranış bütünlüğü içerisinde gösterebilir. Özel eğitim programından yararlanacak olan birey, diğerlerinden zeka, fizik ve duygu yönünden ve/veya

birden fazla engelliyle farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar dikkate alınarak, eğitim programları ve süreçleri, bireylerin var olan performans düzeyleri ve eğitim gereksinim-

leri, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında belirlenecek devinişsel ağırlıklı hedef ve hedef davranışların oluşturulmasıyla giderilebilir.

Özürlü birey devinişsel alanla ilgili bir davranış öğrenirken önce, o davranış gözler, yani gelen uyarıcıları algılar. Sonra aynı davranış tekrarlamaya çalışır. Daha sonra beceri haline getirebilir. Bu becerileri yeni durumlara uydurabilir (Sönemez, 1986:81). Bu nedenle özel eğitim programlarında özür-lü bireyin öğrenme davranışını kazanması uygulamaya dönük davranış basamaklarının bulunmasını gerekli kılar. Bu durum okul ortamında planlı eğitim çalışmaları ile daha etkili ve sistemli bir hale getirilebilir. Psikomotor davranışların doğru, birbiriyle kademeli, hızlı ve otomatik olarak yapılışı beceriyi oluşturur. Okullarda psiko-motor davranışların beceri haline getirilmesi hedeflenmektedir. Bireyin kendi kendine öğrendiği bazı davranışlar da ancak planlı eğitim ile beceri haline getirilebilir. (Erden ve Akman 1996:222).

Öğretme-öğrenme süreçlerinde bir hedefin beklenen etkiyi yapabilmesi, bu hedefin, davranış gösterebilir bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Bir başka deyişle hedeflerin işlevsel olması için iş ve hareket gösterir biçimde tanımlanması gerekir (Bilen 1993:3). Özel hedefler düzeyinde belirlenen psikomotor hedef ve davranışlarla özel eğitime muhtaç çocuk sınırlı yönlerine daha az, yeteneklerine daha çok ulaşmaya başladıkça, bunu kendi kendine ve çevresindekilere kabul ettirmede etkili olacaktır. Bu durum ise olumlu kalıcı davranış değişimleri ile öğretme öğrenme süreçleri istenilen nitelikte etkiler; onların sorumluluk duygularını ve yaşam sevinçlerini artırır. Ders programında yer alan hedeflerin, çocuğun performansı ile ilgili olmaması, mantıklı bir şekilde beceri sıralamasına göre sunulmaması durumunda hedeflerin gerçekleşmesi güçleştiği gibi öğretim sürecinin etkililiği de azalabilir (Akçamete 1991:23).

Öğretme-öğrenme süreçlerinde bir hedefin beklenen etkiyi yapabilmesi, bu hedefin, davranış gösterebilir bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır.



Oysa, ders programında yer alan hedefler; bireye kazandırılmak istenen davranış değişikliklerini kapsar, öğrenme ürününü ortaya koyar, hangi konu içeriği ile ilgili olarak gerçekleştirilebileceğini belirtir. İşte özel eğitim ders programlarında hem öğrenci düzeylerine uygun hem de psikomotor hedef davranışların niteliğine uygun ölçüt dayanıklı hedefler belirlemek öğrencileri zaman ve yeterlik yönünden etkiler. Belirlenen davranışlar özürlü çocuklar için belirlendiğinden normal çocuklar için belirlenen davranışlardan farklılık gösterecektir. Hatta aynı derste aynı hedef için istendik davranışlar değişebilir. Bu durum, davranışın boyutu ile sıkı sıkıya ilişkilidir. Psikomotor alanda, bir hedefin ortaya çıkması için, ne kadar davranış gerekiyorsa, tümü aşamalı olarak ve sırasıyla belirtilmelidir. Programlarda öğretmenin yapacağı davranışlar değil, öğrencinin yapacağı davranışlar belirtilmelidir. Çünkü davranışı öğretmen değil, öğrenci kazanır. Bu nedenle ders programlarının hazırlanmasında bu durumun gözden kaçırılmaması gerekir.

Diğer yandan psikomotor beceriler sadece belli derslerin özel hedefleri arasında yer almaz. Bu beceriler, okul programlarındaki her dersin özel hedefleri arasında da yer alabilir (Özçelik 1992:23). Eğitim hedefleri arasında yer alan psikomotor becerilerin öğretilmesi ve yoklanması konularında bu programlarda istenilen ilerleme sağlanamamıştır. Bu ise bu becerilerin güç oluşuna bağlanmaktadır. Halbuki psikomotor becerilerin öğretilmesi ve yoklanması diğer özelliklerinki kadar (bilişsel yeterlik ve duyuşsal özellik) kolay olmaktadır. Dolayısıyla programlarda istenilen ilerlemelerin sağlanamamış olmasının en önemli nedeni özel eğitim ders programlarında psikomotor hedef ve davranışlara yeterince yer verilmemesinden, bu hedef ve hedef davranışlarda bulunması gerekli olan özelliklere dikkat edilmemesidir.

Özel eğitim ders programlarında



yer alan hedeflerde kapsanan insan niteliklerinin değişik psikomotor beceri, bilişsel yeterlik ve duyuşsal özelliklerin oluşması, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin çeşitliliğini artırır. Özürlü bireye kazandırılmak istenen niteliklerin tek bir alanda ele alınması, bu çeşitliliği ortadan kaldırmaz (Özçelik 1992: 72).

Bu programlarda yer alan özel hedefler düzeyindeki bir nitelik psikomotor beceri ise genellikle bu becerinin hangi hareketlerden oluştuğu, aynı zamanda bu hareketler arasında bir uyum da sözkonusu ise böyle bir uyumun neyi içermek istediği belirlenebilir. Böylece öğretim durumlarında öğrencilere becerileri kazandırabilmek için bu davranışların istenilen şekilde öğretilmesi sağlanabilir. Bu nedenle özel eğitim ders programlarında psikomotor hedef ve hedef davranışlarının belirtilmesi istenilen niteliğin, istenilen sürede ve yeterlilikte gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Ayrıca dersin öğretmenine ;

- Eğitim durumlarının hazırlanması konusunda ipucu sağlar.

- Hangi tür araç ve yöntemlerin kullanılması gerektiği konusunda yardımcı olur.

- Ölçme ve değerlendirmeye yardımcı eder.

KAYNAKÇA

1. AKÇAMETE, Gönül. "Özel Eğitimde Program Geliştirme, "Özel Eğitim Dergisi. Ankara: A.Ü.E.F yayını, cilt-1, sayı-1,1991.
2. ALKAN, Cevat. Özel Öğretim Üke ve Yöntemleri. Ankara: A.Ü.E.F yayını, No:167,1991.
3. BİLEN, Müriyel. Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Takav, matbaacılık, 1996.
4. ERDEM Münire ve AKMAN Yasemin. Eğitim Psikolojisi. 2. Baskı, Ankara: Adalet matbaası, 1995.
5. ERTÜRK, Selahattin. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: H.Ü.E.F yayını, 1972.
6. ÖZÇELİK, Durmuş Ali. Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: ÖSYM yayını, 1992.
7. SÖNMEZ, Veysel. Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. 2. baskı, Ankara: Olgac matbaası, 1986.

Eğitim Danışmanları

Dr. İlhami FINDIKÇI

Davranış Bilimleri Uzmanı

Kültür Koleji Akademik Destek Genel Müdür Yardımcısı

E-mail: ifindikci@superonline.com

Yaşanan bazı uygulamalar, eğitim danışmanlığı işine bir sistematik ve akademik bir standart getirilmesini gerektiriyor. Bunun için bir Eğitim Danışmanları Derneğinin kurulması düşünülebilir.

Son zamanlarda eğitim danışmanı olarak vasıflandırılan kişilerin sayısı giderek artmaktadır. Bu durumun en sevindirici tarafı eğitim sektöründeki karar vericilerin bilgilendirme ihtiyacı hissetmeleri ve bilimsel görüşlere başvurmalarıdır. Ancak eğitim danışmanlığı adı altındaki kimi uygulamalar, eğitim danışmanlığının ne olduğu, ne olmadığı ve neleri içermesi gerektiğinin gündeme getirilmesini bir ihtiyaç haline getirdi. Bu yazının amacı eğitim danışmanlığı hizmeti alanları, bu hizmeti verenleri konu üzerinde biraz düşündürmek belki de konuyla ilgili beklenti ve davranışlarını gözden geçirmelerine yardımcı olmaktır.

“Danışman”, Türkçe Sözlükte **“kurumda bir iş, bir konu üzerinde düşüncesine, bilgisine yol göstericiliğine, uzmanlığına başvuru alan, kendisine danışılan görevli kimse”** biçiminde tanımlanmıştır. Dikkat edileceği üzere hangi alanda olursa olsun danışmanın özellikleri genel olarak bellidir. Bilgisi ve uzmanlığına başvuru alan kişi. Gerçekten de neredeyse her işletme fonksiyonu için bir danışmandan aktif yardım alan ve bundan dolayı hızla büyüyüp gelişen sanayi işletmeleri örnekleri az değildir.

Günümüzde genel olarak danışmanlığın önemi ve her sektördeki gerekliliği tartışılmaz bir gerçektir. Bilginin böylesine hızla çoğaldığı, rekabetin önde olduğu, uzmanlık alanlarının giderek derinleştiği, sürekli öğrenme ihtiyacının günlük hayatın bir parçası olduğu günümüzde, değişik uzmanlık alanlarındaki bilgi ve deneyime olan ihtiyaç daha da çoğalmıştır.

Genel olarak eğitim-öğretim sektöründeki danışmanlık ihtiyacı ve özellikle eğitim danışmanlığı ihtiyacı, bu ihtiyacın giderilmesi ve eğitim danışmanlarının uygulamalarına ilişkin kimi tespit ve önerilerimizi maddeler halinde sıralamak istiyoruz.

● Özellikle özel öğretim kurumlarındaki rekabet ortamı ve eğitimde kalite kaygısı, kurum tepe yöneticilerini yeni arayışlara yöneltmiştir. Bir eğitim danışmanı veya eğitim danışmanları ile çalışma arzusu da bu kaygıların doğal bir sonucudur.

● Eğitim kurumlarının, yönetim, halkla ilişkiler, mali ve hukuki konularda da danışman ihtiyacı vardır, olmalıdır. Ancak bunların içinde eğitim ve insan kaynakları yönetimi konularındaki danışmanlık özel

bir önem taşımaktadır. Çünkü; kurumun ana işlevi eğitim ve bu sürecin her aşamasında (girdi -girdiyi değişime uğratan süreç-çıkı) "insan" yer alır.

● Uygulamalara bakıldığında eğitim kurumlarının genelde 3 amaçla eğitim danışmalarına ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bunlardan birincisi **genel eğitim danışmanlığıdır**. Burada kurumun bütün etkinliklerinin ve işlevlerinin, konusunda uzman bir kişinin bilgi süzgecinden geçirilmesi sözkonusudur. Bu gruptaki danışmanların uzmanlık alanlarına göre eğitim-öğretim konularındaki çalışmalarını gözlemeleri, değerlendirmeleri, eleştirmeleri beklenir. Burada önemli olan kurumun eğitim-öğretim açısından genel gidişinin, bilimsel verilere uygun olmasının sağlanmasıdır.

● Eğitim danışmanlarının istihdam edildiği bir başka amaç, özellikle projelerdir ve yapılan iş **proje danışmanlığıdır**. Örneğin müfredat geliştirme, öğretmen eğitimi, sınıf yönetimi gibi alt alanlarda eğitim danışmanları atanabilmektedirler. Bu çalışmalar projeye dayalı olduğundan oldukça spesifik olabilirler. Genellikle çalışma sonucunda projenin raporu yazılır. Projenin uygulama aşaması da çoğu zaman söz konusu danışmanlık sürecinde gerçekleştirilmektedir.

● Son grupta yer alan eğitim danışmanı ihtiyacını ve bu grupta yer alan danışmanları tanımlamak, işlerini tarif etmek çok zordur. Bu işi hakkıyla yapan kişilerin affına sığınarak bu gruba **statü (etiket) danışmanlığı** diyebiliriz. Burada kurumun ne istediği belirsizdir. Danışmanın ne yaptığı da belirsizdir. Bir gün bir eğitime katılır, bir gün herhangi bir konudaki görüşünü dile getirir. Başka bir gün kurumun hedefleri konusunda belki de o anda aklına gelenleri söyleyerek kafaları bulandırır.

● Statü danışmanlarında bir süre sonra herşeyi bilme, her konuda başvuru kişi olma, mümkün olduğunca yazılı görüş bildirmeme, ufkunu geliştirmeye zaman ayırmama, mevcut bilgi birikimini evirip çevirip kullanma, söylediklerinin her zaman çok önemli hatta en önemli şeyler olduğunu düşünme, kurumun karar verme sürecine katılmaya çalışma, kısacası titirleri ile iş yapma eğilimi ağır basmaktadır. Ne yazık ki sevimsiz olan bu eğilimin belirtileri çoğalmaktadır. Büyük uğraşlarla kurumları bir yerden bir yere getiren arkadaşlarımız ve hocalarımızın bu durumdan rahatsız oldukları, bu rahatsızlıklarını çeşitli ortamlarda dile getirmeye başladıklarını biliyoruz. Bu durumun eğitim danışmanlığı işine bir sistematik ve akademik bir standart getirilmesi gereğini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Bunun için bir **"Eğitim Danışmanları Derneği"** nin kurulması düşünülebilir.

● Danışmanlık görevini üstlenen bir eğitimci, nerede duracağını bilmelidir. Kurumla ilişkisini hangi aşamada kesmesi gerektiğini çok iyi bilmelidir. Öyle ki sadece titiri ya da görüntüsü ve havası için kurumda tutulan bir kişi durumuna düşmemelidir. Çünkü, danışmanlık ciddi bir iştir. Gerçekten danışılan biri olmak ise çaba gerektirir. Eğitim alanındaki son gelişmeleri izlemeyi ve bunların kurumun hedefleri doğrultusunda kullanılabilirliklerini belirlemeyi gerektirir. Kısacası üretici olmalı eğitim danışmanı. Hem de sadece danışmanlık yaptığı, maddi kazanç sağladığı veya başka bazı nedenler için değil bilgi üretimine katkıda bulunmak için bunu yapmalıdır.

