

YAŞADIKÇA EĞİTİM

TEMMUZ / EYLÜL 1999 FİYATI 750.000 TL.



63

DEPREMDEN SONRA EĞİTİM DE ESKİSİ GİBİ OLMAMALI / Doç. Dr. İRFAN ERDOĞAN
OKULA UYUM SAĞLAMADA EBEVEYN, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİYE DÜŞEN SORUMLULUKLAR /
Doç. Dr. GÜLEN BARAN -Arş. Gör. ŞENAY BULUT / ZİHİNLERDEKİ DEPREM / Dr. İLHAMİ FINDIKÇI
YARATICILIK: ZEKA VE EĞİTİMLE İLİŞKİSİ / SÜLEYMAN TARMAN
SANAT EĞİTİMİNDE KÜLTÜR PEDAGOJİSİ YAKLAŞIMI / H. ÖMER ADIGÜZEL
MESLEK SEÇİMİNİN ÖNEMİ VE MESLEKİ REHBERLİK / Doç. Dr. NERİMAN ARAL
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ VE OKUL YÖNETİMİNE UYGULANIŞI / Dr. MEHMET OKUTAN
TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN GELİŞİMİ / Öğr. Gör. AHMET OKUMUŞ
SUÇA YÖNELEN VE YÖNELMEYEN GENÇLERİN BENLİK TASARIM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ / Dr. FİGEN GÜRSOY
BESLENMENİN ÖĞRENMEYE ETKİSİ / BARBARA K. GIVEN - Çev: Uzm. Psk. NİLÜFER EYÜBOĞLU

ISBN: 1300-1272

İ Ç İ N D E K İ L E R

2 DEPREMDEN SONRA EĞİTİM DE
ESKİSİ GİBİ OLMAMALI

Doç. Dr. İRFAN ERDOĞAN

4 OKULA UYUM SAĞLAMADA EBEVEYN, ÖĞRETMEN
VE YÖNETİCİYE DÜŞEN SORUMLULUKLAR

Doç. Dr. GÜLEN BARAN - Arş. Gör. ŞENAY BULUT

8 ZİHİNLERDEKİ DEPREM

Dr. İLHAMİ FINDIKÇI

10 YARATICILIK:
ZEKA VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

SÜLEYMAN TARMAN



15 SANAT EĞİTİMİNDE KÜLTÜR PEDAGOJİSİ YAKLAŞIMI

H. ÖMER ADIGÜZEL

19 MESLEK SEÇİMİNİN ÖNEMİ
VE MESLEKİ REHBERLİK

Doç. Dr. NERİMAN ARAL

24 TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ VE
OKUL YÖNETİMİNE UYGULANIŞI

Dr. MEHMET OKUTAN



30 TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM ALANINDA
ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN GELİŞİMİ

Öğr. Gör. AHMET YIKMIŞ

33



SUÇA YÖNELEN VE YÖNELMEYEN
GENÇLERİN BENLİK TASARIM
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. ŞFİGEN GÜR SOY

37

BESLENMENİN
ÖĞRENMEYE ETKİSİ

BARBARA K. GIVEN -

Çev: Uzm. Psk. NİLÜFER EYÜBOĞLU

YAŞADIKÇA EĞİTİM

SAYI: 63
TEMMUZ / AĞUSTOS / EYLÜL 1999
ISSN: 1300-1272
(ÜÇ AYDA BİR YAYINLANIR)

Sahibi:

Kültür Hizmetleri A.Ş. adına
Fahamettin Akingüç

Genel Yayın Yönetmeni ve Yazışları Müdürü:
Bahar Akingüç Günver

Yayın Editörü:

Doç. Dr. İrfan Erdoğan

Yayın Kurulu:

Prof. Dr. Önder Öztunalı,
Prof. Dr. Özcan Demirel,
Prof. Dr. Mehmet Aliç,
Prof. Dr. Yahya Akyüz,
Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu,
Prof. Dr. Nebile Direkçigil,
Prof. Dr. Esat Çam,
Prof. Dr. Tamer Koçel,
Doç. Dr. İrfan Erdoğan
Dr. İlhami Fındıkçı

Danışma Kurulu:

Prof. Dr. Tülin Yazgaç,
Prof. Dr. Çetin Bolcal,
Prof. Dr. Linet Özdamar,
Prof. Dr. Ayla Oktay,
Prof. Dr. Adil Çağlar

(HAKEMLİ DERGİDİR)

Yayın Koordinatörü:

Ömür Candaş

Teknik Yönetmen:

Kudret Güvenç

Dizgi:

Cemal Turan, Senem Gökteş

Montaj: Zafar Uzuntürk

Fotoğrallar: Temel Yirmibeş

Renk Ayrımı, Film Çıkışı ve Baskı Cilt
Filmon Ltd. Şti.

Yapım/Yönetim:

YA/BA A.Ş.

9.-10. Kısım 34 750 ATAÖY/İSTANBUL
Tel: (0-212) 559 04 88 Fax: (0-212) 560 47 79
e-mail: kultur@kultur.k12.tr



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

Fiyatı: 750.000. TL (KDV Dahil)

Yıllık abone (4 sayı) 2 250 000 TL (KDV dahil)

KKTC için 3 000 000 TL dir.

Abone ücretleri için

Yapı Kredi Bankası Ataköy Şubesi

Hesap No: 1095257-2

Posta Çeki Hesap No: 475 009

Yayınardan Okuma

Değerli Okurlarımız,

Geçirdiğimiz deprem felaketinde yakınlarını yitirenlere baş-sağlığı diliyor, yaralı olarak kurtulanlara ve evsiz kalanlara geçmiş olsun diyoruz. Deprem yol açtığı büyük zararların, ulusumuzun göstermiş olduğu somut özveriyle giderileceğine inanıyoruz.

Deprem bu denli büyük kayıplara yol açmasının, toplumumuzun bu konuda yeterince bilgilendirilmemiş, bilinçlenmemiş olmasından kaynaklandığı, herkes tarafından kabul edilmiş görülüyor. Ancak bu konuda, bilim çevrelerimizin değil, onlara yeterli olanaklar sağlamayan, verilen bilimsel raporları önemsemeyip, bilimi ciddiye almayan kişi ve kurumların sorumlu olduğu da ortaya çıkmıştır.

Bu tutum ne yazık ki pek çok konuda yinelenmektedir. Bilime yan çizmek, bilgi gereksinimi duymadan yaşamak, nerdeyse toplumsal bir tavır olarak yaygınlaşmaktadır. Bilgi çağına girildiği söylenen bir süreçte, böyle bir tutumun nedenlerinin araştırılması, herkes için bir görev olmalıdır. Bu görev hiç kuşkusuz daha çok eğitimcilerle düşmektedir.

Türkiye'de yaşayan insanlar gerçekten bilgiye, bilime gereksinim duymuyorlar mı? Bilgisizlikten kaynaklanan kayıplara bir kader gözüyle bakmak, acaba bilgi edinmekten daha kolay mı olmaktadır? Böyle bir ilkeği benimseyen toplumlar, bilgi çağını yaşayan toplumlar karşısında varolma güçlerini ne ölçüde sürdürebilirler?

Deprem, yalnızca deprem konusunda değil, yaşama bilinci konusunda da çok boyutlu bir özeleştirme yapmamız gerektiğini çarpıcı bir biçimde duyurmuştur. Çağdaş insanlar olarak yaşayabilmek için, bilimi yaşama geçirmek, bilimin gerektirdiği kurallara uymak zorundayız. Bu acı yaşantı, hiç değilse böyle bir bilinçlenmenin filizlenmesini sağlayabilir. Yoksa trafik konusunda olduğu gibi, pek çok konuda, yasalar ve kurallar olduğu halde, can ve mal kayıplarının sonu gelmeyecektir.

Yaşadıkça Eğitim dergisi, okuyucularına yıllardır, insanı insan kılan değerlerin tüm toplumumuz tarafından benimsenmesi için yapılması gerekenleri iletmeye çalışıyor. Bu görevini bundan böyle de sürdürecektir.

Bilinçlenmemiz için, 17 Ağustos depremi gibi acı deneyimler yaşamamamızı diliyoruz.

Depremden Sonra Eğitim de Eskisi Gibi Olmamalı

Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Bugün eğitim kurumlarından beklenen küresel ihtiyaçlar doğrultusunda evrensel değerlerle donanmış bireyler yetiştirmektir.

Marmara bölgesini yerle bir eden deprem Türkiye'yi her haliyle yaktı ve yıktı. Kaybın ve acının hafızalardan silinmesi oldukça zor. Ancak bu elim kazadan sonra sıkça duyduğumuz bir söz bizi geleceğin için ümitlendiriyor. "Hiç bir şey eskisi gibi olmayacak." Bilime daha fazla önem verilecek ve kulak asılacak. Kentlerdeki yeni yapılaşmalar farklı olacak. Binalar çürük olmayacak. Bürokrasi çarkı adam sendeciliğe ve kuralsızlığa göre değil daha ciddi kriterlere göre işleyecek. Devletin hantal yapısı değişecek. Kızılay, Sivil Savunma gibi kurumlaşmalar yeniden ele alınacak. Toplum birbirini abartılı olarak tehlikeli ve hasım görmeyecek.

Bu temennilerin dışında başka ulusların ve ülkelerin alışlageldiği gibi düşman olarak görülmeceği şeklinde sıkça dile getirilen bir arzu daha var.

Çünkü depremin acılarını sararken en fazla şaşırılan gelişmelerden biri 40 yıldır "düşman" bilinen kişi, kurum ve ulusların gösterdikleri yakınlık oldu. Öteden beri ezeli ve ebedi hasım olarak görülen belirli ulusların bu kadar içten ve sıcak olmaları onlara hep olumsuz açıdan yaklaşmaya alışmış olanları çok şaşırttı.

Bu şaşkınlık toplumu yeni bir algılayış biçimi ile tanıştırmaya başladı ve başkaları hakkındaki ezberler tartışılmaya başlandı. Artık 17 Ağustostan beri "düşman" bilinenler daha farklı görülmeye çalışılıyor. Bunun, en somut örneği, İzmir'in kurtuluş günü olan 9 Eylül kutlamalarında Yunanlıların tem-

sili de olsa ilk defa denize dökülmemesinde görüldü. Belli ki başkaları hakkında artık daha farklı ve iyimser düşünme isteği var.

Ancak bu isteğin kendi kendine gerçekleşmesini beklememek gerekiyor. Aksi takdirde iş hamasette kalır ve her şey eskisi gibi devam eder gider. Dolayısıyla başkaları hakkındaki alışlagelmiş olan kalıpların değiştirilmesi için en azından 9 Eylül törenlerinde olduğu gibi bir şeyler yapmalı.

Ve özellikle eğitimde bir şeyler yapılmalı. Çünkü 17 Ağustos'a kadar başkalarını tanımlarken kullanılan kalıpların oluşmasında ve pekişmesinde okulların da rol oynadığını kabul etmek gerekir. Bu, gelmiş geçmiş ders kitaplarına kısa bir şekilde göz atarak farkedilebilir.

Başkaları hakkında yanlış veya gereksiz olduğu farkedilen kalıpları oluştururken eğitim ve öğretim nasıl işe koşulduysa şimdi de daha farklı ve pozitif olabilmek için eğitim ve öğretimde aşağıda sunacağımız bazı adımları atmanın sırası.

Öncelikle başkaları hakkındaki algı değişmesi sadece Yunanistan ile olan ilişkilerde beklenen değişikliklerle sınırlanmamalı. Çünkü yanlış ve içe dönük algılamalar sadece Yunanistan ile sınırlı değil. Nitekim "Türk'ün Türk'ten başka dostu yok" sözü daha geniş ölçüğe taşınan bir anlayış değil miydi? Dolayısıyla ne yapılacaksa yapılsın ölçüğü geniş tutulmalıdır.