● Eğitim danışmanı kendisini geliştirerek, diğer insanlara örnek olmalıdır. Sürekli **"öğreten"** rolünde değil, sürekli **"öğrenen"** rolünde olmalıdır. Uzmanlık alanının dışına çıkmamaya büyük özen göstermelidir.

● Eğitim danışmanının görevi öğrenen bir eğitim kurumu oluşturmak, kuruma eğitim-öğretimde kalite kaygısını aşmak ve bu kaygının canlı tutulmasını sağlamaktır. Eğitim yöneticisine karar alternatifleri oluşturması gereklidir. Farklı, değişik bakış açıları geliştirmelidir. Bütün bunlar için **"yeterli"** olup olmadığından emin olması gereklidir.

● Oluşturduğu karar alternatifleri günlük gazete haberlerine, kişisel düşüncelerine, gündelik alışkanlıklara değil, bilimsel verilere, bilgilere dayanmalıdır. Bu da yetmez bu bilgilerin kurum çalışanlarının becerileri ile örtüşmesini, kişilere davranış değişikliği olarak yansımaları ve son olarak bunun kurumun kültüründe yer almasını sağlamalıdır.



İlkokul Öğretmen Adaylarının Kişilik Yapısının Gözönünde Bulundurulularak Seçilmesi

Yrd. Doç. Dr. Gülnur BEYAZID
Dokuz Eylül Üniv. Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Kişisel yeterlilik duygusu ilköğretim kademesindeki öğretmenler için çok büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler sınıfta değerlendirme yapan, disiplin sağlayan ve sosyal model rolleri ile çok önemli etkiye sahiptirler. Bu rolleri yerine getiriş biçimleri öğrencilerini değişik şekilde etkiler. (Hetherington, Parke 1987).

Bir öğretmen çocuğun tutumlarının, standartlarının ve davranış ideallerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. İlkokul dönemindeki çocuk, öğretmeni bütün bilginin kaynağı olarak görür ve onun davranışını taklit eder (Crow, Crow, 1965). Okula yeni başlayan çocuk, öğretmeni ile özdeşleşmeye isteklidir. Öğretmen çocuğun benlik ideali olabilecek, çocuk bu ideal benlik modeli ile özdeşleşmek isteyecektir (Peller, 1969). Çocuğun yaşı ilerledikçe aileden çok okulun ve öğretmenin etkileri ön plana çıkar (Charles, 1964). Çocuk öğretmeni içselleştirmekten narsistik bir doyum alır (Ross, 1969). Eğer her yıl öğretmen değişirse ya da öğretmenin yüzden fazla öğrencisi varsa öğrencinin öğretmeni ile özdeşleşmesi mümkün olmaz (Peller, 1969).

Kötü bir ev ortamından gelen çocuklar için ne yapabiliriz sorusu öğretmenlerin sıkça sordukları bir sorudur. Kesinlikle öğrencilerimizin kişilik gelişimini ve duygusunu çok fazla etkileyemeyiz şeklinde düşünülmemelidir. Gerçekte ilkokul öğretmenleri yeterlik duygusunun korunmasında ve iyileştirilmesinde önemli rol oynarlar. İlkokullarda değişen düzeylerde şunlar öğretilmektedir; ezberleyerek öğrenme, pasif dinleyicilik ve düzenlilik (çizgilerin dışına çıkmadan boyama). Oysa bu yaşta zihinsel işleyiş somuttur. Dinleme yerine yapma öğretilmelidir. Ancak bu tarz bir eğitim kişisel yeterlilik duygusunu artırır. Çocuklar aktif öğrenmeye en çok 6-12 yaş arasında hazırdırlar. Bizim eğitimciler olarak görevimiz bu doğal eğilimin gerçekleşmesi için yardımcı olmaktır (Sprinthall, Sprinthall, 1990). Freud, bir çok okul sorununun çocuğun doğal eğilimlerinin sınırlandırılmasından kaynaklandığını söylemiştir (Freud, 1936). Sessiz, düzenli, nazik çocuklar yetiştirmek için bu kadar kaygı duymamalıyız. Kişisel yeterlilik duygusu-

nu geliştirmek esastır (Sprinthall, 1990). İlkokul döneminde öğretmen çocuğa başarmasını sağlayacak zorlukta ödevler vermelidir. Öğretmenin bu tür öznel bir tutum göstermesi de kendi kişiliğinin esnekliğine bağlıdır. Öğretmenin kişiliğinin başkalarının gelişimine elverişli nitelikler kazanması, eğitimin temel sorunlarından biri olmak zorundadır. Ülkemizde bir öğretmenin bir insan olarak gelişip olgunlaşmasına ve başkalarının gelişimini kolaylaştırıcı kişilik özelliklerine sahip olmasına, öğretmen yetiştiren ve öğretmeni değerlendiren kurumlarca gereken önemin verildiği söylenemez (Kılıççı, 1987). Her öğretmenin odağına birey ve onun gelişmesini alan, rehberlik görüşüne sahip olması bugünkü çağdaş eğitimin bir gereğidir (Özoğlu, 1977).

Öğretmenin kişiliği sevecenlik, başkalarına değer verme, özsayęı, benlik kavramı, denetim odağı, güvenirlilik, dürüstlük, saydamlık, vs. gibi bir çok boyutu kapsamaktadır. Bu özelliklerin her biri öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Küçükahmet, 1983; Akt. Açıkgöz, 1996). İlkokul öğretmenini engellenmeye dayanma gücünün ve engellenme karşısında gösterdiği tepkilerin öğrencileri tarafından model alındığını ortaya koyan bulgular edinilmiştir (Bayezid, 1986).

Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarla saptanmıştır. Ayrıca sınıfa ilişkin tutumlarında farklı bilişsel yönelimleri olan öğretmenlerin (ortama bağımlı ve ortamdandır bağımsız olarak sınıflandırılmıştır) kendilerine zıt tutumdaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılarken aynı tutumda olanlara o kadar yararlı olmadıkları belirlenmiştir. Bunun için öğretmenlerin kendi yönelimlerini tanıyıp, karşı yönelimi de öğrenerek öğrencilerin kişilikleri ile çatışmayacak uygulamalar yapmaları gerektiği, bu durumda öğrencileri daha çok güçlendirebilecekleri vurgulanmaktadır (Good, Brophy, 1993).

Rogers'e göre öğretmenler öğrencilerine ve öğrenmeye ilişkin üç tutum gösterirlerse öğrenme önemli oranda ger-



çekleşir. İçtenlik, öğrencilere değer verme ve empati gösterme (Seifert, 1991; Kılıççı, 1992).

Öğretim rolünde öğretmen kendini nasıl agulamaktadır? Öğretmenin kendine ilişkin tutumları nasıldır? Öğrenciler öğretmen tarafından sergilenen şu tür davranışlara duyarlıdır; doğruluk, adalet, çabanın değerlendirilmesi, sempati ve anlayış, açıklama yeteneği, çocuğa ilişkin işbirliği ve davranışını kontrol etme konusundaki beklentileri. Öğretmenin çocuğa gösterdiği özel tutumlar çocuğu önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmen tutumlarını gözönünde bulundurmalıdır. Bir öğretmenin kendini tanıması duyarlılığı ve farkındalığı için zorunludur (Sprinthall, 1990).

Eğitimin en önemli sorusu iyi bir öğretmen olabilmek için hangi insan özelliklerinin gerekliliğidir. Eski bir düşünceye göre öğretmenler bütün asil faziletleri gösterirken insana ilişkin hiç bir zaaf göstermemelidir. Sesar'ın eşi, öğretmen kusursuz olmalıdır demirmiştir. Öğretmene ilişkin bu tür amaçların imkansız olduğunu vurgulamak gerekir. Ancak insanın sahip olması gereken bazı faziletlere sahip olmalıdır, örneğin çocukları sevmelidirler, ancak her öğrenci başarısızlığından öğretmen sorumlu değildir. Sabır, sevgi ve sorumluluk göstermelidirler. İdeal anne baba gibi

Öğretmenin kişiliği sevecenlik, başkalarına değer verme, özsayęı, benlik kavramı, denetim odağı, güvenirlilik, dürüstlük, saydamlık, vs. gibi bir çok boyutu kapsamaktadır.



davranan, içten duygularını ortaya koyan kişiler olmalıdırlar. Ancak genellikle öğretmenler öğrenme ve öğretmeye ilişkin gerçekçi algılar geliştirecekleri yerde bir işe yaramayan tutuma sarılıp kendi yetersizliklerini akla uydurmaktadırlar (Sprinthall, Sprinthall, 1990).

Tutumlarımızın her zaman farkında olmadığımızı gözönünde bulundurmalıyız. Tutumlarımız uzun zamanda geliştiği için, bunların neler olduğunu ve davranışlarımızı etkileyen beklentilerin neler olduğunu pek bilemeyiz. Bunun so-

nucunda dediğimiz ile yaptığımız farklı olmaktadır. Öğretmenler olarak öğrenmeye ilişkin tutumlarımızın sınıf içinde öğrenmeyi nasıl etkilediğini bilemeyiz. Eski bir değiş vardır. Hareketler, sözlerden daha yüksek seslidir. Tu-

tumlarımız, güdülerimiz ve algılarımız davranışlarımıza yansır ve eylemlerimiz aracılığı ile öğrencilerimize geçer ve onların tutumlarının gelişmesini etkiler (Sprinthall, Sprinthall, 1990).

Öğretmenin öğretme ve öğrenmeye ilişkin tutumları öğrencileri nasıl etkilemektedir? Bilgi, öğrencilerin zihninde anımsayabildikleri bir liste midir? doğru yanıtları mı yoksa öğrenme sürecini mi ödüllendiriyoruz? Öğretimi daha çok eğitim gibi düşünüp öğrencilere ne yapma-

ları gerektiğini mi söylüyoruz? Sınıftaki davranışlarımızı bu varsayımlar oluşturmaktadır. Bilgi doğrulardır diye düşünülür ise ve öğretmen ve öğrenciler herşeyin tek bir yanıtı olduğunu düşünürler. Öğretmenin sesi Tanrı'nın sesi gibidir. Bu tür bir sınıf ortamı öğretmeni karar verici rolüne iter. Bu doğru bilgi anlayışı gelişimsel bakış açısından da olumsuz sonuçlar yaratır. Somut işlemsel düşünceye sahip ilkökul öğrencisi

için dünya iki kampa ayrılmıştır. İyi adamlar, kötü adamlar gibi. Öğretmenin bu her sorunun cevabını verme yaklaşımını öğrenciler için kabul edilmesi kolay bir yaklaşımdır, bundan hoşlanır ve teşvik ederler. Öğretmenlerde bu her şeyi bilen rolünden hoşlanır. Öğretmenin bu tarzdaki otoritesi otoriteriyendir. Öğrencilerin sabit ve değişmez bilgiler oluşturmaları gerçekte bizim suçumuzdur. Her yaşta bir çok öğrenci şu tür sorular sorarlar; "bir dahaki sınavda ne sorulacak? Bütün işaretli yerleri okuduk mu? Öğrencilerin göz boyacı olmada suçları yoktur. Bu konuda biz onları ödüllendirmezsek öğrenmezler (Sprinthall, Sprinthall, 1990).

Hunt'ın Kavramsal Düzey Modeli'ne göre öğretmenin öğrenmeye ve öğretime ilişkin tutumları üç düzeyde gruplandırılabilir. Düşük kavramsal düzeydeki öğretmenler (Düzey A), az esnekler, yönlendirici olmayan tarzları çok az kullanırlar (% 33 ten az), yüksek kavramsal düzeydeki öğretmenler (Düzey B), % 50 oranında yönlendirici değildirlir. En üst düzeydeki öğretmenler (Düzey C) daha az bağımlı, esnek ve temelde daha yeterli öğretmenlerdir. Düzey C'deki öğretmenler Düzey A'dakilerin tersine öğrenciye kendi kendini yönetme hakkını verirler. Düzey A'daki öğretmenlerin öğrencileri pasif ezberleyiciler konumunda

Yeterli bir öğretmen öğrenciye kendi kendisini yönetme hakkını vermelidir.

iken Düzey C'deki öğretmenlerin öğrencileri kendi öğretimlerinden sorumlu kişidir (Sprinthall, Sprinthall, 1990).

Öğretmenin öğrencilere yönelik tutumları sınıf ortamının oluşumunda önemlidir. Duygular hemen hemen görünürdedir. Öğrenciler şu soruların yanıtlarını bilirler. Öğretmen bizim kapasiteli olduğumuzu düşünüyor, iyi yapabileceğimize inanıyor mu? Gerçekten başarılı olmamızı istiyor mu? (Sprinthall, Sprinthall, 1990). Hatta öğretmenler öğrencilerinin gelecekteki okul başarısını etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerinin akademik ilerlemelerini, sosyal ve duygusal uyumlarını etkilemektedir. Rosenthal ve Jacobson'ın ilkokul öğretmenleri üzerinde yaptığı bir çalışmada (1968) öğretmenin yüksek zihinsel yetenekleri olduğuna inandığı öğrencilerin zeka puanında artış saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin yüksek veya düşük beklentileri onların bu öğrencilere bu doğrultuda davranmalarına ve sonuçta bu beklentilerin gerçekleşmesine yol açmaktadır. (Brophy, 1983; Good, 1980; Akt: Hetherington, Parke, 1986). Yüksek başarı beklentileri olan öğrencilere

re daha iyi öğretmekte, daha çok derse katılmalarını sağlamakta, yanıt için daha çok zaman vermekte ve yanlış yanıtlar için daha az eleştirmektedir. Düşük başarı beklentileri olanlara ise bunların tersini yapmaktadır (Minuchin ve Shapiro, 1983). Öğretmensiz bir eğitim düşünülemez.

Öğrencilerine ilişkin beklentileri ideal şekilde göstermeyi öğrenmiş çağdaş öğretmenlerden oluşan bir eğitimci topluluğu, ideal toplumu gerçekleştirebilecektir. Öğretmenlerin kendi benliklerine ilişkin duygu ve algıları sınıf ortamının ve öğrenci performansının önemli bir parçasıdır. Benlik saygısı, duruş, kendini kontrol, **sınıftaki tüm çocukları** yönlendirme isteği doğal olarak sınıfta işbirliği ve öğrenmeyi etkileyecektir. Benzer biçimde aşırı sıkıntılı, güvensiz, titreyen öğretmenler için de tam tersi geçerlidir. Güvensiz öğretmen sorun yaratır. Öğretimin etkinliğinde kişisel yönler konusunda Fuller hemen hemen bütün öğrenci öğretmenlerin ve yeni öğretmenlerin kişisel gelişimde benzeri bir sıra izlediklerini ortaya koymuştur. Dönemler üç genel kategoride ele alınabilir; 1. Benliğe



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1996.
- Boyezid, G. İlkokul Öğretmenlerinin Frustrasyon Toleransı Oluşumuna Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1986.
- Charles, D. C. Psychology of the Child in the Classroom. New York: The Mc Millan Company, 1964.
- Crow, L. D. ; Crow a. Child Psychology. Barnes, Noble N.Y., 1965.
- Freud, S. : 1916-1917 "Introductory Lectures on Psychoanalysis" S.E., 16: 349-350, 1963.
- Gardner, L. H. Racial, Ethnic and Social Class Considerations in Psychotherapy Supervision. In A.M, Pebb (Er) Şışçpokrpa;ş bu;envbioh: Kpeoş nebeancp ahr Şnac-kica, H,Ş, Wıyeş 1980,
- Good T, L.; Brophy, J.E. Educational Psychology, Longman, N.Y. 1990.
- Hethirington, E.M.; Parke, R.D. Child Psychology. Mc Graw Hill, 1991.
- Kaplan, H. I. Sadock, B. J. Synopsis of Psychiatry. Williams, Wilkins, 1991.
- Kılıççı, Y. Okulda Ruh Sağlığı, Şafak Matbaacılık, Ankara, 1992.
- Özoğlu, S.C. Eğitimde Rehberlik, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1977.
- Peller, L. School Contributions, The Psychoanalytic Study of the Child, Vol. XI., N.Y: International Universities Press. Inc, 1969.
- Seifert, K.L. Educational Psychology. Houghton Mifflin Company, 1991.
- Sprinthall, N. A: Spirhall, R.C. Educational Psychology, Mc Graw Hill., 1990.

ilgi dönemi. 2. Sınıf yönetimine ilgi dönemi ve 3. Öğrencilere ilgi dönemi. Birinci dönemdeki öğretmenler, öğrencilerinin kendilerinden hoşlanıp hoşlanmadığı konusunda endişelidirler, nasıl daha fazla deneyimli görünebileceklerini düşünürler. Fuller, başlangıçta benlik üzerinde odaklaşmanın normal olduğunu söyler. İkinci dönemde, öğretmen öğretim davranışları ve stratejileri üzerinde durur. Hala odak benliktedir. Ancak bu kez öğretim davranışı üzerinde durur, kendinden çok öğrencilerle ilgilenir. Fuller'in çalışmaları yeni öğretmenlerin en son döneme genellikle ulaşamadıklarını ancak özel eğitim ile ulaşabildiklerini saptamıştır. Öğretmenlik gelişiminde öğretmenlerin 4 köşeden dönmeleri gerekmektedir. Bunlar; benlik, öğrenciler, stratejiler ve içeriktir. Eğitim bu dönüşleri kolaylaştırmaktadır. Öğretmenin bu gelişimini kolaylaştırıcı davranış eğitiminin eğitim fakültelerinde mutlaka verilmesi gereklidir.

Öğretmenler öğretim aracılığıyla beynin yıkayabilirler. Ancak şunu söylemek gerekir ki öğretim değer yargılarında artırılmış olmalıdır.

Öğretmenler nötr olarak eğitilmelidirler. Onların değerleri çok görüşlülük ve görecelilik olmalıdır (Sprinthall, Sprinthall, 1990). Öğretmenler eleştirel düşünmeyi, bütün değer yargılarını sorgulayabilmeyi öğretmelidirler.

Öğretmenin öğretime, öğrencilere ve kendine ilişkin tutumlarının önemini vurguladıktan sonra bu tutumları öğretici davranış eğitiminin yani süpervizyonun eğitim sürecinde verilmesi gerektiği vurgulamak gerekir. Öğretmen veya öğretmen adayı davranışlarından dolayı kara listeye alınacağına bir psikolojik danışman gibi eğitilmelidir. Ancak Gardner'in söylediği gibi, öğrencinin kaygısı öğrenmenin ve süpervizyonun etkili olmasını etkiler (Gardner, 1980). Süpervizyonda uygun yetenekleri ve benlik farkındalığını geliştirme eğitimi verilmelidir. Bunu alamayacak düzeyde sorunlu kişilik yapısı olan adayların belki de öğretmenlik mesleğine girişte elenmesi zorunludur. Ağır psikotik tablo gösteren veya benlik farkındalığı geliştirmek istemeyecek düzeyde psikopatolojisi veya kişilik bozukluğu olan kişilerin öğretmenlik yapmamaları gerekir. Psikiyatride temel bir kural vardır, terapist sadece hastanın güvenliğinden değil, diğer insanların da güvenliğinden sorumludur (Kaplan, Sadock, 1988). Milli Eğitim sadece birey olarak öğretmenleri değil, onların yetişirecekleri öğrencileri de düşünmek zorundadır.



İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama



Dr. Ayşe Çakır İLHAN

A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Araş. Gör.

Okullardaki sanat eğitimi, çocuğu ve genci sanatçı yapmayı amaçlamaz. Amacı, onu düşünsel, algısal, duygusal yönlerden geliştirmektir.

Birinci Dünya Savaşından bu yana sanat hızla değişmekte, insan kişi olarak var olabilmenin mücadelesini vermektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, değer yargılarını olduğu gibi sanatı da etkilemektedir. Yenilikçiliği benimseyen, sanatın ne'liği konusunda yerleşmiş görüşlere karşı çıkan kimi sanat akımları (örn: dadaizm-kavramsal sanatlar, v.b.) herşeyin sanat olabileceği savını gündeme getirmişlerdir. Böylece sanata bakış açımız, değer yargılarımız, algılamalarımız ve yorumlama biçimlerimiz sorgulanır duruma gelmiştir. Estetik zevk ve yargıya ilişkin terazi hassaslığını yitirmiştir. Günümüzde birçok sanat akımı birarada bulunmaktadır. Yeni Geometricilik, yeni Dışavurumculuk, soyut Dışavurumculuk, yeni dada, Asamb-laj, Soyutlama, Enstelasyon, Yeni Figürasyon v.b. sanat akımları anlayış ve teknik olarak birbirlerinden çok da farklı durumdadır. Sanat alanında birçok şey artık yanyanadır. Eskiden sanatın sergilendiği belli mekânlar vardı. Artık sanat her yerde, sokakta, meydanda, tarlada, bir okulun kantininde, bahçede gerçekleştirilebiliyor ve birçok sanat dalı bir arada olabiliyor. Günümüzde bir ressamın aynı zamanda heykeltıraş, oyuncu, müzikçi, dansçı v.b. olması da bekleniyor.

Sanat alanındaki bu yeniden yapılanmadan doğal olarak sanat eğitimi de etkilenmiştir. Çağdaş sanat eğitimine ilişkin derslerde sadece el becerisini öğretmek yeterli değildir. Sanatta yaratıcı düşünme, ustalığın önüne geçmiştir. Genelde olanın değil, olabirliklerin üzerinde yoğunlaşmıştır. Sadece masanın üzerine konan vazanın resmini yaptırmak sanat eğitimi değildir. Var olana artı birşeyler eklemek önemlidir. Ülkeler daha üretken, daha yapıcı, daha yaratıcı bireyler yetiştirmek için Eğitimin Niteliğini sürekli geliştirme çabası içerisinde oldukları bilinmektedir. Yaratıcı gücü ortaya çıkarmada sanatsal etkinlik önemli rol oynamaktadır.

Sanat, düşünmeye ve imgeleme ait oluşuyla doğrudan doğruya özgürlüğün ve özgürleşmenin nesnelleştiği alandır. Sanat hiç kuşkusuz bir haz alma aracıdır, ama aynı zamanda bir bilgilendirme aracıdır da. Dünyayı anlama ve anlamlandırma sürecinin bir parçasıdır. Bu yüzden sanat eğitimi; sanatın kendine özgü sorunlarıyla, yaşanan zamanın sorunları arasındaki bağlantı noktalarının kavranmasına hizmet etmektedir. Çünkü sanat yapıtları boşlukta üretilmez (Oktay, 1994, s. 14).



Sanat Eğitimi dendiğinde daha çok sanatçı yetiştiren kurumlar akla gelmektedir. Burada sözü edilen sanat eğitimi yetişmekte olan bireylerin örgün eğitimini kapsamaktadır. Okullardaki sanat eğitimi, çocuğu ve genci sanatçı yapmayı amaçlamaz. Amacı, onu düşünsel, algısal, duygusal yönlerden geliştirmektir. Bilindiği gibi ilköğretim ders programında sanat eğitimi ile doğrudan bağlantılı iki ders vardır. Resim ve Müzik dersi. Bu iki ders aynı amaca hizmet etmelerine rağmen birbirleriyle genelde iletişim kurmazlar ve birlikte hareket etmezler. Resim ve Müzik öğretmenleri zümre toplantılarında bile genelde biraraya gelmezler. Oysa günümüz sanatı (resim, heykel, müzik, oyun, dans, sinema v.b.) daha önce de söz edildiği gibi bir birliktelik içerisinde.

Sanat eğitimi bütüncül anlayışla işleyen ders henüz eğitim programında yer almamaktadır. Bu nedenle örgün eğitimde sanat eğitimi dendiğinde Resim-İş dersi akla gelmekte ve sanat eğitimine ilişkin sorunlara genelde resim-iş dersi kapsamında tartışılmaktadır. Bu nedenle yazının başlığı olan "Sanat Eğitiminde Drama'nın Yeri" ilköğretim resim-iş dersi öğretim programı kapsamında ele alınmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde 25.7.1991 tarih ve 3076 sayılı onay ile Resim-iş dersi öğretim programı 1992-1993 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere kabul edilmiştir. Resim-iş dersi öğretim programının genel amaçları incelendiğinde çağdaş bir yaklaşımla hazırlanmaya çalışıldığını görmekteyiz. Genel açıklamalar bölümünde ise Resim-iş Eğitiminin Gerekliği şu şekilde belirtilmektedir.

— İnsanın yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılması ve estetik eğitimin uygulama alanlarından biri de Resim-iş dersi.

— Öğrenciler bu derste algılama, düşünme ve bedensel eylemlerinin de katıldığı süreç içerisinde kendilerini ifade ederler.

— Resim-iş dersi "bir ifade dersi" sözünden çocuğun kendisini dışı vurma-sı anlamı çıkarılmalıdır.

Çocuk kendisini nasıl dışı vurabilir? Sanat eğitiminde bu konuda geliştirilmiş pek çok yöntem ve teknikler vardır. İşte bu yöntemlerden biri de *Eğitsel Yaratıcı Drama yöntemidir*. Drama sözcük olarak Yunanca "dran" dan türetilmiştir. Dran, yapmak, etmek, eylemek anlamına gelmektedir. Drama sözcüğü bugünkü anlamına yakın biçimde Yunanca Drame-non'daki "seyirlik olarak benzetme" olgusuna dayalıdır ve eylem anlamını taşır (San, 1990, s. 573). Eğitim sistemimizde çok uzun yıllardan bu yana, çocukların öykünme (taklit) güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yolu olarak bilinen dramatisasyon yöntemi ile de benzerlikler göstermektedir (Çorup, 1950, Özdemir 1965).

Türkiye'de 1985 yılından bu yana "Eğitsel Yaratıcı Drama" olarak isimlendirilen drama yöntemi ABD'de "Creative Drama = Yaratıcı Drama", İngiltere'de "Drama In Education = Eğitimde Drama", Almanya'da ise "Schulsplek = Okuloyunu veya Splel und Interaktion = Oyun ve Etkileşim" ya da özellikle son yıllarda Darstellendes Splel = Canlandırma Oyunu" olarak adlandırılmaktadır.

Eğitsel yaratıcı drama yöntemi, çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkılarak gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatisasyon gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde, çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmalarıdır (San, 1993, s. 11 ve 1996, s. 149).

Ancak, Eğitsel Yaratıcı Drama çalışmaları tiyatro yapmak olmadığı gibi oyunculuk da değildir.

İlköğretim Resim-iş dersi öğretim programı incelendiğinde 1., 2., 3. ve 7. sınıfların ders programlarında Drama Çalışmalarının yer aldığını görmekteyiz.

1., 2., 3. ve 7. sınıflarda "Dramayı Tanıyabilme ve Çalışmalarda Dramadan Yararlanabilme" amaçları d avranışlar olarak şöyle açıklanmaktadır:

Sanatta yaratıcı düşünme, ustalığın önüne geçmiştir.

DAVRANIŞLAR

1. Dramatizasyonun kendiliğinden oyunlaştırma olduğunun söylemesi.
 2. Dramada sahneye, kostüme ve ezberleyecek metne gerek olmadığını.
 3. Dramanın diyalogla hareketlerinin bütünleşmesi olduğunun söylemesi.
 4. Dramanın hazırlamadan oynanmasının, rahatlığı ve özgürlüğü geliştirerek sıkılganlığı gidereceğinin söylemesi.
 5. Dramadan yararlanarak yaratıcı çalışmalar yapılacağına söylemesi.
- "Dramatizasyonunu Resimle Anlatma" konusu ise işleniş ve değerlendirme olarak açıklanmaktadır.

İŞLENİŞ

1. Çocuğun yakın çevresi ile ilgili olaylara ve nesnelere çocuk açısından bakarak konunun seçimi yapılır.
2. Seçilen konular, oyunlaştırılarak verilir.
3. Dramatize edilmiş konunun önemli noktalarına, farklı yönlerine, karakter özelliklerine, zıtlıklarına veya benzerliklerine ilişkin soru ve vurgulamalara dikkat çekilir.
4. Uygulanacak teknikle ilgili açıklamalar yapılır; temiz, düzenli ve tutumlu olmaya özendirilir.
5. İlgisi dağılan öğrenciler, çalışmaya özendirilir, çekingen olanlar, cesaretlendirilir.
6. Konu ile ilgili sorular sorularak, hatırlatma düzeyinde öğrencilere yardımcı olunur.
7. Düzeltme yapmak, "Şöyle ya da böyle yap". gibi güdümlenici davranışlardan kaçınılır.
8. Gerek duyulursa, yapılan çalışmalar üzerinde toplu ya da tek tek uyarıcı açıklamalarda bulunulur.
9. Biten işler, değerlendirme yapmak için gereken yerlere alınır.