Bu çerçevede ABD ve Avrupa ülkelerinin 1990'li yıllardan beri üzerinde durdukları "Küresel eğitim"

uygulamalarına derhal başlanmalıdır. Küreselleşme, Türkiye'de malesef ciddiye alınmadı ve dünyayı saran bu olgu karşısında belli başlı adımların atılması mümkün olmadı. Oysa küreselleşme hızla devam ediyor ve Türkiye de bu sürecin inkar edilemeyecek ölçüde içindedir.

1990'li yılları takip eden dönemde, ekonomiden teknolojiye, siyasetten bilime birçok alanda oluşan değişimler öncekilere göre daha farklıdır. Dünyanın herhangi bir yerindeki siyasal ve ekonomik alanda meydana gelen bir değişim bir başka yerdeki gelişmeleri de etkileyebilmektedir. Yine dünyanın herhangi bir bölgesinde meydana gelen bir tehlikenin diğer bölgelerini de hızlı bir şekilde etkilemesi günümüze özgü bir olgudur. Kısacası, günümüzde yaşanan gelişmelerin etkisi sadece belli toplumlar üzerinde değil bütün dünya üzerinde hissedilebilmektedir.

"Küreselleşme" sürecinin temel göstergeleri olarak kabul edilen bu gelişmeler karşısında, toplumlar bir çok alanda kendi kendilerine değil uluslararası düzeyde bazı arayışlara gitmekte ve hazırlıklar yapmaktadır. Bilimde, barışta, insan haklarında, siyasal krizlerde uluslararası kuruluşların oynadığı rol artmaktadır.

Bu değişimleri soğuk savaş mantığının komplo teorileriyle açıklamak yerine bir olgu olarak kabul etmek gerekir. Bu doğrultuda toplumsal ve ulusal sorumluluklar gibi evrensel sorumlulukların da olduğu bilinmeli. AGİK, Avrupa Parlementsü, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi gibi kuruluşların rolü bilinmeli, önemsenmeli ve benimsenmeli. Ülke içindeki yasalara uyulmadığında kargaşa çıkacağı ve bu yüzden belirli kurumlara saygı gerektiğinin ileri sürülmesi gibi uluslararası kurumları ve yasaları da bilmek ve saymak gerekir.

İşte bu bilinci kazandırmak okulların görevi olmalıdır. Kutuplaşmalara dayalı "eski" dünya düzeninde bireylerin karakterleri bölge veya ulus etnocentrizmine dayalı olarak biçimleniyordu. Özellikle soğuk savaş yıllarında eğitimin temel işlevi ulusların birbirine karşı üstünlük sağlayacak donanımı sağlamaktı. Bu çerçevede eğitimin odak amacı her topluma yönelik olarak sosyal, toplumsal, ekonomik ihtiyaçlara cevap vermek ve ulusal bilincin oluşmasına katkıda bulunmak oldu.

Bugün ise eğitim kurumlarından beklenen küresel ihtiyaçlar doğrultusunda evrensel değerlerle donanmış bireyleri yetiştirmektir. Bunun için okullarda barış, çevre, demokrasi ve insan hakları gibi konular derinlemesine işlenmelidir. Eğitim; öğrencilere birey olma bilincinin yanında insanlığın bir üyesi olma yani "dünyalılık bilinci" ni de kazandırmalıdır. Bireylerin küresel toplumda nasıl yaşayacağı ve davranacağı öğretilmelidir.

Okullar başka toplumlar ve ülkelerin sosyokültürel özelliklerini tanıtmalıdır. Öğrenciler kendi dışında kalan kültürleri "ilkel", "azgelişmiş", "modern", "düşman", "dost" gibi eski kalıplar ile değil olduğu gibi yalın olarak tanımalı ve algılamalıdır. Yani başkalarını anlatırken başvurulan ayırıcı yaklaşım terkedilmelidir.

Yukarıda sunulan değişimlerin okullarda gerçekleşmesi büyük ölçüde eğitim ve öğretim programlarına bağlı olacaktır. Bu bağlamda başta Türk milli eğitimin amaçları olmak üzere eğitim ve öğretim programı yukarıda sunulan açılımlara göre yeniden düzenlenmelidir ve geliştirilmelidir.

Ayrıca, üniversitelerdeki eğitimbilimi çalışmalarında "küresel eğitim" ve "uluslararası eğitim" gibi konulara gereken önem verilmeli. Bu şekilde yarının eğitimcileri küresel perspektiften yoksun olmadan yetişebilir. Ayrıca üniversitelerin dışında Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer ilgili kurumlar da bu konuda gerekli birimlerini kurmalı ve geliştirmelidir.

17 Ağustos depremi bireysel ve sivil insiyatifin ne kadar önemli olduğunu gösterdi. Nitekim en can alıcı işlevsel etkinlikleri bireyler ve onların biraraya gelerek oluşturdukları sivil insiyatifler gerçekleştirdi. Bu anlamda okullar, kişileri büyük kurumların kanatları altında oldukları konusunda şartlandırma yerine, kendi başlarına birşeyler yapabilecekleri konusunda güven vermeli. Yani okullarlar bireyleri kalıplaşma yerine özgürleştirmeli.

Yukarıda sıralanan öneriler sadece başka toplumlarla ve uluslarla olan ilişkilerin sağlıklı olması açısından değil aynı zamanda ülke içindeki ilişkilerin daha iyi olması açısından da önemlidir. Zira başkalarıyla kurulan ilişkilerle ülke içindeki insanlar arasındaki ilişkilerde paralellikler görülmektedir. Yani başkaları ile ne kadar iyi anlaşılırsa ülke içinde de benzer şekilde anlaşılıyor. Başkaları ne kadar "düşman" görülürse ülke içinde de benzer biçimde "düşmanlar" yaratılıyor. Dolayısıyla başka uluslarla olan ilişkilerin sağlıklı olması için gösterilecek öznenin ülke içi yapıya da yansıtacağı bilinmelidir.

Akla "biz başkalarını iyi görmeye çalışacağız, ama ya onlar? Onlar bizi hep iyi mi görüyor? Bize karşı hiç önyargıları yok mu?" şeklinde sorular gelebilir. Ancak bu sorular, onlara karşı yanlış olduğu kabul edilen davranışları devam ettirmeyi gerektirmez. Zira kendi evimizin önünü, "ama onların evinin önü de kirli" diyerek temizlememek mümkün olamaz.

Özetle, deprem sonrası eğitim ve öğretim uygulamaları eskisi gibi olmamalı. Ve özellikle deprem sonrasında en fazla şaşırılan Türk-Yunan yakınlaşmasının sürmesi ve oturması için eğitim, öğretimde önemli adımlar atılmalı.

Okula Uyum Sağlamada Ebeveyn, Öğretmen ve Yöneticiye Düşen Sorumluluklar

Doç. Dr. Gülen BARAN - Arş. Gör. Şenay BULUT

Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Öğretim Elemanları

Her çocuğun okula başlangıçta uyumu aynı olmamaktadır. Bu nedenle ebeveyn, öğretmen ve yöneticilere çeşitli sorumluluklar düşmektedir.



Toplumun devamını sağlayan kültürün sürdürülmesi ve geliştirilmesi, yetişmekte olan kuşağın eğitim ve öğrenimiyle mümkündür. Çocuk doğar doğmaz ailede başlayan eğitim, okul içinde ve dışında yapılan eğitim ve öğretimle birlikte yaşam boyu sürmektedir. Günden güne toplumda meydana gelen değişikliklerse eğitimi zorunlu kılmaktadır. Okul, organize bir kurum olarak bireyin bu değişikliklere uyum sağ-

layabilmesi için kendine özgü kültürü içinde çocuklara eğitim vermektedir (Yavuzer 1993).

Okul, karmaşık bilgileri basitleştiren, zararlı çevresel etkenleri azaltarak, arınmış eylem düzenini sağlayan, bireyi yakın çevre sınırlamalarından kurtararak daha geniş bir çevreyle ilişki kurmasını sağlayan, bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmesine katkıda bulunan bir kurumdur. Okulun bu özelliklerine karşın hem aile, hem de çocuk, okula başlama sürecinde yepyeni heyecanlar ve birtakım endişeler yaşamaktadır. Ebeveynler, çocuklarında ani olumlu değişiklikleri hemen görmek isterken, çocuk ev

ortamından okula geçişte çok sayıda ilişki kurmakta, bir bocalama dönemine girmektedir. Bu bocalama döneminde çocuk, kafasında birçok soruya cevap ararken, çocuk-aile etkilişimi, çocuğun yaşı, mizacı, kardeşinin olup olması, okula ilişkin etmenler (öğretmen, yönetici, personel) çocuğun uyum sürecini etkileyebilmektedir (Yavuzer 1993, Johnston ve Mermin 1994).

Tüm bu etmenlerle olan etkileşim sonucu her çocuğun okula başlangıçta uyumu aynı olmamaktadır. Bu nedenle ebeveyn, öğretmen ve yöneticilere çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Okula uyum için verilecek destek, çocuğun eğitiminde bu ilk adımı kolaylaştıracaktır (Bloom-Feshbach vd. 1980).

Çocuğun Okula Uyumunun Sağlanmasında Ebeveynlerin Rolü

Ebeveynler, çocuğun okula başlangıçtaki uyumu için güven ve zevk verici ortamı, onu okula adım adım alıştıran verebilir. Bunun için çocuk ilk günden başlayarak, planlı ve amaca göre düzenlenmiş ilişkiler içinde okula başlamalıdır.

1. Her şeyden önce doğduğu andan itibaren çocuğun fiziksel ihtiyaçları yanında sevme ve sevilme, başarılı olma ve takdir görme, güvenme, saygı görme, kabul görme gibi psikolojik ihtiyaçları da doyurulmalıdır (Öz 1997).

2. Çocukla konuşmalı, çocuğun merakını uyandıracak birtakım eşya ve oyuncaklar vererek çevre hakkındaki bilgisi genişletilmelidir (Fişek ve Sükan 1983).

3. Ebeveynler çocuğun yaşı büyüdükçe "neden?" sorularına cevap vermeli, olayları, hikayeleri sebep-sonuç ilişkileri içinde anlatmalıdır. Çünkü hiçbir şeye ilgi duymayan, merak etmeyen çocuk, okulda da öğrenmek istemeyecektir.



4. Ebeveyn olarak günün kısa da olsa bir bölümünü çocukla oynamak için ayırmak gereklidir. İç içe giren kaplar vermek, yaşa uygun renkli resimler, dergiler, kitaplar, kalemler vermek, ucu küt makasla kesmesini sağlamak, onun gayretlerini sözel olarak ödüllendirmek, çocuğun ileride okula ilgi duymasına yardımcı olacaktır (Oktay 1984).

5. Ebeveyn olarak çocuk eğitiminde dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler bilinmeli ve benimsenmelidir. Nitekim okula başlangıçta ebeveynlerin dikkat etmesi gereken noktalar, çocuk eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalardan ayrı düşünülemez (Yavuzer 1993).

Buraya kadar sıralanan maddeler genel ve uzun dönemli sorumlulukları kapsamaktadır. Ancak ebeveynlerin, çocukların okula başlayacağı dönemde de bazı sorumlulukları vardır. Bunları sıralayacak olursak;

1. Çocuk okula başlamadan bir süre önce, okula başlayacağı söylenmeli, çocuğun neden okula gideceği, anlayabileceği bir açıklıkla anlatılmalıdır (Wolff 1986).

2. Okula başlamadan önceki günlerde ev ortamı rahat, sakin, düzenli tutulmalı, tatil dönüşü ise ona yardımcı olmak için birkaç gün önceden eve dönüş yapılmalıdır. Okulun okula başlama süreci içinde uyguladığı bir yöntem varsa, bu konuda bilgi alınarak, okula birkaç gün önceden ziyaret yapılmalıdır (Anonim 1997, Wolff 1986).

3. Ebeveynler kendisine ulaşılabilecek kişileri okula bildirmeli, çocuğun bizzat alınmasına özen göstermelidir. Çocuktaki problemler okula bildirilerek, okulun önereceği çözümlere kulak verilmelidir (Kanmaz 1997).

4. Çocuğa sabah kahvaltı ve giyimi için zaman ayırmalıdır. Aksi takdirde çocuk okula gitmenin rutin yapılması gereken ve sıkıcı bir görev olduğunu düşünebilir.

5. Çocuğun mızızlanmalarında bağırlmamalı, çocuğun en hassas anı olan veda sahnesinde ebeveynler asla ağlamamalıdır. Çocuktan neşeli bir yüz ve öpücükle ayrılmalıdır. Çocuğun bulunduğu ortamdan kaçarcasına çıkmamalıdır (Balkaya ve Tuğrul 1998).

Okula başlayan çocukta, evin yerini okul, anne babanın yerini öğretmen almaktadır. Öğretmen, çocuk için yeni bir özdeşleşme örneği olmaktadır. Bu nedenle okula başlangıçta öğretmenin çocukla ilişkilerinin önemli olduğunu da unutmamak gerekir.

Çocuğun Okula Uyumunun Sağlanmasında Öğretmenin Rolü

Öğretmen, öncelikle çocuğun evdeki duygusal ilişkisini okulda sürdürmeli, çocuğun okula katılımını sağlamada acele etmemelidir. Uyum, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak, birbirini izleyen aşamalarla, zaman içinde gerçekleştirilmelidir. Sağlıklı, dengeli bir uyum, büyük öl-



çüde öğretmenin yaklaşımına bağlıdır.

Bu nedenle;

1. Çocuğu fiziksel veya sözel olarak cezalandırmak, olumsuz etiketlemek, utandırmak, kıyaslamak, kovmakla ya da bir otorite figürü çağırarak tehdit etmek yerine, daha çok olumlu davranışlar üzerinde durmalı, sakin ve sabırlı olmalıdır (Hildebrand 1994).

2. Öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve özendirici bir ortam yaratmalı, sınıfta adaletli olmalı, çocuğa öncelikle onu sevdiğini ve olduğu gibi kabul ettiğini göstermelidir (Ulçay 1993).
3. Öğretmen, çocuğu tanıma tekniklerini bilmeli, gereğine inanarak sürekli değişip gelişen çocuğun özelliklerini bilmelidir (Barnett 1984).
4. Çeşitli uyum problemi olan çocukları sınıf çalışmasına sokmalı, çocuğun arkadaş grubuna girişi için stratejiler geliştirmelidir.
5. Sınıf içinde oyun alanındaki faaliyetler düzene sokulmalı, çocuğun önceden haberdar edildiği basit etkinlikler hazırlanarak çocuğa sunulmalıdır.
6. Çocuğa hayvan hikâyeleri ve düşsel hikâyeler okuyup onun anlatması ve canlandırması sağlanarak çocuğun ayrılığı değerlendirilmeli, bağımsızlık derecesi saptandıktan sonra adım adım bağımsızlaşmaya yardımcı olmalıdır.
7. Her çocuk mümkün olduğunca okula başlamadan önce evde ziyaret edilmeli, okulun ilk günü çocuğa anlatılmalı, bu konuda bir resim yapması istenmelidir. Bu ilk görüşme hem çocuk, hem de ebeveynlerle kurulacak ilişkiye yön vermekte, çocuğu evde tanıtmaya imkan vermekte, ailenin okul faaliyetlerine katılımını arttırmaktadır. Bu arada öğretmen, çocuklara paralel olarak anne baba eğitimini sürdürmelidir (Ok-



tay 1984, Johnston ve Mermin 1994).

8. Çocuğa kurumunun kaynakları, kullanım şekilleri, kurallar tanıtılmalıdır. Tanıtımlarda çocuğun başarılı bulunan yönleri övülmeli, güçlülere yardımcı olunmalı, sorular yanıtlanmalı ve öneriler değerlendirilmelidir.
9. Fiziksel kazalara karşı gerekli önlemler alınmalı, ancak fazla kısıtlayıcı olmamalıdır (Ulcay 1993).

Okula Uyumun Sağlanması Yöneticinin Rolü

Aileden okula yansıyan, çocuğun evden okula taşıdığı sorunların, çocukla direkt ilişkide olan öğretmenin yanı sıra okul yönetimi de okula uyumda önemli rol oynamaktadır. Her şeyden önce okulu yöneten yönetici hoşgörüyü, demokratik ilkelere sahip olmalıdır ki, okulu çocuklar için yararlı ve mutlu bir çevre haline getirebilsin. Bu temel özellik doğrultusunda yönetici okula uyum sağlamada;

1. Anne babalara okulun çalışmaları, amaçları ve program hakkında bilgi vermelidir.
2. Çocuğu okul ve okul kurallarına alıştırmada oryantasyon çalışmaları planlamalıdır. Bu çalışmalara eski öğrencileri ve aileleri de dahil etmelidir.
3. Okul, çocuğun okula başlama düzenini planlamalıdır. Çocukların aralıklı olarak sınıfa alınması sağlanmalı, çocuk alışınca kadar güvенеbileceği bir yakınıyla yarım gün gelmesi sağlanmalıdır. Okulun disiplin ve kurallarında gereksiz kısıtlama ve zorlamalara gitmeden, okula başlangıçta aileye ve çocuğa esneklik



tanınmalıdır (Tuzcuoğlu 1996, Ulcay 1998).

4. Çocukla iletişime tek kişi ile başlamak uyumu kolaylaştıracağından ablalık, ağabeylik, arkadaşlık ilişkileri düzenlenmeli, aşırı bağımlı çocukların annelerine kademeli uzaklaştırma uygulanmalıdır. Birinci gün mutfakta, ikinci gün bahçede bekleme, üçüncü gün sadece öğle yemeğinde görüşme gibi (Gottschall 1989).

Sonuç olarak, yönetici öğretmenle birlikte çocuğun okula uyumunu kolaylaştırabilmektedir. Öğretmenlerin de ebeveynlerle sağlıklı bir ilişki kurması gerekmektedir. Bu nedenle çocuğun okula başlamasında ebeveyn, öğretmen ve yöneticiye birtakım sorumluluklar düşmekle birlikte, karşılıklı yardımlaşmanın önemi büyüktür. Çocuğun gelişiminde ve eğitiminde bilinçli ve bilgili olarak adım atmak yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

Anonim, 1997, Anaokuluna iyi bir başlangıç için, *Bebek ve Yaşam Dergisi*, 18; 60-61.

Balkaya, I. ve Tuğrul, B. 1998. Anaokuluna Yeni Başlayan Çocukların Okula Uyum Süreçleri Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayınları: 2, Ankara.

Barnett, L.A. 1984. Research note: Young children's resolution of distress through play. *J. Child Psychol. Psychiat*, 25 (3); 477-483.

Bloom-Feshbach, S., Bloom-Feshbach, J., ve Faughan, J. 1980. Te child's tie to both parents: Separation patterns and nursery school adjustment. *American Journal Ortapsychiatric*, 50 (3), 505-520.

Fişek, G.O. ve Sükan, Ş. 1983. Çocuğunuz ve Siz. 1. Basım. MEB Basımevi, İstanbul.

Gottscholl, S. 1989. Understanding and accepting separation feelings. *Young Children*, 44 (6); 11-16.

Hildebrand, V. 1994. Guiding Young Children. Fifth edition. McMillan College Publishing Company Inc, Newyork.

Johnston L. ve Mermin J. 1994. Easing children's entry to school.

Kanmaz, Ş. 1997. Her gün yaşanan veda sendromu. *Çocuğum ve Ben Dergisi*. 5;53.

Oktay, A. 1984. Okulöncesi eğitim ve okula hazır olmak. Aile ve Çocuk Dergisi Konferansları (editör: H. Yavuzer), Ak Yayınları, 4; 127-139.

Öz, I. 1997. Çocuk Olmak: Çocukta Uyum ve Davranış Bozuklukları Kök Yayıncılık, Ankara.

Tuzcuoğlu, N. 1996. Okullarda duruma alıştırmaya (oryantasyon) çalışmaları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 48, 6-8.

Ulcay, S. 1993. Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. MEB Yayınları, İstanbul.

Yavuzer, H. 1993. Çocuk ve Suç. 5. Basım. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

Wolff, S. 1986. Problem Çocuklar ve Tedavi (Çeviren: A. Oral, Ş. Kara). Say Dağıtım Pazarlama, İstanbul.

Zihinlerdeki Deprem

Dr. İlhami Fındıkçı

e-posta: ilhami.findikci@eroglu.com

Bilgi toplumuna ulaşan, baş döndüren teknoloji üreten ve çevresine her geçen gün daha fazla egemen olan insanın, ne kadar zayıf ve yardıma muhtaç olduğunu anlamamız için felaketlere gerek yok aslında. Yoğun teknoloji, insanı doğallığından, insani değerlerinden kısacası kendisinden uzaklaştırmamalıdır.

Donuk bakışlar, çabucak dolan gözler, karamsarlık, çaresizlik, yaşanan "an" lardan tad alamama, kendini değersiz görme... Son günlerde sıkça karşılaştığımız bu duygusal manzarlara, fiziksel depremin zihinlere yansımalarının sonucu.

Ülkemizde meydana gelen deprem felaketi aslında her gün içinde yaşadığımız, bildiğimiz ama belki de farkında olmadığımız konuları yeniden gözden geçirmeye ve tartışmaya neden oldu. Devlet yönetiminden, bürokrasiye, çarpık yapılaşmadan acil yardım planlarına kadar birçok konu, uzmanları tarafından tartışılıyor.

Bizim üzerinde durmak istediğimiz nokta ise depremin insan boyutu. Neden insan boyutu? Çünkü; her şey insan için; her şey bizim için. Ufak bir sarsıntıda yıkılabilecek evleri yapan insanlar, ölen insanlar, yardıma koşan insanlar, üzülen insanlar, bunların hepsi farklı rollerdeki insan manzaraları.

Fiziksel depremin yol açtığı maddi zararlar hatta ölen binlerce can bir süre sonra unutulabilir. Ama yaşadığımız depremin zihinlerde oluşturduğu deprem kolayca unutulmaz. Bu tür şokun kişiyi bireysel psikoloji bakımından derinden etkilediği bilinen bir gerçektir. Bu şokun etkilerini sadece yıkıntılar altında kalan ve kurtarılan kişilerin yüzlerinde değil, depremi hissedenlerde, deprem görüntülerini izleyenlerde görmek mümkündür. Bu tür büyük acılar birey düzeyinde kısmi davranış değişikliklerine yol açabilmektedir. Hayattan soğuma, kederli olma, duyarsızlık gibi davranışlar akla gelen ilk örnekler.

Değişen veya etkilenen bireysel davranışlar doğal olarak aile ve iş ortamına da yansımaktadır. Aile üyelerinin bir gün ölebileceği, yalnız kalılabileceği, zorluklar çekilebileceği akla gelir. Diğer yandan işe gecikme, dikkatsizlik, isteksizlik, moralsizlik, geçimsizlik ve sinirlilik ha-

li, kararsızlık, iş ortamında görülebilecek davranışlardan bazıları.

Büyük şoklar toplum düzeyinde de davranış değişikliklerine yol açabilir. Beklenmeyen bazı aşırılıklar yanında yardım bilinci, karşılıksız verme, insani değerler gibi konularda duyarlılık artabilir.

Zihinlerdeki depremin daha az hasarlı olabilmesi için ilk etapta akla gelen birkaç öneriyi sunmak isteriz. Her şeyden önce felaketle ilgili sağlıklı bir bilgi edinmeli, spekülasyonlara, fısıltılara, taraflı haber yorumlara aldırış edilmemelidir. Felaketlerin de insanlar için olduğu unutulmamalıdır. Hayatı etkileyen bu tür ciddi olaylar, kişi için bir vesile kabul edilip örneğin hayatın şimdiye kadarki kısmının değerlendirilmesi, bundan sonrasına yönelik planlar gözden geçirilebilir. Kendimizin, aile, iş ve toplumdaki rollerimizi gözden geçirip beklentilere ne oranda cevap verebildiğimiz, özellikle insani değerlere duyarlılığımız irdelenebilir. Her şeyden önce bu felakette doğrudan etkilenmediysen bile neler yaptık? Can kayıpları için üzülme, kederlenmek önemlidir ama yetmez. Her bireyin yapabilecekleri vardır. Sarsılan umutları yeniden güçlendirmek için yardım zamanı gelmiştir. Küçük maddi bir yardım, gerekirse molozları taşımak, evsiz bir aileyi misafir edinmek, bir çocuğa bakmak ve benzeri katkı örnekleri çoğaltılabilir. Bu tür katkılar kişinin ruh sağlığı bakımından büyük yararlar sağlayacaktır.