DEĞERLENDİRME

1. Dramatize edilen özelliklere en çok kim uymuş?
2. Dramatize edilen konuya, en çok kim emek vermiş?
3. Konuyu ifade ederken, en çok kim özen göstermiş?
4. Kim, kâğıdı daha iyi doldurmuş?

Öğretim programında yer alan açıklamalarda eleştirilecek bazı kısımlar olmasına rağmen programda yer alması bile çok sevindirici bir gelişmedir. Eğitsel yaratıcı drama çalışmalarında genel olarak yazılı bir metin yoktur, doğaldır, sunuşsal değildir, yani sahnelenmesi gerekmez, olay merkezlidir. Lider (ya da öğretmen) tarafından rehberlik edilen katılımcılar (öğrenciler) yaşadıkları ve hayâl ettikleri durumları yansıtırlar. Yaratıcı dramanın bir öğrenme yöntemi olarak en önemli varlığı zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır. Yaratıcı drama etkinliklerinde katılımcı diğer kişilerle birlikte düşünür, hisseder ve hareket eder. Yaratıcı drama hem zihinsel, hem de kişisel özelliklerin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde temel eğitim modeli olarak da karşımıza çıkmaktadır. Eğitsel Yaratıcı Drama yöntemi ile kişi kendi yaşantılarından yola çıkarak daha büyük keşifler yapabilir (Ömeroğlu, 1991, s. 368).

Böylece katılımcı kendisinde, varolan yaratıcılığını ve estetik duyarlılığını geliştirir. Bu çalışma yöntemi hem modern eğitimin hem de günümüz sanatının anlayışına uygundur. Çünkü grup içindeki yaşantılar, imgelemi algılamayı, yorumlamayı güçlendirmekte, kişi kendini daha iyi tanıyabildiği gibi empati ve iletişim becerisini de geliştirebilmektedir.

20-22 Mayıs 1994 tarihinde Ankara'da Sanat Eğitiminin Geleceği konusunda düzenlenen seminere Almanya'dan katılan Dr. Offried Schoz 1990 Mayıs ayında Donaueschingen'de Avrupa Konseyi'nin öğretmenler için düzenlediği "Sanat Eğitimin Genel Eğitimdeki Yeri-ne İlişkin Yeni Eğitimler" konulu 47. se-



minerde alınan tavsiye kararlarını ve önerini özetlemiştir. Bu önerilerin bazılarını burada sunmak istiyorum.

1. Sanat eğitimi, gözün (=görsel sanatlar) kulağın (=müzik) vücudun, jestlerin ve dilin (=drama, tiyatro) eğitimini kendisine hedef olarak seçmelidir.

2. Sanat eğitimi, mimarlık, görsel-ışitsel medya, dans gibi diğer sanatsal alanlara açılmalıdır.

3. Teknikler sanatsal ifadenin sadece gereçleri olarak kabul edilmelidir (Scheiz, 1994, s. 74).

Öğrencinin kendisini ifade etmesini ön plâna alan Resim-iş dersinde Eğitsel Drama Yöntemi, uygun ortam, süre ve konu sağlandığında örgün eğitimin her basamağında bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Öğrenciyi edilgen durumdan kurtarır, beş duyu organının da kullanılmasına olanak sağlar. Öğrencinin imgeleme, algılama, biçimlendirme, aklama, düşüncü ve yargıya varma gibi pek çok yeteneğini geliştirmesine yardım eder.

Eğitsel yaratıcı drama yöntemi uygulamaları genelde dört aşamalı şekilde gerçekleştirilmektedir.

Katılımcılar (öğrenciler) ilk olarak bir grup çalışmasına hazır hale getirilir. Gruptakilerin kendilerini rahat ve huzur içinde hissetmeleri sağlanır. Katılımcılar birbirleri ile tanışır ve etkileşim kurarlar. Yeni yaşantılar için hazırlıklı ve istekli hale getirirler. Genelde 2 veya 3 saat süren bir drama oturumunda aşağıdaki

aşamaların biri, birkaçı ya da tamamının yer aldığı uy-

gulamalar yapılır.

1. Isınma ve Rahatlama Çalışmaları: Güven, kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedeni ve beyni duyumsama. Oldukça kesin kurallarla belirlenen bu aşama grup lideri tarafından yürütülür.

2. Oynama (Pantomim ve Rol Oynama): Belirlenmiş bazı kurallar içinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmalarından oluşur. Yaratıcılık ve imgeleme boyutları özellikle işin içine girer.

3. Doğaçlama Çalışmaları: Saptanan bir hedefe doğru belli bir konu ya da temadan hareket edilir. Bu aşamada kurallar daha esnektir. Doğaçlama, bireysel ve grup içi yaratıcılığın en ön plâna çıktığı çalışmalardır.

4. Oluşumlar: Bu süreç özellikle önceden hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasıyla başlar. Sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varacağı önceden belirsizdir.

Yukarıdaki uygulamalardan özellikle ısınma çalışmaları,

a. Kendini tanıma (psikolojik ve bedensel açıdan),

b. Karşısındakini tanıma (psikolojik ve bedensel açıdan),

c. Karşılıklı iletişim (önce ikili iletişim) kurma,

d. İkili iletişimden giderek daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçme,

e. Grup dinamiğinin doğması,

f. Öykü anlatma, anıların anlatılması gibi sözlendirme (retorik) ve etkileşim çalışmaları,

g. "Oynama aşamasına geçme" biçiminde süregelir.

Aşama aşama gerçekleşen bu çalışmaların her birinin ya da birkaçının ardından tartışma açılır. "Ne yaşadınız" "Nerede Güçlük Çektiniz" "Nerede haz aldınız" gibi sorular sorulabilir. Özellikle doğaçlama ve rol oynama çalışmalarında yaratıcı bir yaklaşım içinde başka kişilerin davranış ve düşünme biçimlerini, duyarlılıklarını, deneyimlerini paylaşmak, bunlarla ilgili eleştiri ve değerlendirme yapmak sanat eğitimi için son derece önemlidir (San, 1996, s. 154-155).

Resim-iş dersinin en önemli amacı öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek olduğuna göre, öğretmen dersi aktif hale getir-

Oyun oynamanın bir öğretim yöntemi olarak belli bir amaç ve hedef doğrultusunda kullanılması, Eğitsel Yaratıcı Drama yöntemi ile olasıdır.



mek ve öğrencinin imgelem gücünü harekete geçirmek durumundadır. Bunun da yolu oyun oynamaktır. Oyun oynamanın bir öğretim yöntemi olarak belli bir amaç ve hedef doğrultusunda kullanılması, Eğitsel Yaratıcı Drama yöntemi ile olasıdır. Bu yöntemin sanat eğitimine önemli katkıları olacağı bir gerçektir. Yeter ki öğretmen bu yöntemi uygulamaya kararlı olsun. Bunun da yolu öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinde Eğitsel Yaratıcı Drama yönteminin bir ders olarak yer alması ve daha önce yetişen öğretmenlerin hizmet-içi eğitimden geçirilmesidir.

Sanatın eğitimdeki gücü tartışılmaz bir gerçektir. Ancak sanat eğitimini bir ders saati içine sıkıştırmak ve sanat eğitimine ilişkin bütün sorumlulukları o derse yüklemek büyük bir haksızlıktır. Sanat eğitiminin her yerde, her zaman yapılması gerekir. Özellikle diğer derslerle iletişimde öğrenciye ve öğretmene yeni bakış açıları kazandırmada, iş birliği yapmada sanat eğitimi katalizör olabilir. Bu konuda sanat eğitiminde yeni yöntemler vardır. Bu yöntemlerden biri de Eğitsel Yaratıcı Drama Yöntemi'dir.

Ek: 1 İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı

GENEL AÇIKLAMALAR

1. Türk Milli Eğitimnin amaçları doğrultusunda güzel sanatlarla ilgili bilgileri kazandırabilme.

2. Sanatı görsel bir iletişim formu olarak kullanmada ve değerlendirmede güven ve yeterlilik kazanmaları için öğrencilerin görsel okur-yazarlığını sağlayabilme.

3. Sanatsal yaratıcılığı geliştirebilme.

4. Her alanda kullanılacak yaratıcı davranışlar geliştirebilme.

5. Düşünceleri gerçekleştirebilmek ve sanat eserlerini üretebilmek amacıyla bireysel anlayış ve teknik yeteneklerini geliştirebilme.

6. Estetik duyguların geliştirilmesi yoluyla, sanat ve tasarımla ilgili olarak bilinçli estetik hükümler vermelerini sağlayabilme.

7. Özgün düşünme, üretme ve deneme kapasitelerini geliştirebilme.



8. Düzensizliklerden rahatsız olmasını ve çevresini güzelleştirmesini sağlayacak estetik kişilik kazandırabilme.

9. Sanat yoluyla ifade imkânı vererek ruh sağlığına yardımcı olabilme.

10. Öğrencilerin kendilerini ispatlamalarına ve kendilerini bulmalarına imkân tanıyabilme.

11. Öğrencilerin hayatları boyunca sanat yapan üreticiler veya sanatı bilinçli izleyen tüketiciler olarak içinde yaşadıkları kültüre katkıları sağlayabilme.

12. Bireysel veya grup çalışmalarında sorumluluk ve işbirliği, dayanışma anlayışını; birbirleri arasında sevgi, saygı ve yardımlaşma gibi duygu ve davranışları geliştirebilme.

13. Sanatın özgünlük olduğunu ve hayata olan katkısını kavrayabilme.

14. Sanatsal yaratma hazzını duymasını ve sanatçıyı takdir etmesini sağlayabilme.

15. Biçimsel anlatımla ilgili teknik bilgi ve beceriler kazandırabilme.

16. Tasarıma yönelik hayâl gücünü geliştirebilme.

17. Tarihi ören yerlerini, anıtları, müzeleri, sanat galerilerini, atölyelerini ve tasarım stüdyolarını tanıyarak, kültür ve tabiat varlıklarına sahip çıkabilme.

KAYNAKÇA

- Çorup, Selahattin (1950). Okullarda Dramatizasyon. Öğretmen Dergisi Yayını II İstanbul. Işıl Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1932). İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Ömeroğlu, Esra (1991). "Okulöncesi Öğretmeninin Niteliğinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Eğitiminin Rolü", Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu I. Özel Kültür Okulları Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi İstanbul, 1991, s. 368-369.
- Özdemir, Emin (1965). Uygulamalı Dramatizasyon. Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Yayınları, İstanbul. Güzel İstanbul Matbaası.
- Okay, Ahmet (1994). "Sanat Eğitiminin Önemi ve Sanatın Geleceği". Sanat Eğitiminin Geleceği Semineri. Alman Kültür Merkezi Yayınları. Ankara, s. 16-22.
- San, İnci (1990). Ankara'da Yaratıcı Drama. Alman Kültür Merkezi Yayını. Ankara.
- _____ (1953). "Evrim içinde Sanat Eğitimi Politikaları". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt, 25, Sayı 2, s. 643-662.
- _____ (1996). "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama". Ankara Yeni Türkiye Dergisi, Ocak-Şubat Sayı: 7, s. 148-161.
- Scholz, Offried (1994). "Sanat ve Estetik Eğitiminin Seçilmiş Bazı Avrupa Ülkelerindeki Yeri" Sanat Eğitiminin Geleceği Semineri, Alman Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, s. 78-82.



Çocuk, Kitap ve Eğitim

Dr. Mehmet OKUTAN

Türkçe Öğretmeni ve Eğitim Yönetimi Teftişi Uzmanı

Çocuğun bedensel gelişimi kadar kültürel gelişimi de önemlidir.

UNESCO gençlik çağını 12-24 yaş grubu olarak belirlemiş olduğuna göre, çocuk 0-12 yaş grubunda yer alan bireydir. Geleneksel çocuk anlayışında varolan “çocuk, insanın küçültülmüşüdür” anlayışı, çağdaş anlayışta yerini bambaşka bir anlayışa bırakmış görünmektedir. Bu anlayışın temelinde, “çocuğun kendine özgü dünyası ve hayatının olduğu düşüncesi yatmaktadır. Çocuk, çocukça kavrar ve çocukça algılar. Çocuğun olgun bir insan gibi duyması, kavraması ve davranması zannedildiği gibi olumlu bir durum olmayıp, aksine üzerinde durulması gereken önemli bir davranış bozukluğu olarak değerlendirilmelidir. Çocuğun yaş ve olgunluk seviyesi üzerinde davranış göstermesini beklemek, çocuğa yapılacak haksızlıkların başında gelmektedir.

Çocuk, doğduğu zaman yalnız “birey”dir, sosyalleşme süreci içinde bulunan birey, yaşadıkça eğitimle bağlantısını sürdürmeye devam eder. Kişilik kazanma istidatında olan çocuk, bilmek ve öğrenmek isteği ile dopdoludur. Öğrenme arzusu, “yakından uzağa” ilkesine göre aile bireylerinden başlayarak kendi toplu-

munu ve nihayet tüm insanlığı kavrayacak bir boyutta gelişerek devam eder.

“Yarının büyüğü” olan çocuk, nasıl ki bedensel gelişme açısından biz büyüklere muhtaçsa, aynı zamanda ruhsal gelişme bakımından da ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Bedensel gelişmesi gıda ile karşılanırken, ruhsal gelişmenin kültürel kazanımlarla karşılanabileceği söylenebilir. Çocukların önemli ihtiyaçlarından, biri de başarılı olma ve takdir edilme duygusunun karşılanmasıdır. Çocuğun kültürel kazanımlarla donatılması ve başarı duygularının tatmin edilmesi, çocukların kavrayış ve duyuş seviyelerine uygun kitaplara tanıştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Kitap, çocuğun kültürel kazanımlarına katkı sağladığı gibi, çocuğun başarılı olma ve kendisine değer verilme duygularını da tatmin etmede etkili bir araçtır. Kitapla çocuğun dost edinilebilmeleri, “çocuk kitapları” ve “çocuk edebiyatı” olgusunu gündeme getirmektedir.