Toplumsal yaraların sarılmasına sağlanacak küçük bir katkı bile bir şeyler yapma sevincini yaşatmaktadır. Felaketler, kişilerin kendi özlerine, gerçeklerine, her türlü süs, aşırılık ve maskeden arınmış öz davranışlarına dönmeye de neden olmaktadır. Sivil inisiyatifin deprem bölgelerindeki yoğun etkinlikleri, her şeyi devletten beklememe yönündeki olumlu gelişmeyi gösteriyor. Felaketin kişileri ve toplumları yakınlaştırdığına da şahit oluyoruz. Nitekim, aynı işyerinde birbirleri ile didişenlerin hasretle kucaklaştığını görüyoruz. Diğer yandan birçok ülke gibi Yunan halkının yardım çabası da güzel bir yakınlaşma örneğidir. Bu dönemde özellikle

çocuklara büyük önem gösterilmeli. 3- 6 yaş arası çocuklarda kazanılmış becerilerde geriye dönüş olabilir. 7 - 11 yaş arasında anne - babayı kayıp etme cezalandırıldığına inanma ve benzeri endişeler; buluğa (erinlik) gelmiş ergenlerde ise gelecek kaygısı ve benzeri korkular oluşabilir. Çocukların sorunlarına anlayabilecekleri düzeyde doğru cevaplar verilmesi ve mümkün olduğunca dehşet görüntülerinin izlettirilmemesi yararlı olur. Depremden, beklenenin üzerinde etkilenen, korkan kişiler ile konuşulması, duygularının paylaşılması, yalnız olmadıklarının hissettirilmesi yararlı olacaktır. Araştırmalar genellikle kendisini boşlukta hissedenden, doğallıktan uzaklaşmış, kişiliği yerleşmemiş, kendisi ile uyum sorunu olan, hayat ve özellikle ölüme ilişkin yerleşmiş kabulleri olmayan ve dini inançları zayıf kişilerin daha fazla etkilendiklerini ortaya koymaktadır.

Deprem sonrasında insanlarımızın yardım için birbirleriyle adeta yarışmaları, toplumdaki insani değerlerin gücünü sergiliyor. Bununla birlikte yine deprem bölgelerindeki hırsızlıklar, felaketten rant elde etmek isteyenler, yağma için başka illerden gelen gruplar, insani değerler konusunda hassas bir noktada olduğumuzu gösteriyor.

Dolayısıyla toplumsal geleneğimizde zaten yer alan insani değerlere duyarlılıktan ödün vermemeye dikkat etmeliyiz. Yaşadıklarımız, felaket sırasında bile iş yapmaktan çok birbirimizle uğraştığımızı gösteriyor. Bunun için yaşadığımız felaketi; yanlışlarımızı düzeltmek, kişisel ve toplumsal barışa daha fazla katkıda bulunmak, ülkemizin uluslararası arenadaki avantajlarını yeniden değerlendirmek, her türlü aşırılıktan kurtulmak, daha da önemlisi kendimizle barışmak için bir vesile olarak değerlendirebiliriz.

Bilgi toplumuna ulaşan, baş döndüren teknoloji üreten ve çevresine her geçen gün daha fazla egemen olan insanın, ne kadar zayıf ve yardıma muhtaç olduğunu anlamamız için felaketlere gerek yok aslında. Yoğun teknoloji, insanı doğallığından, insani değerlerinden kısacası kendisinden uzaklaştırmamalıdır.

Yaratıcılık: Zeka ve Eğitimle İlişkisi

Süleyman TARMAN

Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölüm Başkanı

Yaratıcılık bireyler arasında eşit dağılım göstermemekte ve kimi kişiler diğerlerine göre daha yaratıcı özellikler taşımaktadır.

Yaratıcılık ve Zeka

Araştırmacılar, yüksek düzeyde zekanın, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini (Hargraves, 1977), yaratıcılıkla zeka arasında çok yüksek bir korelasyon olmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediğini belirtmektedirler (Mc. Kinnon, 1962). Son araştırmalar ise yaratıcılık için minimum zeka düzeyinin (IQ:125) gerektiğini ortaya koymaktadır (Diessner, 1984).

Yaratıcılık bireyler arasında eşit dağılım göstermemekte ve kimi kişiler diğerlerine göre daha yaratıcı özellikler taşımaktadır. Yapılan incelemeler, yaratıcı bi-

reylerin yaratıcılık oranları yükseldikçe, zeka açısından da ortalama üstüne çıktıklarını belirtmektedir.

Horward Gardner'ın "Çoklu Zeka Kuramı"na göre (1986) zekanın tanımı daha çok yaratıcılığın tanımı olmaktadır. Belirli bir kültürel birikimin sonucu olan problem çözme ve özgün bir ürün ortaya koyma yeteneği bir zeka gerektirir. Bir problemin çözülmesi, yaratılan bir hikayenin bitirilmesinden satrançta bir mat hamlesine veya bir söküğün onarılmasına; özgün ürünler ise bilimsel kuramlardan müzik eserlerine, başarılı politik kampanyalara kadar değişiklik gösterir

(Gardner, H.& Walters, W.M. 1985).

Çoklu zeka kuramına göre yedi tür zeka vardır (Tarmen, 1998). Bunlar ve uygulandıkları alanlar şunlardır.

1. Sözel/Dilsel Zeka
Yazarlar, şairler vb.
2. Müziksel Zeka
Besteci, şarkıcı vb.
3. Mantıksal/Matematiksel Zeka
Kaşif, araştırmacı, Mühendis, satranç oyuncusu vb.
4. Görsel/Mekansal Zeka
Mimar, heykeltıraş, sanat eleştirmeni
5. Bedensel Devinduyusal Zeka
Balerinler, palyaçolar, pandomim oyuncular vb.
6. İçsel Zeka
Rehberler, psikiyatristler, terapistler vb.

7. Sosyal (Kişilerarası) Zeka

Danışmanlar, öğretmenler, politikacılar, dini liderler

Bu kuramın uygulanmasında temel olarak kullanılan yöntemlerden birisi "yaratıcı sorun çözme" tekniğidir.

Yaratıcı sorun çözme sürecinde

1. Olayı saptama.
2. Kavramlaştırma
3. Çözüm bulma yer alır.

Roe'nun sanatçı ve bilim adamlarının biyografisi üzerinde yaptığı çalışmaları yorumlayan Guilford da yaratıcılık için çok fazla ayırıcı bir özellik bulunmadığını, yaratıcı insanların;

1. Çok çalışmaya eğilimli,
2. Uzun saatler boyunca çalışabilen,
3. Bu çalışmaların kaynağını aldığı genel bir motivasyona sahip,

insanlar olduğunu belirtmektedir.

Getzels ve Jakson (1962), Torrance (1969), Wallach ve Kagan (1978) zeka ile yaratıcılık arasında doğrudan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır.

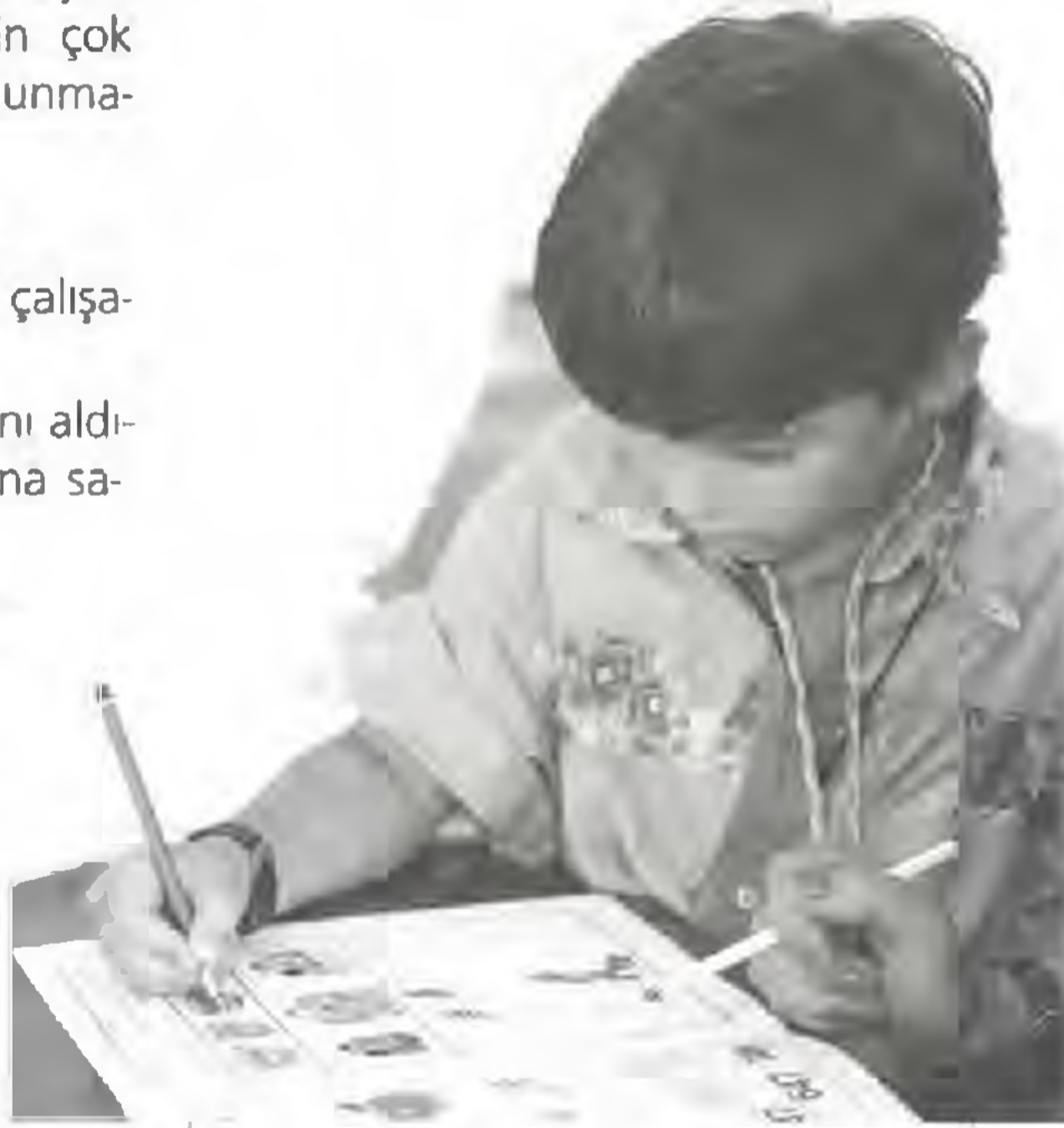
Wallach ve Kagan, ilkökul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, zeka ile yaratıcılık arasında .25 gibi çok düşük bir ilişki bulmuştur. Torrance ise zeka düzeyi 120'nin üstünde olanlarda bu ilişkiyi .20, 120'nin altında olanlarda ise .50 bulmuştur. Bu verilere göre zeka ile yaratıcılık arasında doğrudan anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Yaratıcılık ve Eğitim

Yaratıcılığı, kişisel yapılarla, toplum-kültür varlığı arasındaki etkileşimin bileşkesi olarak, eğitim felsefesi, programı ve içeriği belirlemektedir Koestler'in (1964) seçip yorumladığı yaratıcılık olayla-

rında:

1. Erken yaşlarda hayal kurmaya elverişli oyuncaklarla oynayanların,
2. Edebiyat, sanat, tiyatro ve müzik gibi güzel sanatlarla uğraşanların, ya da onların çevresinde yetişenlerin,
3. Bilim, fen ve teknoloji gibi lojistik sorunların konuluşulup tartışıldığı veya öğretmen ailelerinden gelen çocukların, ileri yaşlarda yaratıcı erginler olduğu gözlenmiştir



Buna karşın eğitimin başından itibaren özgün düşünme yıldırlır ve insanların kafasına hazır düşünceler doldurulur. Özellikle çocuklar dünyaya ilişkin yoğun bir merakla doludurlar ve dünyayı fiziksel olduğu kadar zihinsel olarak da kavramak isterler. Okula başladıklarında ise kafaları yüzlerce bölük-pörçük ve ilgisiz olgularla doldurulur. Böylece bilgi yerine daha çok olguyu öğrenerek zamanları ve enerjileri tüketilir ve düşünmeye pek bir şey kalmaz. Kuşkusuz olgulara ilişkin bilgi olmaksızın düşünmek boş ve kurgusal kalır; ama tek başına "verilen bilgi" de, bunun yoklu-

ğu da yaratıcı düşünme edimine yönelik bir engel olabilir.

Doğada ve toplumda yaratıcılığı etkileyen diğer faktörler ise Torrance tarafından (1961), kız ve erkek çocukların yetiştirilmeleri; fantezilerin erken ve yersiz engellenmesi, merakın sınırlandırılıp kontrol altına alınması, otorite ve arkadaş ilişkileri sonucunda ortaya çıkan korku ve çekingenlik, engellemelerin ve başarının çok fazla vurgulanması, işlevsel düşünceler ile ilgili çalış-

ma yapabilmek için gereken kaynakların eksikliği ve eğitim düzeyi olarak özetlemiştir. Bunlara, bireyin bir otorite tarafından değerlendirilme beklentisi ve yaratıcı davranışların ödüllendirilmemesi durumları da eklenebilir. Daha önceden söz edildiği gibi yaratıcı bireylerin ortaya çıkarılmış davranış özelliklerinin çoğu motivasyonları ile ilgilidir. Yukarıda özetlenen durumların çoğu ise motivasyonu olumsuz olarak etkileyebilen veya dışa bağımlı kılan durumlardır ki bu da yaratıcılığın engellenmesini birlikte getirir. Özet olarak yaratıcılık, ortamını bulduğu zaman gelişebilir.

Birçok anne-baba, çok erken yaşlardaki çocuklarının fantezilerine müdahale ederler. Böylece de onların merakını söndürmek için ellerinden geleni yapmış olurlar. Onlar için fantezi, müdahale edilmesi gereken sağlıksız bir durumdur. İmgesel rol oynama, fantastik hikayeler, alışılmamış resimler, çocuk düşüncesinin normal ürünleridir. Bitip tükenmek bilmeyen değişkenlik düzeyi yüksek sorular, ardı arkası kesilmeyen deneyler pek yerinde olmayabilir. Üstelik ana babalar çocuklarının kendi kendilerine gözlem yapmasını da pek uygun bulmazlar. Dayanılmaz sorular onları çileden çıkarabilir ve "git

başından meşgulüm, benim canımı sıkmayı bırak da öğretmene sor, boşver seni ilgilendirmez, seni ilgilendirmeyen şeylere burnunu sokma, bu gereksiz şeyleri bana sorma" gibi tepkiler, ortaya koyarlar. Böylece çocuğun araştırmasını, ani bir patlama ile durdururlar. Bu gibi tepkiler çocuğun tutucu olmasına, insanlardan korkmasına, öfke-düşmanlık ve değersizlik duygularına kapılmasına, kaygı duymasına, sorumluluktan kaçmasına ve yalnızlığa itilmesine neden olarak yaratıcılığı kısıtlar.

Yaratıcılığı Engelleyen Bireysel Özellikler

Yaratıcılığı engelleyen kişisel nedenler şöyle sıralanabilir:

- Kendine güvensizlik.

- Hata yapma ve eleştirilme korkusu
- Mükemmeli isteme ve uyumculuk
- Engellerden korkma
- Bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırla çalışma güçlüğü
- Bilişsel çelişkilere direnç
- Kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları (Lambert, 1987).

Bu eğilimler, Selye'nin en zararlı gerilim olarak adlandırdığı zihinsel gerilimler, kırıklıklar, güvensizlik ve yetersiz hırs ile pekiştirilirler (Selye, 1974).

Her eğitim sistemi, kendi türüne göre yaratıcılığa engel oluşturan birincil faktörlerden birisidir. Okul eğitimi, düşünme biçimlerimizi hatta algılarımızı şekillendirmekte; kişisel girişimi gündeme getirmek yerine geleneksel anlayışı savunmakta, ilginin kuşaktan kuşağa geçişini ve normlara saygıyı özendirilmektedir.

Böyle algılandığı zaman eğitimin, bireylerin yaratıcılığını engelleyen bir görevi ortaya çıkarmaktadır. Çünkü, birey eğer yaratırsa, kendi kafasına zorla yerleştirilenlerden daha farklısını yaratacaktır.

Tüm bu engellemelere hoşgörüsüzlük, araştırma aşamasında yargının ertelenmesi ya da hemen açıklanması gibi aceleci alışkanlıklar eklenmektedir. Önceden bilinen düşünme ve sorun çözme yöntemlerinin transferi, stratejilerin "çok katı" kullanımı, yetersiz bir teknikçi kafa, fazla yakınsak, dönemeçli, sorunu kapalı sisteme alan bilgiler de başka engelleme boyutunu oluşturmaktadır.

Günümüzde, çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlar-

da, eğitim sistemlerine yapılan en acımasız eleştiri, "yaratıcılıktan yoksun" oluşudur. Düzenli (örgün) eğitim, yaratıcılığın en önemli boyutu olan "ırsak düşünme"nin tümüyle karşısında ve geleneksel olarak basmakalıp düşünceyi sürdürüyor görünmektedir.

Carl Roger'ın 1972'de belirttiği ve hâlâ geçerliliğini koruyan görüşü, bu durumu oldukça açık bir biçimde ifade etmektedir. "Eğitim, bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgün olmaktan çok, tutucu, kalıplaşmış bireyler yetiştirmektedir."

Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri

Sungur (1992), yaratıcılığı engelleyen öğretmen özelliklerini şöyle belirlemiştir:

1. Öğrencinin cesaretini kırma.
2. Güvensizlik.
3. Aşırı eleştiri.
4. Davranışlarda bir uçtan diğerine gidip gelme.
5. Heyecanı olmama.
6. Düz okumayı vurgulama.
7. Doğmatik ve katı olma.
8. Genelde yetersiz olma.
9. Dar ilgileri olma.
10. Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı vermeme.

Yaratıcı Düşüncenin Okulda Geliştirilmesi

Öğrenme ve öğretme ortamları, öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunun için öğretmen ve anne babalar, çocukların çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdırlar. Yaratıcı düşüncenin oluşması için buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme



stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ile sokratik tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, drama, yaratıcı drama, gösterme, yaptırma, deney, gözlem, beyin fırtınası, workshop, demonstrasyon, problem çözme gibi teknikler eğitim ortamında işe koşulmalıdır.

Öğrencinin kendini özgür hissedeceği, bir öğrenme-öğretme ortamı olmalıdır. Yaratıcılık; 2-7 yaşlar arasında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama, rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. Bu yaşlar, somut işlemler dönemine denk düştüğünden eğitsel oyunlar eğitim ortamında sıkça kullanılmalıdır. 11-15 yaşlarında ise, çocuk soyut işlemler dönemine girmiştir. Bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme daha baskındır. Bu dönemde de bu tür etkinliklere yer verilmelidir.

Öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer kişilerle birlikte çalışmasına imkan ve fırsat verecek şekilde eğitim ortamı düzenlenmelidir. Aynı zamanda, yeni düşünceler, kuramlar, sistemler üretmesini engelleyen kültürel değişkenler ortadan kaldırılmalı, öğrenci özgün, yeni ve tutarlı ürün koyduğunda o, pekiştirilmelidir. Oysa bizim eğitim ortamında ve kültürel yapımızda, bu tür düşünce ve davranışlar hemen hemen her yaşta ve ortamda engellenir. Özellikle üstün yetenekli çocuklar, bu konuda en çok zarar görenler olduklarından, onlar için ayrı eğitim programları hazırlanmalıdır. Öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip yüreklendirilmelidir; çünkü yaratıcılık; bilişsel, duyuşsal, devinimsel yani kültürel bir etkinlik sonucu ortaya çıkabilir.

Sınıf ortamında yaratıcılığı geliştirmek için öğretmenler şu tür etkinliklerde bulunabilirler:

“Öğretmen, öğrencilere bir öykü, anı, olay anlatabilir, bir film, oyun sunabilir ve en can alıcı yerinden keserek “bundan sonrası neler olabilir, ya da siz olsanız neler yapardınız, neden?” gibi sorularla onların düşünmelerini, yeni yollar önermelerini isteyebilir. Bu gibi durumlarda, öğrencilerden özgün görüşler gelebilir. Özellikle yöntemlere, mantığa, düşüncelere ters düşen, onlarla çelişen görüş, yöntem ve mantıkların üretilmesi için öğrenciler yüreklendirilip desteklenmelidir; çünkü yaratıcı düşünme, yanal düşünmeyi (lateral) gerektirir. Yanal düşünmede, alışılmış düşünce ve yöntemlere ters düşen akıl yürütmeler ve görüşmeler baskındır.

Öğrencilere yaratıcı drama, sosyodrama kullanma imkan ve fırsatı verilmelidir. Bunun için öğrencilere bir problem sunulmalı, onların problemle ilgilenmeleri sağlanmalıdır. Problemden çatışmalara, kilit karakterlere yer verilmeli, öğrencilerin bunları bulmaları için gerekli ipuçları, dönüt ve düzeltmeler, eğitim ortamında işe koşulmalıdır. Bu tür etkinliklere tüm öğrenciler, seyirci dinleyiciler aktif olarak katılmalıdır. Öğrenciler çatışmaları, kilit karakterleri, çelişkileri bulduktan sonra, bunların çözümü için yeni yollar, denenceler üretmelidirler. Son basamakta ise, problemin çözümüne geçmeden, kritik noktalarda, yeri geldikçe etkinliklere ara verilmelidir.

Yaratıcı düşünceyi, kişilerde geliştirmek için eğitsel oyunlar, hedef davranışlara ve kişinin hazır bulunuşluk düzeyine göre sınıf ortamında kullanılabilir. Bunun için okul bahçeleri, parklar, yerleşim birimlerinin belli yerleri, sokaklar, caddeler, duvarlar, boş

alanlar, çocuklar ve kişilere bu tür etkinlikler için açılmalı, buralar yeniden düzenlenmelidir.

Bilgisayar, televizyon, video, çok amaçlı araç-gereçler, yaratıcı düşünceyi geliştirmede etkili bir biçimde kullanılabilir. Özellikle bilgisayar, kişinin çok boyutlu düşünmesine, yeni modeller, kuramlar, çözüm yolları bulmasına yardımcı olabilir.

Öğretmenler ve anne-babalar yaratıcılığı geliştirmek için neler yapabilir?