Gerçekten bir “çocuk matematiği” ya da “çocuk tarihi” yok oysa; bir “çocuk edebiyatı” önemli bir uğraşı alanı olarak eğitimcileri, edebiyatçıları ve öğretmenleri

ilgilendirmektedir. Çocuk edebiyatı, çocuğun kavrayış ve duyuş seviyesine uygun edebi eserlerin oluşturduğu edebiyatın adıdır. Çocuğun gelişim özellikleri, olgunluk ve yaş seviyeleri ile psikolojisinin dikkate alınarak kaleme alınan "çocuk kitapları", aynı zamanda çocuğun edebi zevkini geliştirerek, Müfredat Programı (İlköğretim Türkçe Programı)nda belirlenen "çocuklara okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak (1) amacına ulaşmada da katkı sağlayabilir. Türkçe Program'da amaçların açıkça ortaya konmuş olmasına rağmen, okuyan bir toplum olmadığımız, okuma zevkini edinemediğimiz konusunda hemen hepimiz aynı fikirdeyiz. Gerçekten okumayı "zevкли bir uğraşı ya da hobi" olarak algılayıp kitap okuyan insanımızın sayısı yok denecek kadar az. Bu durumdan sorumlu birçok merci olmakla birlikte biz eğitimciler, bu konuda öncelikle Türkçe-Edebiyat öğretmenlerinin sorumlu olduklarına inanıyoruz. Çocuk edebiyatının işlevini kavramadan çocuklara aktarılacak Türkçe metinlerin, çocuklarda okuma alışkanlığını ve edebiyat zevkini ortaya çıkararak geliştirmesi oldukça güç. Ders amacı ile okunan "okuma parçalarının çocuğun edebiyata ilgisini artırmakta etkin olup olmadığı akademik çevrelerce tartışılarak öneriler geliştirilmelidir. Sadece sınavlarda ortaya çıkacak "çoktan seçmeli sorulara" cevap verebilmeye yönelik olarak ilgilenilen Türkçe-

Edebiyat derslerinin, çocuk edebiyatının işlevini yerine getiremeyeceği ortadadır.

Aşağıdaki paragraflarda bir grup ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde yapılmış "çocuk ve kitap okuma"ya ilişkin bir araştırma raporu sonuçları özetlenerek tartışılmaktadır.

TABLO 1			
Öğrencilerin Kitap Okuma Nedenleri			
	Kız	Erkek	Top.
Boş zamanları değerlendirme	12	17	29
Genel kültürü artırma	27	39	66
Çevreye iyi görünme	7	6	13
Derste başarılı olmak	27	28	55
Kitap okumayı sevdiğim için	7	17	24
Merak ettiğimden	7	9	16

100 öğrenci üzerinde uygulanan bu çalışmada öğrencilerin tamamı "kitap okumayı sevdiğini" ve "kitap okudukları"ni ifade etmişlerdir. Ancak görüşme sürecinde yöneltilen diğer soruların cevaplarından öğrencilerin bu noktada samimi olmadıkları izlenimi edinilmiştir. Nitekim, Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin yüzde 29'u "boş zamanları değerlendirme" aracı olarak kitap okumayı görürken, öğrencilerin yüzde 24'ü kitap okumayı bir "hobi" olarak değerlendirmektedir. Bu durum, çocukların yaklaşık yüzde 25'inin kitap okumayı zevкли bir uğraşı olarak değerlendirmedikleri anlamına gelmektedir. Çocuğun ilgi ve

Araştırmaya göre çocuğun kitapla tanışmasında öğretmenin etkisi yetersiz düzeyde bulunmuştur.





İhtiyaçları arasına "kitap okuma"yı anlamadığımız anlamına gelen bu sonuç, çoğunun kültürlenmesine ilişkin önemli bir boşluk olduğunun işaretini vermektedir.

Aynı tabloya göre, öğrencilerin yüzde 60'sı, kitap okumayı, kültür artırma aracı olarak görmektedir. Bu sonuç da, bilgili olma anlamındaki kültür edinme etkinliği açısından olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 1'in önemli bir bulgusu da, kitap okuyan öğrencilerin yüzde 55'inin derste başarı sağlamak için okuduğunu ortaya koymasındır. Bu sonuç, öğrencilerin kitap okumayı edebi zevk edinme ve geliştirme endişesine yönelik bir uğraş olarak düşünmedikleri anlamına gelmektedir. Oysa kitap okumanın en önemli amacı, çocuğun edebi zevkini geliştirerek, ana dilinin güzelliklerinin ve inceliklerinin farkına varılmasıdır. Derste başarılı olma endişesi taşınarak okunan kitaplardan bu amacın çıkmayacağı açıktır.

Tablo 1'den görüldüğü gibi, erkekler kızlardan daha çok kitap okumayı sevmektedirler. Aynı zamanda erkekler, kızlardan daha fazla genel kültürü artırma endişesi ile kitap okumaktadırlar.

Öğrencilerin Kitap Okumada Yararlandıkları Kişiler			
	Kız	Erkek	Top.
Ebeveyn (ana-baba)	5	18	23
Arkadaş	27	31	58
Öğretmen	9	13	22

Tablo 2'de görüldüğü gibi, çocukların yüzde 58'i arkadaşlarının etkisi ile kitap okumaya yönelmektedirler. Çocukların kitap okumada etkilendikleri ikinci kaynak olan aile(%23), son olarak da öğretmenlerden etkilenecek kitap okumayı sürdürmektedirler. Bu sonuca göre, çocukların kitap okumaları konusunda en az etkili olan kaynağın öğretmen olması önemli bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Çocuğun okul çağında ailesinden ayrı, akran grubu ile özdeşleşme arzusu duyması doğal bir olgudur. Ancak çok yoğun bir şekilde akran grubunun etkisinde kalmak suretiyle aileden uzaklaş-

ma eğilimi içine girilirse olumsuz durumlar ortaya çıkabilir. Bu tablodan çıkan önemli bir sonuç, öğretmenlerin çocuğun kitapla tanışması konusunda çok düşük bir etkide bulunuyor olmalarıdır. Buna göre, çocuğun kitap okuması konusunda öğretmenlerin etkisinin yüzde 22 olduğu söylenebilir. Bu durum, çocuk kitapları, çocuk edebiyatı, çocuğun kitabı sevmesi vb. konular açısından önemli bir problem oluşturmaktadır. Çocuğun arkadaş grubunun etkisinde kalmasının doğal olması başka şey, arkadaşların önerdiği kitapları okuyarak "kitap okuma" ihtiyacını karşılaması başka bir şeydir. Burada çocuğun kitap okuma eyleminde öğretmenin daha etkin olmasının zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü, kitap okuma, kitap seçimi gibi önemli bir konuyu gündeme getirmektedir. İşte bu noktada da en büyük görev öğretmene düşmektedir. Hem formal eğitim programlarının gerektirdiği amaçlar doğrultusunda, hem de çocuğun gelişim özellikleri ile psikolojisine uygun kitapların seçim işlemleri öğretmenlerin, özellikle Türkçe-Edebiyat öğretmenlerinin en temel görevleri arasında olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Çocukların Okudukları Kitap Türleri			
	Kız	Erkek	Top.
Polisiye	12	30	42
Romantik	9	16	25
Macera	27	42	69
Korku	9	23	32
Çizgi Roman	6	10	16
Şiir	10	7	17
Hikâye - Masal	12	18	30

Tablo 3'te görüldüğü gibi, çocukların yüzde (%69)'u macera türündeki kitaplara ilgi duymaktadır. Erkek öğrencilerin %84'ü macera türü kitaba ilgi duyarken, kızların %54'ünün macera türü kitabı ilgi ile okudukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara bakarak, 14-15 yaş grubu öğrencilerin, özellikle de erkeklerin maceracı bir ruh yapısına sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun sebebi özellikle TV yayınlarındaki şiddet türü programlarla, sosyal çevrenin olumsuz etkileri olarak

gösterilebilir.

Çocukların %42'sinin polisiye türü kitapları sevdiğini anlaşılmaktadır. Erkeklerin %60'ı, kızların %24'ü polisiye türü kitaplara rağbet etmektedirler. Erkeklerin büyük bir çoğunlukla polisiye türü kitaplara ilgi duymaları, kültürümüzdeki "erkek"lik ve silaha olan toplumsal merakımızdan kaynaklanıyor olabilir.

Çocukların %32'si korku türü kitapları okumaktadır. Erkek öğrencilerin kızlardan daha fazla korku türü kitap okumaları, kendilerine olan özgüvenden kaynaklanıyor olabilir. Kültürümüzde erkeklerin kızlara oranla daha dayanıklı ve korkusuz oldukları bilinmektedir. Bir atasözümüz "Erkekler ağlamaz" biçiminde ifade edilmiştir. Erkeklerin ağlamaması, erkeklerin korkmaması demektir. Çocukların korku türü kitap okumalarının altında, erkekliklerini ispat anlamında bir gayret olduğu da söylenebilir.

Çocukların dörtte biri romantik kitap okumaktadır. Fiziksel ve ruhsal gelişme sürecinin hızlandığı bir dönemde çocukların "romantikleşmesi" doğal bir gelişim süreci olarak değerlendirilebilir.

Çocukların %30'u hikaye-masal, %6'sı çizgi roman okumaktadır. Çizgi roman okuma oranının bu çağ öğrencileri için son derece doğal bir sonuç olduğu söylenebilir. Ayrıca hikaye-masal okuyanların yüzde otuz gibi bir oranda olmalarının da doğal bir sonuç olduğu bilinmektedir. Çünkü bu çağ çocuğunun hareketli olaylardan oluşmuş hikaye-romanlara ilgisi kişisel özelliklerinin ortaya çıkardığı bir durumdur.

Öğrencilerin okudukları kitaplardaki kahramanlardan hangisini sevdiğini hususundaki cevapları son derece ilginçtir. Sevdiğini kahramanlar sorulduğunda verdikleri cevaplar genellikle "vurdulu kırdılı" karate filmlerindeki kahramanların isimlerinden oluşmaktadır. Yalnız Efe, Robinson Cruisou, Kör Mustafa, Robin Hood, Pamuk Prenses, Pinokyo, Kırmızı Başlıklı Kız, Polyanna, Keloğlan, Heidi ,vb. kahramanların çocukların dünyasına girdiği, ama bunların kitaplardan çok TV yayınları ile çocukların literatürüne girmiş olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Bilgi toplumunda yaşamaya hazırlandığımız çağımızda, yarının toplumunu oluşturacak çocuklarımızın kitapla tanıştırılmasının önemi üzerinde yeterince durulmadığına inanılmaktadır. Bilgi toplumu olmanın ilk şartı "kitap"tan geçer. Kitapla tanıştıramadığımız çocuklarımızı, "yaşadıkça eğitim" etkinliği içerisinde sokmamızın güçlüğü ortadadır. Bu nedenle örgün eğitim kurumlarımızın temel eğitim işlevlerinin başında, yetişmekte olan insanımıza kitap okuma zevki, edebiyat sevgisi, kitap okuma hobisini kazandırmak gelmelidir. Özellikle öğretmenlerin bu konuda özverili bir çaba içerisinde olmaları, öğrencileri kendilerine sevgi ile bağlayabilir. Bu araştırma sonucunda, çocukların bilgi çağını yakalayabilecek bir yeterlikteki "okuma alışkanlığı" edinemedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ve eğitim kurumlarımızın "kitap ve kitap sevgisi" noktasında fazla "işlevsel" olmadıkları anlaşılmaktadır.

Çağdaş toplumların çağdaşlığının tek dinamiği var: Eğitim. Eğitimde çağdaşlığı yakalayamayan toplumların hiçbir alanda çağdaş olamayacağı açık bir gerçektir. Çağdaş eğitimde, çocuklar kitapla dost ve arkadaşlıklar. Kitap okuma ciddi bir iştir. Disiplinli bir uğraştır. Oysa televizyon seyretmek, disiplini gerektirmeyebilir. Uzatarak, yatarak TV seyredebilirsiniz, ama yatarak okunacak kitaptan ciddi bir uğraş olarak söz edemezsiniz. İşte, çocuklukta böyle bir disiplin içinde okumayı öğretebilirsek, bilgi toplumu olmamız için hiçbir sebep kalmaz. Aksi halde ezberleyen, düşünmeyen, soru sormayan bir toplum olmaya mahkum oluruz ki, böyle bir toplum için de bilgi toplumu denemeyeceği için, çağdaş da denemez.

Kitap okuma ciddi bir iştir. Disiplinli bir uğraştır.

Öğretimde Teybin Yeri



Elizabeth LAIRD

*"The Tape Recorder As A Teaching Aid",
English In Focus /
English In Education, 1977.*

Çeviri : Cihan GÜLTEN

*Gazi Üniv. Mesleki Eğitim Fakültesi
Temel Bilimler Bölümü Öğretim Üyesi*

Eğer yaratıcılık dikkate alınarak kullanılırsa teyp, öğretim için çok etkili ve coşku verici bir araç olabilir.

1. Teyp, etkili bir öğretim aracı olarak nasıl kullanılabilir?
2. Teybe alınan bir materyal, dil öğretiminin dışında başka alanlarda da kullanılabilir mi?

Teybi kullanma amaçları çok çeşitlidir. Ancak, diğer işlevlerinin yanısıra, teyp, pek çok farklı konu için ilk uyarıcı olabilir; başka türlü sağlanamayacak olan açıklayıcı bir materyali sınıfa getirebilir ve böylece çocukların hem eleştirici, hem de kendilerinin farkında olmalarına yardım etmede önemli bir rol oynayabilir.