Her insanda, eğer genetik bir bozukluk yoksa, yaratıcı özellikler bulunabilir. Bu özellik eğitim yoluyla geliştirilebilir. Bunun için öğretmenler ve anne babalar çocuklara şu şekilde davranabilirler:

1. İnsanın kişilik özelliklerinin temelleri 0-7 yaş arasında atılır. Bu yaşlarda çocukların yaratıcı düşüncelerini sağlamak için, onlara zengin bir eğitim ortamı sağlanmalıdır. Bu zengin ortamda, çok amaçlı araç-gereçle, bilgisayar, televizyon, video vb. bulunmalı, çocuğun bunları kullanmasına izin verilmelidir.
2. Çocukların çamur, toprak, plastik gibi maddelerle oynamaları ve bunlardan araç-gereç yapmaları sağlanmalıdır.
3. Çocuklar rol yapma, dramatizasyon, yaratıcı drama, demonstrasyon, psikodrama, sosyodrama gibi etkinliklere katılmalıdırlar. Bu etkinlikler için yüreklendirilmelidirler.
4. Çocuklar, en olmadık düşüncelerinden, saçma sözlerinden, davranışlarından dolayı azarlanmamalı, dayak atılmamalı ve küçük düşürülmelidir. Tersine bu tür dü-

- şünmeleri için onlara olanaklar verilmelidir.
5. Çocukların neden-sonuç arasındaki ilişkileri kurmaları için, yeri ve zamanı geldiğinde ipucu, dönüt, düzeltme gibi uyarıcılar verilmelidir.
 6. Çocukların mantığa ters düşen bazı davranışları desteklenmeli, çok boyutlu düşünceleri için değişik ve zengin uyarıcılar eğitim ortamında kullanılmalıdır. Bunun için beyin fırtınası, yaratıcı drama, arkası yarın türü oyunlar, yazılar, tamamlamalı resimler vb. öğrenme-öğretme durumlarında işe koşulmalı, öğrencilerin ilgileri problem üzerine çekilmelidir.
 7. Öğrenciler korkutulmamalı, aptal yerine konulmamalıdır.
 8. Sorunu görmede güçlük çekenler için, adım adım gidilmeli, ipuçları, dönütlerle ona sorun buldurulmalıdır. Öğrencinin, ne problemi alabildiğince genişletmesine, ne de daraltmasına izin verilmemelidir. Bunun için öğrencinin sorunla ilgili ön bilgi ve becerilerle donanık olması, kavramları tam olarak bilmesi gerekebilir. Böyle bir durumda eksikler tamamlanıp giderilmeli, daha sonra soruna dönülmelidir.
 9. Öğrencilerin çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için, ilk akla gelen çözüm hemen kabul edilmemeli, başka yolları düşünmesi için ona gerekli uyarıcılar sunulmalıdır. Her çözüm önerisinin gerekçeleri istenmeli, bu tür denenceler olanaklar elverdiğince uygulamaya bizzat öğrenci tarafından konulmalı, uygulamadaki yanlışlar, eksiklikler öğrenci tarafından bulunmalı ve gi-

derilip yeniden işe koşulmalıdır. Bu durumda öğretmen yalnız yol göstermeli, yardım etmeli, kaynak olmalıdır.

10. Yaratıcı her davranış ve ürün pekiştirilmelidir. Bunun için sergiler açılmalı, yayınlar yapılmalı, yaratıcı davranış ve ürün ortaya koyanlar, maddi ve manevi açılardan ödüllendirilmelidir.
11. Kültürümüzde bulunan ve yaratıcılığı engelleyen "aklin yolu birdir, o küçük aklınla bu işlere karışma, yuvarlak kafada sivri zeka, elinin hamuruyla erkek işine karışma, iş var ama kömür yok" gibi olumsuz değerler, eğitim ortamında kullanılmamalıdır.
12. Eğitim ortamı olabildiğince özgür olmalıdır; çünkü baskı, korku ve ceza yaratıcılığı engelleyebilir. Böyle olmakla birlikte, baskı, şiddet ve terörün olduğu ortamlarda da yaratıcı davranışlar, ürünler ortaya çıkabilir, fakat bunların sayısı özgür ortamdaki kadar fazla değildir.

KAYNAKLAR

- Aral, Nermin., "Dokuz ve Ondört Yaşlarındaki Çocukların Yaratıcılıkları ile Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"- Eğitim ve Bilim, Ankara, Sayı 101, Temmuz, 1996.
- Ataman, Ayşegül., "Eğitim Sürecinde Yaratıcılık", Yaratıcılık ve Eğitim, TED Yayınları, No.17.
- Black, C.E., Çağdaşlaşmanın İtici Güçleri (Çev: Fatih Gümüş), Ankara, Türkiye İş Bankası Yayınları, Yayın No.273, 1986.
- Erden Münire, Akman Yasemin, Eğitim Psikolojisi, Ankara, Arkadaş Yayınları, 1995.

- Fromm, Erich., Özgürlükten Kaçış (Çev: Selçuk Budak), İstanbul, Payel Yayınevi, No.81.
- Gardner, H., Walters J.M. The Development and Education of Intelligences. Essays on the Intellect. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1985.
- Geçtan, Engin., İnsan Olmak, İstanbul, Adam Yayınları, 4. Basım, Temmuz, 1987.
- Güvenç, Bozkurt "Yaratıcılığın Toplumsal ve Kültürel Boyutları", Yaratıcılık ve Eğitim, TED Yayınları, No.17.
- Irc Skylight Training and Publishing, http://www.business1.com/iri_sky/SevenWK/swoki.htm
- Rising Sun Publishing., Multiple Intelligences Theory., <http://www.rspublishing.com/Multiple%20Intelligences.html>
- Rouquette, M.Louis, Yaratıcılık (Çev: Işın Gürbüz), İstanbul, İletişim Yayınları, Cep Üniversitesi, 2. Basım, Ağustos, 1994.
- San, İnci., "Sanatta Yaratıcılık", Yaratıcılık ve Eğitim, TED Yayınları, No. 17.
- Sönmez, Veysel., "Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci", Yaratıcılık ve Eğitim, TED Yayınları, No.17.
- Sungur, Nuray., Yaratıcı Düşünme, İstanbul, Özgür Yayın-Dağıtım, Eylül,
- Tarman, Süleyman., "Çoklu Zeka Teorisi ve Zekanın Yedi Türü", Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Mayıs-Haziran 1998, sayı 58, s.12-16.
- Yavuzer, Halide., Yaratıcılık, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, II. Basım, 1994.
- Yontar, Ayşenur., "İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi", Yaratıcılık ve Eğitim, TED Yayınları, No.17.



Sanat Eğitiminde Kültür Pedagojisi Yaklaşımı

H. Ömer Adıgüzel

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Arş. Gör.

Kültür pedagojisi kavramından ilk anlamamız gereken, okul dışında kültür ve onun pratiğine yönelik olarak yapılan etkinlikler olmalıdır.

Pek çok anlamı içinde barındıran kültür kavramını tanımlamak oldukça karmaşık bir iştir. Bu nedenle kültüre getirilen tanımlar; iş görüşü ya da amacı ölçüt alınarak bilim, teknik, estetik gibi değişik alanların özelliklerine göre yapılmaktadır.

Sosyal ve beşeri bilimler alanı içinde, en geniş anlamıyla bir "toplumun tüm yaşam biçimi" olarak da tanımlanabilen kültür, bir toplumun, belli bir gelişim aşamasında belli bir kentindeki bir üyesinin müzik yapma veya eleştirme eyleminden; bütün dünyada tarihsel çağlar boyunca yaşamış toplumların doğayla iliş-

kilerinde gösterdikleri başarıların bileşkesine kadar birçok olguyu içerebilir. Bu nedenle kültür ile ilgili yapılan tüm araştırmalarda önemli olan kültürün hangi türünün ele alınacağıdır. Her çeşit kültür ve kültürel kurumun bir görevi ve amacı vardır. Kültürü bütüncül bir yaklaşımla açıklamaya çalışan Tylor'un tanımı, kültürün özelliklerine yöneliktir. Ona göre kültür; "bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür" (Güvenç, 1991:101). Bir başka tanıma göre "kültür, in-

san yetilerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesi, yetkinleştirilmesi ya da insanın yaşam süreci içinde doğanın ve insan olarak kendisinin, doğal durumdan daha ileri düzeye getirilmesi bakımından, doğaya ve insana tüm eklenenlerdir" (San: 1997:194).

Kültürün gelişimini ve devamını sağlama araçlarından biri olan örgün eğitimde en genel ve belirli amaçlarından biri, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışına sağlıklı uyumunu gerçekleştirmek için çeşitli ders konuları aracılığı ile genç kuşaklara toplum kültürünü tanıtmaktır. Toplumun kültür dokusu, genel bir söyleyişle; sanat, bilim, teknoloji, din, dil ve gelenek-görenek gibi öğelerden oluşur. Bu öğelerde toplumumuz açısından da yeni olan elemanlara şu olgular örnek olarak verilebilir; sanat, sosyoloji, felsefe, eğitim, sanat eğitimi gibi alanlarda tartışılan "postmodernizm", "Eğitimde Yaratıcı Dra-

ma", "Müze Pedagojisi", "Çocuk Müzeleri", bilim ve teknolojiye "uydularla iletişim", "internet", din tartışmalarındaki modern anlayış ve kökten dinci anlayışların oluşturduğu yeni hareketlenmeler, gelenek-göreneklerde "kadın hareketleri", "çevre duyarlılığı" gibi.

Eğitim ise, toplum dinamizmini eğitsel ve kültürel açıdan geliştirmekten sorumlu, kuşaklar arası devredilen ve bilimsel tutumu zorunlu kılan bir alandır. Bu nedenle tüm eğitim sistemleri, kültürü tanıma amacının yanında kültürü geliştirme ve aktarma amacını da benimserler. "Bu amaç, öğretmenin görüş ve yöntemlerinde büyük değişiklikler gerektirmiştir. Konuların işlenmesinde dün, bugün ve yarının bağdaştırılmasına önem verilmektedir. Bugünün sorunlarının anlaşılması ve yorumlanması, bunlara dayanarak yarına yönelmesi, toplum dinamizminin olumlu yola girmesinde etkin olmaktadır (...) Eğitim bireyi geliştirerek kültürün devam ve gelişimini sağlayabilir" (Varış vd., 1998:141).

Eğitimin önemli alanlarından biri olan güzel sanatlar eğitimi; sanatın insan yaşamındaki yerini algılama, yaşantı zenginliği ve deneyimler kazanma, kişilik geliştirme ve toplumsallaşma, güzeli iyiyi arama, çevreyi değerlendirme, çok yönlü ve açık fikirli yetiştirme, çağına uyum sağlama, disiplinler arası etkileşimi fark etme, duygu ve akıl dengesini kazanma, kültür değerlerini tanıma gibi, kültürün gelişim ve devamını sağlamada ve toplum dinamizmini arttırmada olumlu yönde estetik davranışlar kazandırma sürecidir ve güzel sanatların tüm dallarını kapsayan bir anlayışta çalışmalar yapar.

Kültür politikasının özellikle yüzyılımızda belirlenmiş daha dar

bir anlamı, düşün ya da sanat alanlarındaki yazın, tiyatro, müzik, resim, yontu, mimarlık, sinema gibi etkinlikleri belirleme yönündedir. Kültürel etkinlikler, örgün ve yaygın tüm öğretim kademelerinde belirli kültür politikaları ve eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde başvurulan etkinliklerin başında gelir. Son yıllarda gelişen kültür pedagojisi (eğitbilim) alanı kültürün çeşitli alanlarındaki çalışmaları kapsamaktadır.

Kültür pedagojisi kavramından ilk anlamamız gereken, okul dışında kültür ve onun pratiğine yönelik olarak yapılan etkinlikler olmalıdır. Bu etkinliklerden bazıları sözgelimi, müze pedagojisi ya da çocuk müzesi çalışmaları, çocuk, genç ya da yetişkinlerle yapılan, onlarla birlikte oluşturulan tiyatro oyunları, müzik workshop'ları, medya çalışmaları ya da sosyo kültürel bir eğitim merkezinin oluşturulması çalışmaları olarak gösterilebilir. Bütün bu etkinlikler birçok yerel yönetimin ve demokratik kitle örgütlerinin kültür geliştirme plan ya da programlarında da rahatlıkla görülebilir. Sözgelimi Almanya'da son yirmi yıldır kültür pedagojisi alanına ilişkin çalışmalar okul dışı alandaki eğitim etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olmuştur.