Teybi, sınıfta en basit anlamda kullanma şekli, yüksek sesle önceden teybe alınmış bir materyali öğrencilere dinletmektir. Öğretmen, bu iş için bir şiiri, bir öyküyü ya da herhangi bir okuma parçasını önceden teybe kaydeder ve bunu sınıfta çalar. Bir teybi dinlemek, öğrencilerin dikkatlerinin toplanmasına yardımcı olur ve öğretmeni, öğrencilerin tepkilerini gözlemek için serbest bırakır. Böylece,

öğretmenin sınıfı gözlemlemesi engellenmeyecektir. Eğer teybi kullanırken bir aksama olursa öğretmen teybi geri alabilir ve yeniden çalıştırabilir.

Teyp kayıtları, sınıf tartışmaları için iyi bir ilk uyarıcı olabilir. Sınıf, teypte tartışmalı bir konuşma ya da yorumu dinleyebilir; sonra da bunu tartışabilir. Öğretmen açısından en iyi yöntem, teybi önce baştan sona çalmak; sonra teybi başa almak ve her nokta ayrı ayrı tartışılabilir diye, tekrar baştan azar azar çalmaktır.

Teybin, dil öğretiminde çok büyük ve değişik bir rolü vardır. Dil laboratuvarlarında, teypleri kullanma başlıbaşına bir konudur. Tek bir teyp, sıradan bir sınıfta, çok yararlı olabilir. Örneğin; okuması gecikmiş olan gruplar, bir yazının bir satırını aynı anda teypte dinlerken, yazıyı kitapta da izleyebilirler. Teyp, hem dikte etmek hem de bir kavrama dersindeki metni hazırlamak için de kullanılabilir. Öğrencilerin kendi kendilerine doldurmaları

için bazı kısımlarında boşluk bırakılan diyaloglar teybe önceden kaydedilebilir.

Öğrencilerin kendi seslerini kaydetmeleri ya da dinlemeleri için teypten çok yararlanılabilir. Amaç öğrencilerin kendi yanlışlarının eleştirilmesini olmaları ve iyi konuşma alışkanlıkları kazanmaları için kendi yaptıklarının farkında olmalarıdır. Öğretmenin anımsaması gereken nokta; öğrencilerin, başlangıçta, genellikle, az bir kazanç elde edecekleri olmalıdır. Yani, eğer öğrenciler pek çok yanlış yapmışlarsa, bu yanlışların yalnızca bir ya da ikisini farkedebilecek ve düzeltebileceklerdir. Dilbilgisi kurallarında doğruluk, ses ahengi, açıklık, hız durumu, son ünlüler gibi konuşmayla ilgili farklı alanları farketmesi; daha ileri bir düzeyde de, farklı durumlarda uygun dili kullanmayı, dilin resmiyet derecelerini ve benzerlerini algılaması için öğrencinin eleştiri yeteneği yavaş yavaş geliştirilebilir.

Teyp kullanmanın, yalnızca dille ve dil eğitimiyle yakından ilgili öğretmenler için değil, her ders öğretmeni için bir amacı vardır. Örneğin; tarih, coğrafya ve biyoloji öğretmenleri, kendi konularının çeşitli yönlerini belirtmek için teybi kullanabilirler; böceklerle ilgili bir biyoloji dersinde, arıların vızıldaması, cırcır böceklerinin ötmesi, sivrisineklerin vızıldaması gibi ses etkileri; bir coğrafya dersinde, bir ülkenin halk müziği gibi belgesel bantlar; ya da bir tarih dersinde, ünlü tarihi bir şahsiyetle bir söyleşi yapma gibi hayali bir materyal teypte kullanılabilir.

Elbetteki, teybin, müzik eğitiminde de çok önemli bir rolü vardır. Müziksel değerlendirmenin öğretiminde, teybin pikaba göre bir avantajı vardır. Teyp durdurulabilir ve çok kolay bir şekilde yeniden başlatılabilir. Bir müzik parçasının kısa bölümleri, daha net olarak çalmak üzere, diğer bölümlerden ayırılabilir. Teyp, öğrencilerin bireysel olarak ya da sınıf şarkılarında olduğu gibi birlikte söyledikleri şarkıları kaydetmek veya tekrar çalmak için kullanılabilir. Teyp, fizik der-



sinde bile yararlı olabilir. Örneğin "ses" konusu öğretilirken; pirinçten yapılmış müzik aletlerinden, kilise çanlarından ya da gaydalardan çıkan sesler gibi bazı sesler en iyi şekilde teypte verilebilir. Teybe alınmış sesler sabit kaldığı için laboratuvarlarda yapılan seslerden daha avantajlıdır. Teyp, tekrar tekrar ne kadar sık çalınırsa çalın-sın, ses aynı kalır. Laboratuvarlarda oluşturulan sesler ise büyük ölçüde değişikliğe uğrar.

Teyp tüm dersler için aktif biçimde kullanılabilir.



Öğrenen Örgütler

Doç. Dr. Musa GÜRSEL
S.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

**“Kişisel değişim/dönüşüm olmadan hiç bir şey olmaz.
Kişisel değişimin olabileceği en güvenilir ortam
ise öğrenen bir topluluktur.”**
(Deming)

“Kişisel değişim/dönüşüm olmadan hiç bir şey olmaz. Kişisel değişimin olabileceği en güvenilir ortam ise öğrenen bir topluluktur”(Deming).

Öğrenme, örgütlerin belirsiz teknolojiyi ve pazar koşulları karşısında yarışmayı, üretkenliği, yaratıcılığı elde etmesi ve geliştirmesi için gerekli olan bilinçli bir çabadır (Balasubramanian 1995, s. 3). Belirsizlik arttıkça, öğrenmeye duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Öğrenme, karmaşık ve daha etkili tepki göstermeyi sağlar. Öğrenme, örgüt içindeki bilgi paylaşımı, iletişimi, anlamayı ve karar almayı artırır, işle yaratıcılık arasında bir köprü işlevi görür.

Öğrenen bir örgüt, sürekli değişen ve geleceğini, kendi seçtiği resime dayalı olarak yaratan örgüttür (Bertels, 1996, s. 6).

Günümüzün hızla değişen ve gelişen dünyasında, örgüt için düşünen bir kişinin olması yeterli değildir. Bir kişinin tepeden her şeyi düşünmesi ve diğerlerinin de onu izlemesi düşüncesi, artık, önem ve değerini yitirmektedir. Bu yüzden, örgütün bir bütün olarak öğrenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Öğrenen örgüt kuramı, öğrenme kuramlarından özellikle Gestaltçı Okul'dan etkilenen, sistematik düşünceyi kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon oluşturma ve takım halinde öğrenmeyle birleştiren bir yaklaşımdır. Öğrenen örgütlerde hem bireyler hem de liderler çok önemli konumdadır. Çünkü, hepsinin becerilerini geliştirmesi ve örgütü bir bütün olarak algılayabilmesi gerekmektedir.

Bu makalede, öğrenen örgüt disiplinleri detaylı olarak açıklanmaya çalışılacak, daha sonra da liderlerin bu örgütlerdeki rolleri üzerinde durulacaktır.

a. Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Öğrenen örgütler kuramının içerdiği beş disiplin bulunmaktadır. Bunlar kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon oluşturma, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenmedir. Her bir disiplin, kendi başına yeterli olmamakta ve bir araya geldiklerinde öğrenen örgütlere gidiş için bir kuram oluşturmaktadır.

a. 1. Kişisel Ustalık

Kişisel ustalık, “kişisel öğrenme ufku muza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme, enerjilerimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplini” (Senge, 1991, s. 16). Bu, öğrenen örgütün bir temel taşı, manevi temelidir. Bir örgütün öğrenme isteği ve kapasitesi kendi üyelerinininkinden daha büyük olamaz.

Örgütler, sadece, bireyler aracılığıyla öğrenirler. Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmeyi garantilemez, ancak, bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenme olamaz. Bireyler büyüme teknolojik gelişme amaçları için yeterince güdülenmemişse, örgütün büyümesi, üretkenliğin artması, gelişmesi de olmayacaktır. Kişisel ustalık, yetenek ve becerinin ötesinde bir anlam taşımaktadır. Bireyin yaşamı, tepkici değil, yaratıcı yaşamı anlamına gelir.

Kişisel ustalık bu denli önemli olmasına karşın, neden bireyler ve örgütler buna direnir? Çünkü (Senge, 1991, s. 162-163);

- Kişisel ustalığın verimliliğe ve kar-zarara ne denli katkıda bulunacağı hesaplanamaz,

- İnsanların bir kısmında, “cynisizm”, yani her şeyde çıkar güdüsü arayan, kuşkucu bir yaklaşım vardır. Bu

yaklaşımı benimseyen bireylerin büyük bir kısmı aslında bir zamanlar yüksek idealleri olan ancak bunlara erişemeyince hayal kırıklığına uğrayanlardır. Bu nedenle de, hiç kimsenin ideallerine erişemeyeceğini düşünürler,

-Kişisel ustalığın, iyi yönetilen bir şirketin oturmuş düzenini tehdit edeceği korkusu da kişisel ustalığın göz ardı edilmesine sebep olur. Aslında bu korku bir ölçüde haklı olabilir. Eğer bireyler ortak bir vizyonu ve zihni modelleri paylaşmıyorlarsa, bireylere yetki vermek sadece örgütteki stresi ve yönetim tutarsızlıklarını arttıracaktır. Bu nedenle kişisel ustalık disiplini kendi başına yeterli değildir ve öğrenen örgüt disiplinleri kümesinin sadece bir ögesidir. Eğer örgütteki liderler, ortak bir vizyonu ve zihni modelleri oluşturamıyorsa, kişisel ustalaktan hiç bir şekilde yarar beklenmemelidir.

Kişisel ustalık bir disiplin haline geldiğinde, iki eylemi ortaya çıkarır:

1. Kendimiz için neyin önemli olduğunu (kişisel vizyon) aydınlığa kavuşturulması,
2. Mevcut gerçekleri daha net görebilmeyi öğrenmek.

Kişisel Vizyon

Kendimiz için önemli olan şey vizyonumuzdur. Kişisel vizyon, insanın içinden gelir. Amaçlarımız, hedeflerimiz vardır. Amaç, bir yöneliş, genel bir başlıktır. Vizyon ise, belirli bir yön ve arzulanan bir geleceğin resmidir. Amaç soyut, vizyon ise somuttur.

Temelde yatan bir amaç duygusu, bir çağrı olmadan, vizyon salt bir fikir olarak kalacaktır. Bununla birlikte vizyon olmadan da bir şey elde edilemez. Yani vizyonsuz bir amaç, uygun ölçek duygusuna sahip olamayacak, amaçsız bir vizyonda bir ses ve öfke olarak kalacak, bir anlam taşımayacaktır (Senge, 1991, s.165).

Vizyon ne kadar açık olursa olsun, bireyler vizyonlarını açıklamakta çoğu kez zorlanırlar. Örneğin, "kendi şirketimi kurmak isterim ama sermayem yok" şeklindeki bir ifade, vizyonla (kendi şirketini kurma isteği), gerçek sermaye (sermaye yokluğu) arasındaki boşluğun farkında olmaktan kaynaklanmaktadır. Ancak bu boşluk olmasa, vizyona doğru ilerlemek için de herhangi bir eyleme ihtiyaç duyulmazdı. Aradaki bu boşluk ise, yaratıcı enerjinin kaynağı olan yaratıcı gerilimdir (Senge, 1991, S 167).

Bu gerilimi, aşağıdaki şekille görselleştirebiliriz.



Şekil 1 : Yaratıcı Gerilim

Şekil 1'de de görüldüğü gibi, mevcut gerçekle kişisel vizyonumuz arasında gerilimin bir lastik olduğunu

düşünelim. Lastikteki bu gerilim yaratıcı gerilimdir. Gerilim, 1 veya 4 yönüne gidildikçe artar, 2 veya 3 yönüne doğru gidildikçe de azalır. Eğer lastiğin gerilimini azaltmak istiyorsak, iki yolumuz vardır:

1. Gerçeği vizyona yaklaştırmak, (Yön 2)
2. Vizyonu gerçeğe yaklaştırmak. (Yön 3)

Yaratıcı gerilim çoğu kez üzüntü, umutsuzluk, kaygı gibi duygulara yol açar. Ancak bireylerin bir kısmı bu duyguları yaratıcı gerilimle karıştırırlar. Oysa, bunlar duygusal gerilimdir ve bu gerilimi, yaratıcı gerilimden ayırtmayı başaramazsak, vizyonumuzu düşürme yoluna gideriz. Örneğin, "ne yapayım, birinci olamasam da, ilk beşe girmek de önemli bir başarı" düşüncesi, birinci olamamanın verdiği duygusal gerilimden kurtulmak için, birinci olma vizyonunu, ilk beşe girme vizyonuna doğru geri çekmektir. Böylece, hoş olmayan duygular da ortadan kalkar, çünkü, vizyonun geri çekilmesiyle, aradaki lastiğin yani yaratıcılığın gerilimi azalmıştır ve şimdiki vizyon da mevcut gerçeğe daha yakındır.

Ancak vizyonu geriye çekmek bir süre sonra yeterli olmayacaktır. Çünkü ortaya yeni bir sıkıntı çıkacak, bu sefer vizyon daha gerilere doğru çekilmek zorunda kalacaktır. Bu durum, tipik bir "sıkıntıyı başka yöne kaydırma" olarak ifade edilebilir.

Yaratıcı gerilime egemen olmak, başarısızlığa bakışın değişmesine yol açar ve başarısızlık bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirilir. Aynı zamanda, egemen olmak, sabır kapasitesinin artmasına da imkan tanır. Kişisel ustalığın özü de, kendi yaşamımızda bu yaratıcı gerilimi nasıl oluşturacağımızı ve sürdüreceğimizi öğrenmektir. Bu öğrenme, gerçekten istediğimiz sonuçları üretme yeteneğini genişletmektir ve bizi üretici öğrenmeye götürür. Örgütler içinde her düzeyde bunu uygulayan bireyler olmadıkça da öğrenen örgütlerden söz edilmez.

Kişisel ustalık düzeyine sahip kişileri diğerlerinden ayırdeden, vizyonları için tavır alabilme cesaretidir. Toplumun yaklaşımı ve içinde bulunan durum ne olursa olsun, vizyonlarına bağlı kalır ve yaratıcı gerilimine dayanırlar (Senge, 1991, S. 166).

a. 2. Zihni Modeller

Zihni modeller, zihnimize yerleşmiş varsayımlar, genellemeler, resimlerden oluşur ve çevreyi algılayışımızı etkilerler.

Zihni modelleri yönetme disiplini, dünyanın işleriyle ilgili iç imgelerimizi açığa çıkarma sına ve düzeltmeyi içerdiği için, öğrenen örgütler disiplini içinde önemli bir yer tutar. Chryis Argyris, bu konuyla ilgili olarak şunları belirtmektedir:

"İnsanlar her zaman savundukları kuramla uyumlu şekilde davranmasalar da, kullandıkları teorilere yani zihni modellerle uyumlu hareket ederler"

Zihni modeller, neden yaptıklarımızı etkilemektedir? Çünkü zihni modeller, gördüğümüz şeyleri etkiler-

ler. Farklı zihni modellere sahip iki kişi, aynı olayı gözlemledikleri halde, farklı tanımlamalarda bulunabilirler, çünkü farklı ayrıntılara bakmış, seçerek gözlem yapmışlardır (Senge, 1991, S 193).

Zihni modeller sadece örgüt çalışanlarını değil, yöneticileri de etkilemektedir. Yöneticilerin büyük çoğunluğu, en iyi fikirlerin büyük bir kısmının uygulamaya konulamayacağını düşünürler. Bunun temelindeki neden ise sahip olunan zihni modellerdir. Dünyanın işleyişiyle ilgili imgeler, yeni fikirlerle çatışmaktadır. Bu imgeler de yöneticileri bilinen düşünce ve davranış yollarından ayrılmamaya yönelir. Yeni fikirler, yeni davranış yollarını denemeye neden olacağından bundan kaçınılır (Senge 1991, S 192).

Zihin modellerimiz, giyip çıkaracağımız giysiler gibi değildirler. Kişiliğimizin temelidirler ve çoğu kez de biz diye nitelediğimiz şeyler zihin modellerimizdir. Öğrenen örgütler haline gelebilmek için, kim olduğumuzla ilgili sabit nosyonlar, başta kontrol edilmelidir. Örgütsel öğrenme, bireylerin zihinsel modellerini geliştirmelerine ve bu modelleri, yeni, paylaşılan modeller haline getirmenin gerekliliğine inanmalarına bağlıdır (Kim, 1993, s. 3).

a. 3. Paylaşılan Vizyon Oluşturma

Öğrenen örgütler kuramının üçüncü disiplini, paylaşılan vizyon oluşturmaktır. paylaşılan vizyon bir fikir değildir. Daha çok, insanların yüreklerinde tutuşan etkili bir güçtür. Paylaşılan vizyon, en basit anlamda, "ne yaratmak istiyoruz?" sorusunun cevabıdır. Örgütün geleceğinin gerçek, inanılır ve etkileyici görüntüsünü, mevcuttan daha iyi bir durumu ifade eder. Kişisel vizyonlar, kişilerin kafalarında, yüreklerinde taşıdıkları resimler ve imgelerdir. Paylaşılan vizyon ise örgütün her yerindeki bireylerin taşıdıkları resimlerdir. Bu resimler, örgüte nüfuz eden ve farklı türden faaliyetlere tutarlık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratır (Senge, 1991, s. 227).

Örgütler, kapsamı ve türü birbirinden farklı da olsa, çalışanlarını ortak bir kimlik ve kader duygusu etrafında toplamak isterler. Paylaşılan vizyon, geleceğe yönelik olarak paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisini kapsar. Paylaşılan vizyon, çalışanları örgüte uzun dönemli bağlanmaya, görev almaya özendiren resimlerdir.

Bir vizyonunun paylaşılır olması için:

1. Bireylerin aynı resmi taşımaları,
2. Bu vizyonunun ancak birlikte elde edileceği düşüncesinde olmaları gerekir.

Vizyonu çoğu kez örgütün başındaki kişinin empoze ettiği düşünülür. Bu türdeki vizyon bir uyum sağlar ama bağlılığı sağlamaz. Paylaşılan vizyon zaten birçok insanın gerçekten bağlı olduğu kişisel vizyonları yansıtır. Paylaşılan vizyon, bir örgütü daha çok yükseltecek kıvılcımı, coşkuyu, ortak bir kimliği yaratır. Bireylerin güvensizlikten sıyrılıp birlikte çalışmaya yönelmeleri için bir adım teşkil eder (Senge, 1991, s. 229)

Özetle ;

1. Paylaşılan vizyon risk almayı ve denemeyi teşvik eder,
2. İnsanların örgütle ilişkisini, "bizim örgütümüz" anlayışına dönüştürür,
3. Yöneticileri, "çalışanların uzun döneme bağlanmasını nasıl teşvik ederiz" sorusunun cevabını almaya yönelir.

a. 4. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme, hızlanma ve bir takımın üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Takımın, bireylerinin varsayımlarını askıya alıp, gerçek, bir "birlikte düşünme" eylemine girme kapasitesidir (Senge, 1991, s 18). Takım halinde öğrenme, insan gruplarının bireysel perspektiflerinin ötesinde yatan büyük resmi görebilme becerilerini geliştirir. Modern örgütlerdeki temel öğrenme birimi bireyler değil takımlardır. Takımlar öğrenmedikçe, örgütler de öğrenemez. Takım halinde öğrenme, ortak vizyon geliştirme ve kişisel ustalık disiplinlerinin üzerine oturur. Ancak sadece bunlar yeterli değildir. Örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır:

1. Karmaşık sorunlar üzerinde içgörüselle bir düşünme ihtiyacı vardır.
2. Yenilikçi, eşgüdümlü eyleme ihtiyaç vardır,
3. Takım üyelerinin, diğer takımlar üzerinde etkisi vardır. Örneğin üst düzeydeki bir takımın eylemlerinin çoğu, başka takımlar aracılığıyla yürütülür. Böylece öğrenen bir takım, diğer takımları da sürekli olarak geliştirir.

Takım olarak öğrenme disiplini, diyalog ve tartışmayı birbiriyle uyumlu olarak kullanmayı gerektirir. Yani bir taraftan kendi düşüncelerini askıya alıp, başkalarını dinlemek, diğer taraftan da düşüncelerini savunmaktır.

Bir araya gelindiğinde birey olarak olduğumuzdan daha zeki olabilmekteyiz. Yani takımın zekası, bireylerin zekasından büyük olabilmektedir. Diyalogun amacı, Herhangi bir birey anlayışının ötesine geçmektir. Diyalog doğru yürütüldüğünde taraflar kazanır ve bireyler, tek başlarına elde etmelerinin olamayacağı kavrayışlara ulaşırlar (Senge, 1991, s. 262).

Diyalog insanların;

- Düşüncenin temsili ve katılımcı doğasını kavramalarına,
- Düşüncelerdeki tutarsızlığa daha duyarlı hale gelmelerine,
- Bu tutarsızlığı kabullenmelerine yardımcı olmanın bir yoludur.

Bir diyalogta çatışma baş gösterdiğinde, insanlar bir gerilimin olduğunu hissederler. Ancak gerilim, tam anlamıyla düşüncelerimizden kaynaklanmaktadır. Yani biz ve düşüncelerimiz aslında bu aşamada birbirinden soyutlanmalıdır. Bahm'a göre diyalog için şu üç koşul gereklidir:

1. Tüm katılanların kendi varsayımlarının farkında

olup, bunları sınınamaya açık tutma: Bu aslında zordur, çünkü zihnimiz kanıları benimsemeye yatkındır. Bunun panzehiri ise, askıda tutma işinin kollektif yapılmasıdır.

2. Birbirini çalışma arkadaşı olarak görme: Basit görünmekle birlikte birbirini çalışma arkadaşı, dost olarak görmek çok büyük öneme sahiptir. Eğer fikirlerde çatışma yoksa, karşıdakini bu şekilde görmek daha kolaydır. Ama asıl önemli olan, çatışma durumunda da bunları hissetmektir.

3. Diyalogun bağlamını koruyan bir kişinin olması: Bu kişi, diyalog sırasında herkesin düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesini, diyalogun istenmeyen bir noktada, tartışmaya doğru gitmesini sağlayacaktır. Takımlar, diyalog deneyimce becerilerini geliştirdikçe kolaylaştırıcının rolü önemini kaybedecektir.

a. 5. Sistem Düşüncesi

Öğrenen örgütlerle ilgili disiplinleri bir araya getiren "sistem düşüncesidir". Sistem düşüncesi, diğer disiplinleri güçlendirerek, bize, bütünü parçaların toplamından daha fazla olduğunu hatırlatır. Sistem düşüncesi, bireylerin kendilerini ve dünyalarını kavramalarında yeni bir yol ortaya koyar.

Sistem düşüncesi, alt taraftaki yapıyı derinden anlamayı geliştirerek, davranışlarla ilgili tutarlı indirgemeler yapma bilimi ve sanatıdır. Sistem düşüncesi bir paradigma ve öğrenme yöntemidir. Paradigma, öğrenme yöntemini oluştururken, öğrenme yöntemi de paradigmayı destekler (Richmond, 1996, s. 3).

Sistematik olmak, tek tek ağaçlarla ilgilenmek yerine, önce ormanı bir bütün olarak algılayabilmektir. Bununla birlikte sistem düşüncesi karmaşıklığı görmezden gelmek değildir. Daha ziyade karmaşıklığı, tutarlı bir öykü halinde düzenleyerek, bunu, sorunların nedenini aydınlatacak ve kalıcı çözümler bulunmasına yol gösterecek şekilde kullanmak demektir (Senge, 1991, s. 143).

Sistem Yasaları

- Bugünün problemleri, dünün çözümlerinden kaynaklanmaktadır. Çoğu kez sorunların nedenleri bizi şaşırtır. Oysa tek yapmamız gereken geçmişteki sorunlara bulduğumuz çözümlere bakmaktır (Senge, 1991, S. 68).

- Bir sisteme ne kadar sıkı yüklenilirse, sistem de o hızla geri itecektir.

- Davranış, kötü sonuçtan önce iyi sonuçlar doğurur. Bir soruna, kısa vadeli bir çözüm bulmak insanı rahatlatır. Oysa, bu çözüm, ileride daha büyük bir sorun meydana getirebilecektir.

- Bir sorundan kolay bir çıkış bulmak, o soruna tekrar geri götürür. Temel sorunlar dururken, bildik çözümlerde diretmek, sistemsiz bir düşünce göstergesidir.

- Tedavi hastalıktan kötü olabilir. Sistemsiz çözümleri uygulamak, uzun dönemde, çözüme daha fazla ihtiyaç duyan sonuçlar doğurmaktadır (Schmidt, vd, 1993). Sistemdeki bir soruna müdahale etmek ve hızlı bir çö-

züm bulmak, bizi "işin yükünü müdahaleciye kaydırmak" durumuna taşır. Çünkü, uygulanan çözümler sisteme yardımcı olurken, sistemi öncekinden daha zayıf ve yardıma muhtaç hale getirir.

- En yüksek kaldıraç gücüne sahip olanlar, göze en az görünenlerdir. Koca bir gemiyi istediği yöne döndüren küçük bir denkleme ucudur. Sistemlerde de denkleme ucu görevi yapacak parçalar vardır. Ancak bunları görmek için belli bir kural yoktur. Bununla birlikte, olaylar yerine, temeldeki yapıları görmeyi öğrenmek bir başlangıç noktasıdır. Anlık fotoğraflar yerine değişim süreci terimleri içinde düşünmek de bir başka temel noktadır.

- Bir fili ikiye bölmekle iki fil elde edilmez. Bir grup kör insanın bir filin etrafında toplandığını düşünelim. Körlerden biri filin kulağını, biri hortumunu, biri kuyruğunu, bir diğeri ise bacağına tasvir edecek ama asla hiçbiri gerçek bir fili anlayamayacaktır. Çünkü bu gruptan hiçbiri, fili bir bütün olarak algılayamamaktadır. Örgütlerdeki bölümler de örgütü sadece kendi bakış açılarıyla görmeye çalışırlar. Bu bakışın sebebi biraz da örgütün yaptığı katı bölümlendirmeden, çalışanların diğer bölümlerle ilgili soruşturma yapmalarını engellemesinden kaynaklanmaktadır (Senge, 1991, S. 77). Kaldıraç gücünü örgüt içinde ararken, sadece kendi bölümümüze bakmak yeterli olmayacaktır. Çünkü kaldıraç gücü çoğunlukla elimizdeki parçaya bakarak göremeyeceğimiz etkileşimlerde yatmaktadır.

- Sistem düşüncesinde kabahat yükleme yoktur, çünkü, sistemin "dışında" diye nitelendirilecek bir şey yoktur.

Sistematik Olmayan Bir Davranış- Sıkıntıyı Başka Tarafa Taşıma Bireyler, genelde sorunların gerçek nedenleriyle uğraşmazlar. Bunun nedeni, ya sebebin gerçekten çok derinde olması ve ulaşılmaması veya gerçek sebeple karşı karşıya gelmenin yaratacağı sıkıntıdan kaçma çabasıdır. Bu nedenle de bireyler başka çözümler bularak sorunu ortadan kaldırmaya çalışırlar, ancak, bu çaba asıl sorunu çözmediği gibi, yüzeysel bir iyilik ortaya koyduğu için sorunun gittikçe kötüleşmesine sebep olur (Senge, 1991, S. 117).

Soruna bulunan geçici çözüm, neden sorunun daha da kötüleşmesine sebep olur? Bunu bir örnekle açıklayabiliriz. Bir sağlık sorunumuz olduğunu düşünelim. Eğer bu sorun, alkol kullanmamız nedeniyle ortaya çıkıyorsa asıl çözüm alkolü bırakmaktır. Bunu yapmak yerine ilaç kullanırsak, belki kısa süre kendimizi iyi hissedebiliriz, ancak, bir süre sonra bu ilaçların yan etkisiyle yeni sağlık sorunları ortaya çıkabilir.