Okul dışı kültür çalışmaları homojen bir alan değildir. Kendi içinde iki yönlü ve bağımsız bir gelişme söz konusudur. Birinci yön; alternatif gençlik ve kültür merkezlerindeki kültür çalışmalarına ağırlık verir ve geleneksel kurumlarda (çocuk müzik okulları, gençlik sanat okulları, halk eğitim merkezleri vd.) eğitim çalışmaları yapar. Bu kurumlar arasında yapısal farklılıklar söz konusudur. İkinci yön; kültür pedagojisine yönelik nitelikli bir eğitimidir. Kültür pedagojisine ilişkin yayılım, kültür bilimsel alanlardan sosyal pedagojik alanlara, üniversitelerden meslek yüksek okullarına kadar uzanır. Kültür pedagojisi genel olarak kültürün meşrulaştırılması ve kültür planının geliştirilmesinde sınırları görmemize yardımcı olmaktadır.

Kültür pedagojisinin eğitimde bir araştırma alanı olmasının nedenlerinden birisi kültür pedagojisi alanında oluşan hızlı değişimlerdir. Eğitim biliminin kültür pedagojisine yönelik ilk araştırmaları daha çok yetişkin eğitimi ve okul dışında gençliğin eğitimi konularında olmalarına rağmen sorunlara tam çözüm getirmekte eğitim bilimleri yeterli olamamıştır. Bunun elbette ilk nedeni okullardaki ve diğer pedagojik uygu-



lama alanlarındaki resmi eğitim anlayışının ön planda tutulduğudur. İkinci nedeni, eğitim bilimleri son 30 yılda disiplinler arası uzmanlaşmada ileri bir seviyeye gelmesine rağmen kültürün yalnızca belli yönleri ile ilgilenmişler, kültür pedagojisi bağlamında çalışmalar yapmamışlardır. Bu nedenle kültür pedagojisine yönelik sorunların çözümünde eğitim bilimleri yetersiz kalmıştır. Diğer bir nedeni, eğitimsel talebe bağlı olarak artan eğitim sorunlarının çözümü toplumsal açıdan olanaksız hale gelmiştir. Ortaya çıkan sorunlara çözüm arama çabası, kültüre yönelik uygulamaların ikinci planda kalmasına yol açmıştır (Müller-Rolli, 1988:11-32).

Sözgelimi Almanya'da kültür pedagojisinin bir disiplin olarak gelişimi, biraz da sayıları her genç gün daha da artan diplomalı sanatçı işsizliğine bir çözüm arayışından kaynaklanır. Adından da anlaşılacağı gibi Berlin'deki Güzel Sanatlar Fakültesi'nin ilgili birimine girmek için sanatın herhangi bir dalından mezun olmak (Berlin için daha çok plastik sanatlar, grafik, fotoğrafçılık, resim) ya da kendini çalışmaları ile kabul ettirmiş özgür (serbest) sanatçı olmak gerekiyor. Sanatçılar

buradaki pedagojik formasyon bilgilerini alarak, çeşitli yaş grupları ile sanat-kültür projeleri tasarlayıp, bireysel ya da ekiple geliştirdikleri projeleri uygulayarak, tamamlama ya da ileri eğitim programlarını bitiriyorlar.

Böylece pek çok sosyal, sanatsal ya da kültürel kurumlarda projeler yürüterek ikinci bir iş alanına da sahip olabiliyorlar.

Eğitim bilimlerinin bir alt alanı olarak algılanması gereken kültür pedagojisi, sınırları içerisine giren sorunları çözmede kendine özgü yöntemlere sahiptir. Kültür pedagojisinde önemli olan, kültürün paylaşımı, estetik algılar ve yaşantılardır. Kültür pedagojisi, okuldaki eğitimden farklı olarak:

- a) zorunlu değildir, katılım isteğe bağlıdır;
- b) katılanlar arasında bir seçme yapmamakta, herhangi bir belge, karne vermemektedir.

Özellikle yetişkin eğitiminde kültür pedagojisi, katılanların öznel yapılarına seslenir ve sosyal pedagoji anlamında sorumluluğun geliştirilmesine yardımcı olur. Kültür pedagojisi kapsamına giren etkinlikler, okul dışı eğitim ve kültür kurumlarında bireyin eğitim sürecinin planlanması

na, organizasyonuna ve onun desteklenmesine yönelir. Bu tür çalışmalarda uygulamalara ilişkin basamaklar katılımcıların da görüşleri alınarak belirlenir. Kültür pedagojisi etkinliklerinde ortak yaşantı ve bilgilerden en iyi şekilde yararlanmak, motivasyonu göz önünde bulundurmak, en temel noktalardandır.

San (1997) kültür pedagojisi alanının nasıl ortaya çıkıp yaygınlaştığını üç madde ile gerekçelendirmiştir:

1. Günümüzde okullar ile çocuk, ergen ve gençlere özgür zaman etkinlikleri sunan kurumlar ve diğer çeşitli kültürel kuruluşlar arasında, kısaca örgün eğitimle, yaygın hatta algın (informal) eğitim arasında anlamlı bir bağ ve belki bir eşgüdüm sağlama gereksinimi.
2. Eğitim-öğretimdeki kültürel eğitimin daha sistemli, programlı ve bilinçli olabilmesi gereksinimi ve buna yönelik istemler (Bütün okullarda örgün eğitimle verilmeye çalışılan kültür eğitimi insanlara yetmemektedir ve bu pek çok ülkede böyledir).
3. Yeni kitle iletişim araçlarının, medyatik kültürün pedagojik olarak ele alınması gereksinimi (pedagojik olarak ele alınan medya kültürü, aynı zamanda kuram, uygulama ve eleştiri bağlamında irdelenmektedir).

Kültür pedagojisi; bireysel eğitim süreçlerinin, okul dışı eğitim ve kültür kurumlarının organizasyonuna, planlamasına ve teşvikine yöneliktir. Bu eğitim süreçlerinde gönüllü katılımın belirleyici olması (gönüllü katılım etkinlikleri düzenleyenler için de geçerlidir) okuldaki eğitimin "bunu istemelisin" baskısını ortadan kaldırır. Bu etkinliklerin amacı, katılanların "verimliliğini" veya "öğren-



me başarısını" ya da "öğrenme becerisini" değerlendirmek değildir. Asıl amaç bireysel eğitimi karşılamaktır (Müller-Rolli, Age.). Bu gönüllü katılıma dayalı eğitimin karşılanacağı alanları genel olarak şöyle sıralayabiliriz (Berlin Güzel Sanatlar Fakültesi Sanatçıları Eğitimi ve Kültür Pedagojisi biriminin alanları dikkate alınmıştır. Bu alanlar aynı zamanda mezun olacak öğrenciler için birer uzmanlık alanıdır) :

- Çocuk, ergen ve gençlerin (tüm) kültürel çalışmaları.
- Yetişkinler (yaş farkı gözlenmeden, emekli, yaşlı ya da yeni mezun veya çalışıyor olanlar dahil) için kültürel çalışmalar.
- Sosyal ve Kültürel Azınlıklar İçin Sanatsal ve Kültürel çalışmalar.
- Politik eğitim ve kültürel çalışmalar.
- Sanat, Kültür ve Şehir (Açık alanlarda kültür ve sanat).
- Kültür ve psikoloji.
- Sanat ve Kültür Menejerliği.
- Terapi ve Rehabilitasyonda Kültür pedagojisi
- Karşılaştırmalı sanat ve kültür bilimleri.
- Kültürel Kadın (Feminist) çalışmaları.
- Müze pedagojisi ve sergileme biçimleri.
- Sanat ve Kültür teorileri.
- Oyun ve Tiyatro Pedagojisi (Oyun ve Yaratıcı Drama).
- vd.

Bu alanların uygulama mekanları olarak, parkları, her türlü müzeleri (özellikle özel amaçlı kurulmuş çocuk ve gençlik müzeleri ile bilim vd. spesifik müzeler), halk eğitim merkezlerini, her türlü fuar ve festivalleri, hastane ya da klinikleri, huzur evlerini, ıslah evlerini ceza evleri, sanat ve kül-

tür galerilerini, kütüphaneleri, yerel yönetimlerin ilgili birim ya da bölümlerini, demokratik kitle örgütlerinin ilgili birimlerini, siyasi partileri, dersaneleri, özel sanat kursları ya da hazırlık okullarını, özel ya da devlet tiyatrolarını vd. s a y m a k m ü m - k ü n .



Daha çok bilgi yığmacasına dayalı, çocuğu ve ergeni, fen, matematik mühendislik ya da tıp gibi bilişsel boyuttaki alanlara yönelen Türk eğitim sistemindeki sanat ve kültür alanlarına verilen önemsizlik, çocuk ve ergen açısından duyuşsal bir eğitim boşluğuna yol açmaktadır. Bu boşluk gönüllü katılımın esas olduğu ve yukarıda belirtilen alanlar ve genel adıyla sanat eğitimcileri (estetik eğitimcileri) ya da kültür pedagogları ile doldurulabilir. Bu özellikler nedeniyle de kültür pedagoğu "özellikle çocuk ve ergene kültür hizmeti veren, çocukların kendilerine özgü kültürleri ile onlara "verilebilir" kültür arasında bağ kurran" kişi olarak tanımlanıyor (San, 1997:196).

Türkiye'de Üniversite düzeyinde bu eğitimi veren tek birim başka bir adla verilse de Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı idi. Yazık ki YÖK'ün eğitim fakültelerini "yenileme" çalışmaları sonucunda lisans düzeyin-

de programlardan kaldırıldı. Türk eğitim sistemindeki ve eğitim bilimlerindeki tıkanıklığın aşılması, sanat ve kültür pedagojisinin eğitim bilimlerinin bir alt dalı olması ve yaygınlaşması daha olanaklı görünmektedir.

Sonuç olarak Türkiye açısından kültür pedagojisinin kapsamına giren tüm etkinliklerin eğitimsel temellere nasıl oturtulacağı ve bunun bilimsel özelliklerinin eğitime, estetik eğitime ve sanat eğitimine nasıl yansıtılacağı önemli bir sorundur.

Bu nedenle kültür pedagojisinin teorik temelleri oturmuş, uygulama boyutu ile eğitime destek veren, güzel sanatlar eğitimi gibi bilimsel ve organize bir alanla bağlantılı olarak incelenmesinde yarar vardır (Bu konuda bir doktora çalışması Ankara Üniversitesi Sosyal Bil. Ens. Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda devam etmektedir).

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H.Ö. (1993) *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.
- Güvenç B. (1991) *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Fuks, M (1994) *Kultur Lernen*, BKJ yay. Remscheid.
- Honig, C. Zacharias, W. (1993). *Kulturpaedagogisches Netzwerk*, LKD yay. Unna.
- Kalusche B. (1983) *Kulturpaedagogik als Beruf*, Materialien des Instituts für Entwicklung und Strukturforşung, 124, Hannover.
- Müller-Rolli S. (1988) "Kulturpaedagogik und Kulturarbeit", Juventa Verlag, ss. 11-33, München.
- San, İ. (1997) "Kültür Eğitimi ve Çocuk" Çocuk Kültürü, 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (edr. B. Onur), A.Ü. ÇOKAUM yay. ss.194 - 208, Ankara.
- Varş F. vd. (1998) *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Alkim yay. ss. 141, İstanbul

Meslek Seçiminin Önemi ve Mesleki Rehberlik

Doç. Dr. Neriman ARAL

A. Ü. Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı

Bireyin tüm yaşamını ve mutluluğunu etkileyen, yaşam boyunca verdiği en önemli kararlardan biri olan meslek seçimi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Meslek, bireyin hayatını kazanmak, geçimini sağlamak amacıyla yaptığı uğraşlar şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyin yaşamında çok önemli bir olay olan meslek seçimi de, bireyin kendisine uygun olan meslekleri değerlendirerek, karar vermesi olarak ifade edilmektedir. Meslek seçimi bireyin sadece para kazanmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bireyin kendini ifade edebilmesine, kendini gerçekleştirmesine de olanak sağlar. Birey meslek seçerken, kendine bir yaşam şekli, belli bir çalışma or-

tamı belirleyerek, seçtiği meslekteki başarısı ile kendini kanıtlamaya çalışır. Birey, yetenek, ilgi ve istekleri doğrultusunda meslek seçtiği oranda başarılı ve mutlu olmakta ve ülke ekonomisine verimli bir şekilde katkıda bulunmaktadır. Meslek seçiminin gelişi güzel yapıldığı hallerde ise, birey düş kırıklığına uğramakta ve mutsuz olabilmektedir. Bu nedenle, bireyin tüm yaşamını ve mutluluğunu etkileyen, yaşam boyunca verdiği en önemli kararlardan biri olan meslek seçimi, üzerinde önemle durulması

gereken bir konudur. Bu konunun çözümünde de birey, tüm özelliklerini ve seçeceği mesleğin tüm niteliklerini göz önünde tutmalıdır (Binbaşıoğlu 1989, Bogenç 1990).