Ortada çözülmesi gereken bir sorun varken, sorunu çözmeye yönelik istek hat safhadadır. Eğer, tam bu aşamada yüzeysel bir çözüm bulunur ve yola devam edilirse, çözüm bulmaya yönelik duyulan gereksinim karşılanmış olacaktır ve belki de bir daha böyle bir gereksinim hiç duyulmayacaktır. Bu durumu aşağıdaki şekilde görselleştirebiliriz:



Şekil 2 : Sıkıntıyı Başka Tarafa Kaydırma (Senge, 1991, s. 119)

Sorunu başka tarafa kaydırmayı önlemek için, temel çözüme yönelme eğilimini güçlendirmek ve semptom çözüme yönelmeyi zayıflatmak gerekmektedir. Temel çözüme yönelmeyi güçlendirmek için de;

- Uzun dönemli yönlendirme ve
- Vizyon paylaşma duygusu gereklidir (Senge, 1991, S. 124).

Semptoma dayalı çözümlerin uygulanması mutlaka gerekli ise, bu çözümün asla gerçek bir çözüm olmadığı bilinmeli ve temel çözüme yönelik kapasiteyi yeniden canlandıracak stratejilerle birlikte uygulanmalıdır.

Sorunun gerçek sebebini bulmayla ilgili açıklamalara devam etmeden önce, geri beslemelerden bahsetmek yararlı olacaktır.

Geri Beslemeler

Geri besleme, pekiştirici ve dengeleyici olmak üzere iki çeşittir. Sistem görüşü, uzun dönemli bir bakış olduğundan, bu geri beslemeler çok önemli olmaktadır. Pekiştirici süreç, koşulu iyileştirmeye, yenileştirmeye ve hız kazandırmaya yöneliktir. Dengeleyici süreç ise, bu hareketi yavaşlatır. Hem kendi eylemlerimizde, hem de örgütsel eylemlerde bu süreçlere dikkat etmek gerekmektedir.

Bütünün Önceliği

Sistemi, onu oluşturan parçalara ayırmak, her bir parçayla ayrı olarak uğraşmak ve bu parçalardan hareketle bütünü görmek adımlarından oluşan analitik görüş düşünüldüğünde, bunun yetersiz olduğu noktalar ortaya çıkmaktadır. Çünkü, sorunlara daha kolay çözüm üretmek için parçalara ayırmaya alışmışızdır. Ancak "bütünü görme" çabasına sonradan girdiğimizde artık vakit geçmiştir. Çünkü bu çaba, tıpkı tam bir yansımanın ne olduğunu görmek için kırık bir aynanın parçalarını bir araya getirmeye benzemektedir. Parçalardan oluşan nesne, asla gerçek bir aynanın verdiği tam yansımayı vermeyecektir (Senge, 1991, S. 11).

Peki neden bir sistemi tanımlayan özellikler, parçaların bağımsız olarak incelenmesiyle ortaya çıkmaz? (Kofman, 1994, S. 8):

- Sistem davranışı, her bir parçanın ne yaptığından ziyade, bir parçanın diğerleri ile nasıl etkileştiğiyle ilgilidir. Örneğin bir arabanın motoru iyi çalışıyordur, ama, aktarma kablosunun bağlantısını koparırsanız araba hareket etmez.

- Bir sistemi anlamak için, onun kendisinden daha büyük bir sistem içindeki yerini anlamak gerekir. Örneğin bir arabanın sadece fiziksel parçalarına bakarak, standart arabaların neden beş kişilik olduğunu anlamamız mümkün değildir. Çünkü, arabaların kapasitesinin ne olacağı, daha büyük bir sistem tarafından belirlenmektedir.

- Bir parça, aslında sistemin en küçük ve ilkel kısmı olmayabilir. Yani, parça diye nitelendirdiğimiz şey aslında bir bütünde olabilir. Dolayısıyla böyle bir ayırım nesnel değil, çok öznel. Bu nedenle, çevreyi, parçaların bütünü yerine bütünlük bütünü olarak görmek daha doğrudur.

b. Öğrenen Örgütlerde Liderler

Öğrenen örgütlerdeki çalışanlar, örgütün tam tasarımını, sistematik yapısını görebilen, anlayabilen kişilerdir. Onlar, çalışanların, geleceği şekillendirmek üzere sürekli kendilerini geliştirmelerini sağlayacak örgütü kurmaktan yani öğrenmeden sorumludurlar (Limerick, 1994, S29). Öğrenen örgütlerdeki liderler tasarımcı, öğretmen ve risk almaya teşvik edicidir. Onlar, insanların karmaşıklığı anlama, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme yeteneklerini sürekli ilerlettikleri örgütleri kurmaktan sorumludurlar.

b. 1. Tasarımcı Olarak Lider

Tasarım çoğu kez kapalı kapılar ardındadır ve sonuçlarını uzun vadede gösterir. Bu nedenle liderlerin büyük çoğunluğu kontrol etme, ün kazanma, işin merkezinde olma gibi isteklere daha fazla dönüktürler. Oysa tasarımın vereceği tatmin çok farklıdır. Örneğin; hızla bir bölümün başındaki Ahmet Tankut, yöneticilerin sayısı arttıkça, yönetim stillerindeki farklılığında artacağını, bunun da uyumu engelleyeceğini fark eder. Ahmet Tankut, sorunun ortaya çıkmasını beklemeden, yeni yöneticilerin, mevcut görüş ve değerleri anlamasını sağlayacak bir değerlendirme süreci geliştirir ve zamanın büyük çoğunluğunu yeni yöneticilere ayırır. Sonuçta bölümün sürekliliği sağlanmıştır, ama, Ahmet Tankut bir kahraman gibi görülmeyecektir. Çünkü ortada ne bir kriz, ne de dolayısıyla çözümlenen bir sorun vardır. Oysa ki bu örnekte, sorun ortadan kaldırılmış ve etkililiği, tasarımın kalitesinin bir damgasıdır (Senge, 1991, S. 365).

b. 2. Öğretmen Olarak Lider

Öğrenen örgütlerin liderleri, yükselen eğilimlerle başa çıkacak stratejileri ortaya koymaktan çok daha fazlasını yapmak zorundadır. insanların değişimi şekillendiren sistematik güçleri anlamalarına yardımcı olmaları gerekir (Senge, 1991, s.369).

Öğretmen olarak lider, insanlara, vizyonlarını nasıl yaratacaklarını öğretme peşinde değildir. O, herkesin öğrenmesine destek olması nedeniyle öğretmendir. Bu gibi liderler, bütün örgütlenmede insanların sistematik kavrayışı geliştirmesini sağlar.

b. 3. Teşvik Edici Olarak Lider

Liderlerin teşvik edici özelliklerini, şu örnekle açıklayabiliriz.

James Burke, Johnson & Johnson firması, yeni ürünler bölümünün başında çalışmaya başladığı ilk aylarda, Yönetim Kurulu Başkanı'nın yanına çağrılır. Burke'nin ilk fikirlerinden biri olan çocuklar için göğüs ovma yağı başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Yönetim Kurulu Başkanı, Burke'e, "sen bize... dolara mal olan kişisin değil mi?" diye sorar. Burke evet deyince de, "iyi, sadece seni tebrik etmek istedim. Sen hata yapıyorsan, bu senin karar aldığın ve riske atıldığın anlamına gelir ve sen riske atılmadıkça da biz büyüyemeyiz" Öğrenen örgütlerdeki liderler bağışlayıcı olmalıdır. Çünkü "yapılmış bir hata, zaten o birey için yeterli bir cezadır" (Senge, 1991, SS, 324-325).

Böylesi bir yönetim stili, bir uzman gibi davranıp astlarına doğru yolu göstermekten farklıdır. Bunun yerine lider, çalışanlarına, varsayımları çıkarmak, insanlar, şirketler ve olaylar arasında ilişki kurmak yönünde yardımcı olur. Çalışanlar, bu sistematik ilişkileri anlayarak öğrenme sorumluluğunu yüklenir ve üst yönetimin daha az karıştığı daha iyi kararlar almaya başlar.

Öğrenen örgütlerde başarısızlıklar, gelecek teknolojiler ürünler ve pazarlarda uygulanabilecek yeni tecrübelerin, bilginin elde edilmesi için yararlı adımlar olarak görülür. Öğrenen örgütlerdeki liderler, "öğrendiklerimizi gelecek eylemlerimizde nasıl uygulayabiliriz?" sorusunu cevaplamaya çalışmalıdır (Slorum vd., 1994, S. 41).

c. Uygulamada Öğrenen Örgütler

Öğrenen örgütler kuramı içine alınan disiplinlerin büyük bir kısmı, daha önceden ortaya atılan başka kurumlarda da yer almaktadır. Örneğin sistem düşüncesi, uzun yıllardır konuşulmaktadır. Aynı şekilde takım halinde öğrenme de yeni bir kavram değildir. Fakat bir araya getirilen bu disiplinler birbirini tamamlamakta ve anlamlı bir bütün oluşturmaktadır. Bu nedenle, sadece teoride de olsa, kuram, ortaya önemli noktalar çıkarmak açısından yararlıdır. Bu kuramın ortaya konulmasının ardından, Amerika'daki bazı şirketlerde uygulamaya geçilmeye çalışılmıştır. İki sene kadar süren bu çalışmaların sonucunda, öğrenen örgütlerin kurulabilmesi için, düşünme ve eyleme geçme biçiminde temel değişikliklerin olması gerektiği ortaya çıkmıştır (Kofman, 1994, SS. 5-6). Bu değişiklikler, kültürel bazı değerlerin gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Bu değerlere bir örnek, Amerika'luların yarışmacı olmasıdır. Bu kültürel değerlerin, takım halinde öğrenmeye, sistematik bir düşünce yapısına kavuşmaya engel olduğu öne sürülmektedir. Buna benzer bazı kültürel değerler değişmedikçe de, öğrenen örgütlerin gerçek anlamda uygulanamayacağı sonucu çıkarılmıştır.

Kültürel değerlerin değişmesi zaman alıcıdır. Bu nedenle de öğrenen örgütler kuramının şu an için tamamıyla uygulanabilir olması güçtür. Ancak, kuramın di-

siplinleri iyi anlaşılırsa, tamamı olmasa da bazı disiplinleri uygulanabilir. En azından yöneticilere ve çalışanlara yeni bir bakış açısı kazandırabilir. Neden öğrenemediğimiz sorusunun cevabını bulmamızı sağlayabilir.

SONUÇ

Öğrenen bir örgüt üç temele dayanmak zorundadır: (Kofman, 1994, S. 22)

1. Sevgi, insanlık, merak, yardım gibi insani değerleri esas alan bir kültür,

2. Diyalog ve ortak çalışma uygulamaları,

3. Yaşamın akışını bir sistem olarak görmek ve çalışmak.

Bu üç temelin sonucunda, öğrenen örgütler, geleneksel örgütlere göre daha yaratıcı ve daha uyum gösterici olur. Öğrenen örgütlerdeki çalışanlar, hem durgun hem de dinamik durumlarda kendilerini güvende hissederler.

Öğrenen örgütlerdeki bireyler için, ne öğrenebilecekleri, ne bildiklerinden, karmaşık sorunlar da basit sorunlardan daha önemlidir. Bu örgütsel yetenekleri geliştirmek için vizyon, sabır ve cesaret gereklidir. Bu nedenle öğrenen örgütlerdeki liderler, yeni örgütü ve yetenekleri inşa edecek olmalıdır. Onlar hiyerarşik konumları ne olursa olsun, önde yürüyecek olmalıdır. Böylesi bir liderlik ise mutlaka ortak çalışmaya ihtiyaç duyacaktır.

Öğrenen bir çevre her zaman arzulanır. Öğrenen bir örgüt çevresini de geliştirir, ancak, bunu yaparken örgüt çalışmalarına ihtiyaç duyar. Bizim de öğrenmeye istekli olmamız, fırsatları değerlendirmemiz, kendimizi geliştirmek için çalışmamız gereklidir. Yaşam boyu öğrenici olmadığımız veya olmadığımız sürece, çalıştığımız ortamın öğrenen bir örgüt haline gelmemesinde bizim de bir engel oluşturacağımız unutulmamalıdır (Quann, 1996, s. 2).

Bu çalışma, son yılların güncel konusu olan öğrenen örgütler kuramını anlatmaktadır. Daha iyi öğrenmek için önerilen yöntemlerin hepsi uygulanamayabilir. Ancak, kendimizin ve örgütümüzün neden öğrenemediğini anlamak bile büyük yarar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- BALASUBRAMANIAN, V. Organizational Learning and Information Systems, <http://cis.gsu.edu/~dmcdonal/organ.htm>, 1995.
- BERTELS, Thomas. Organizational Learning, Knowledge Management and Intellectual Capital, 1996.
- KIM, Daniel H. The Link Between Individual and Organizational Learning, Sloan Management Review, 1993 (Fall), s. 37-50.
- KOFMAN, Fred., P. M. Senge. The Heart of Learning Organizations, Organizational Dynamics, September 1994, s. 5-23.
- LIMERIC, David, R. PASSFIELD, B. CUNNINGTON. Towards an Action Learning Organisation, The Learning Organisation, Vol. 1, No. 2, 1994.
- RICHMOND, Barry. System Dynamics/Systems Thinking: Let's Just Get On With It <http://www.hps-inc.com/SDST.html>, 23 Jul 96.
- QUANN, Eileen S. Transforming the Workplace into a Learning Organisation, Software Engineering Process Group Conference, May 23 1995.
- SCHMIDT, W. H. ve FINNIGAN J. P., TQManager: A Practical Guide for Managing in a Total Quality Organisation, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- SENGE, Peter M. Besinci Disiplin, çev. Aysagül İldeniz - Ahmet Doğukan, Yapı Kredi Yayınları, 1991.
- SLOCUM, John, M. MCGILL, D. LEI. The New Learning Strategy: Anytime, Anything, Anywhere, Organizational Dynamics, Vol. 2, No.3, 1994, 33-47.

Kaliteyi uzaklarda aramayın!

Ülker, birbirinden değişik ürünleriyle
51 yıldır Türkiye'ye benzersiz tatlar
sunuyor. Hepimizin güvendiği
kalitesinden asla ödün vermeyerek.

Olağanüstü tadı ve kaliteyi bir arada
arayan herkes, beklediğinden daha
fazlasını hemen yanı başında
'Ülker'de buluyor.

Bugün, gerek yurtiçinde
gerek yurtdışında damak
zevkine önem verenler ağız
birliğiyle 'Ülker' diyor. Ve
Ülker bu sevgiyi, bu beğeniyi
hak ediyor. Adıyla... Tadıyla...



ÜLKER