Bireyin sürekli olarak kazandığı tecrübeler, meslek seçimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bireyin yanlış meslek seçimini önlemek, özelliklerine uygun mesleğe girmesini sağlamak için kendini ve meslekleri tanımasına olanak veren fırsatların yaratılması gerekmektedir. Bu fırsatların da mesleki rehberlik hizmetleri ile yaratılabileceği söylenebilir. Mesleki rehberlik, bireyi yetenek, ilgi ve istekleri doğrultusunda bir iş ya da meslek seçecek şekilde yönlendirmek şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyin psikolojik özelliklerine en uygun mesleği seçmesine yardım etmek, iş hayatına atılmasını kolaylaştırmak ve meslek seçimi sırasında karşıla-

bileceği güçlükleri azaltmak için yapılan tüm çalışmalar, mesleki rehberlik hizmetleri olarak adlandırılmaktadır. Bireyi tanımak, onun yetenek ve ilgilerini belirlemek, meslekleri tüm özellikleri ile tanımak, bu bilgilerin ışığı altında bireyi kendi özelliklerine uygun bir mesleğe yönlentmek, bireyin verimli olabileceği meslekleri araştırmak ve bireye bunlar arasında seçim fırsatı vermek, mesleki rehberlik hizmetinin kapsamına girmektedir. Mesleki rehberlik hizmetleri öğrenciyi tanıma, mesleklerin incelenmesi ve birey-meslek uygunluğunu belirleme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir (Razon 1983a, Kepçeoğlu 1993).

1. Öğrencileri Tanıma

Mesleki rehberlikte öğrencileri tanıma çalışmalarının en belirgin amacı, bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olmaktır. Mesleki rehberlik amacı ile bireylerin her yönden incelenmesi gerekmektedir. Bir ya da birkaç kişisel nitelik esas alınarak bireylerin mesleklere yönelmeleri doğru değildir. Bireyin meslek seçimini etkileyen birçok etmenin bulunduğu, mesleklere yönelmede bu etmenlerden ne kadar ço-

ğu dikkate alınırsa sonucun o ölçüde uygun ve tutarlı olacağı bilimsel çalışmalarla desteklenmektedir. Meslek seçiminde mesleki ilgilerin hangi yönde gelişeceğini belirleyen en önemli faktör, kişinin içinde yaşadığı çevre ve bu çevre ile etkileşimi sonucu geliştirdiği kişilik özellikleridir. Bireyin meslek seçiminde, zihinsel yetenekler, özel yetenekler, kişilik özellikleri, ilgiler, akademik başarı, ana-baba mesleği, ailenin değer yargıları, okul ve öğretmenler etkili olmaktadır (Razon 1983b, Dusek 1987).

Zeka düzeyi yüksek olan bireylerin meslek seçimlerinin daha gerçekçi, aile ve arkadaşlarının fikirlerine daha az bağımlı ve genellikle mesleki kararlarında sosyal baskıya karşı daha dirençli oldukları görülmüştür. Zeka düzeyi düşük olan bireylerin ise mesleki beklentilerinin gerçekçi olmadığı, kendi yetenek ve ilgilerine uygun olmayan

mesleklere yöneldikleri saptanmıştır. Bu nedenle öğrencileri mesleğe yönlendirirken zeka düzeyinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Düşük sınıftaki bireylerinde orta sınıftakilere göre daha düşük mesleki amaçlara sahip olduğu görülmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin daha yüksek statüdeki işlere girme olanaklarının kısıtlı olması nedeniyle daha düşük mesleki amaçlara sahip olduğu vurgulanmaktadır (Dusek 1987, Kulaksızoğlu 1998).

Meslek seçiminde yeteneklerin, ilgilerin ve kişilik yapısının etkisi de söz konusu olup bazı meslekler yetenekli olmayı, bazı meslekler de belirli kişilik yapısında bulunmayı gerektirmektedir. Kişilik yapısı her bireyde farklı olduğundan, bazı bireyler için para ve mevki sahibi olmak büyük önem taşırken, bazıları için ise

mesleki doyum sağlama daha çok önem taşımaktadır. Kız ve erkeklerin mesleki amaçları arasında da farklılıklar olduğu belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarda kızların erkeklere göre daha kısıtlı mesleki amaçları olduğu ve kadın mesleklerini daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir (Loft 1971, Dusek 1987, Hansen vd 1993).

Mesleki arzu ve tercihler üzerinde ailenin, arkadaşların ve oku-



lun etkileri olduğu da bilinen bir gerçektir. Bireylerin bildikleri mesleklere yöneldikleri ve bu mesleklerin de genellikle ebeveynlerin meslekleri olduğu görülmektedir. Ebeveynler genellikle çocuklarının yeteneklerini, ilgilerini çok iyi değerlendirmediklerinden, çocuklarını yanlış bir şekilde yönlendirebilirler. Yapılan çalışmalarda mesleki ilgilerle yetenekler arasında olumlu bir ilişkinin olduğu vurgulanmaktadır (Dusek 1987, Randahl 1991) Bu nedenle çocuğun uygun bir mesleği seçebilmesi için yetenekleri, ilgileri ve başarılı olduğu alanlar dikkate alınarak yönlendirme yapılmalıdır. Mesleğe yönlendirme de aile kadar okul ve öğretmen de etkili olabilmektedir. Meslek seçiminde etkili olan öğretmenin kişiliği, bilgisi ve önerileri çok önemlidir. Mesleğe hazırlayıcı programlar ve uygun meslek seçimi konusunda sorumlu kişilerin başında rehber öğretmenler ve danışmanlar gelmektedir (Dusek 1987, Kulaksızoğlu 1998).

Bireyin meslek seçimini etkileyen etmenlerin çok ve karmaşık olması, eğitimde mesleki rehberlik uygulamalarının ve gençleri tanıma çalışmalarının boyutlarını da genişletmektedir.

Meslek seçiminde bireylere yardım ederken görünüş, ses ve konuşma biçimi, genel sağlık durumu, fiziksel engelleri, yaşı, boyu ve ağırlığı gibi fiziksel özelliklerinin, duygusal durumu ve olgunluk düzeyi, benlik tasarımı, sosyal gelişimi, başkaları ile ilişkileri, bulunduğu grupta üstünlük ya da bağımlılık isteği gibi kişisel

özelliklerinin, genel ve özel zihinsel yeteneklerinin, ilgilerinin, okul ve okul dışı yaşantılarının, aile statüsünün ve aile özgeçmişinin bilinmesi gerekmektedir (Razon 1983b, Kepçeoğlu 1993).

Mesleki rehberlikte, bireyleri tanımak ve onların kendilerini tanımalarına yardım edebilmek için mesleki gelişim evrelerini de bilmek gerekmektedir. Meslek fikrinin nasıl geliştiği ile ilgili olan mesleki gelişimi bireylerin meslek seçiminde son derece etkili olmaktadır. Bireylerde mesleki gelişimin nasıl olduğu ve bu gelişimin hangi etmenler tarafından etkilendiği hakkında birbirinden farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı teoriler meslek seçme olayını belirli bir noktada yer alan bir

meslek seçiminde yaşlar arasında farklılık olduğunu, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlikteki gelişim ve meslek seçiminin değişik aşamalardan geçtiğini ileri sürmektedir. Mesleki gelişim süreci, hayal, uyanış ve farkında olma dönemi, keşfetme, deneme, araştırma ve karar verme dönemi, hazırlık dönemi ve işe yerleştirme dönemi olmak üzere dört aşamada incelenmektedir (Kuzgun 1982, Öner 1982, Dusek 1987, Kepçeoğlu 1990).

Mesleki bilincin oluşmaya başladığı altı-on bir yaş arasında kapsayan hayal, uyanış ve farkında olma döneminde çocuklar, çevresindeki insanların farklı uğraşları olduğunu görmeye ve an-



olgu olarak kabul ederlerken, bazı teoriler de bireyin yaşamının değişik noktalarında karar verilen, çocuklukta başlayan ve yetişkinliğin başlarında sona eren, sürekliliği olan bir süreç olarak kabul etmektedir. Meslek seçiminin gelişimsel bir süreç olduğunu savunan bilim adamları,

lamaya çalışmakta ve çeşitli meslekler hayal etmektedir. İlgiler, amaçlar ve motivasyon yönünden çocuk, kendisi ile yetişkinler arasındaki farkları ve benzerlikleri bu dönemin sonuna doğru fark etmeye başlamaktadır. Genellikle çevresindeki kimselere karşı geliştirdiği özdeşime göre

bazı meslek tercihlerini ifade etmektedir.

Ergenlik dönemine rastlayan keşfetme, deneme ve karar verme döneminde, ilgi ve yetenekler meslek seçiminde etkili olmaktadır. Bu dönemde birey kendisi ve meslekler hakkında oluşturduğu algılara dayanarak, bilgileri değerlendirmeye, eşleştirmeye, birbirine uydurmaya ve geleceğe ilişkin idealler oluşturmaya başlamaktadır. Belirli meslekler üzerinde ilgi yetenek ve değerlerin odaklaştığı görülmektedir (Kuzgun 1982, Dusek 1987, Yeşilyaprak vd 1996).

Yaklaşık olarak on sekiz yaş civarında başlayan hazırlık döneminde birey, meslek seçimi üzerinde düşünmeye ve bunu çözmek için gereksinim duyduğu yaşantıları gerçekleştirmeye çalışmakta ve mesleği seçmesini etkileyen faktörleri değerlendirmektedir. Bu dönemde birey, seçtiği okul ve yaptığı etkinliklerle mesleğe hazırlanmaktadır. Meslekle ilgili beceriler geliştirmeye, bilgi birikimi oluşturmaya ve seçtiği alanda mesleki tutumlar geliştirerek mesleği icra etmeğe hazır duruma gelmektedir (Kuzgun 1982, Yeşilyaprak vd 1996).

Bireyin iş dünyasında yerini alarak çalışmaya başladığı işe yerleşme, genellikle 24-25 yaşlarında olmaktadır. Bu dönemde birey kazandığı bilgi ve becerilerini uygulama alanına koymakta, mesleğini icra ederken mesleki gelişimini de sürdürmektedir (Yeşilyaprak vd 1996).

Geniş zaman içinde oluşan mesleki gelişim süreci, genel gelişimin bir parçası olarak düşünülmelidir. Bu süreçte, bireyin kişilik özellikleri, geçirdiği yaşantılar, çevresi ve çevresi ile etkileşimi çok önemli bir yer tutmakta-



dır. Mesleki rehberlik hizmetlerinden yararlanarak gençlerin mesleki gelişimlerine ve kendilerine en uygun mesleği seçmelerine yardımcı olmak gerekmektedir (Kepçeoğlu 1993).

2. Mesleklerin İncelenmesi

Mesleki rehberlikte mesleklerin incelenmesi ve meslekler hakkındaki bilgilerin bireylere verilmesi oldukça kapsamlı ve çeşitli tekniklerin kullanılmasını gerektiren sürekli bir iştir. Mesleklerin sayısının çok olması inceleme işini zorlaştırmaktadır. Mesleklerin gerektirdiği yetenek ve kişilik özelliklerinin neler olduğunun ayrıntılı olarak bilinmemesi de zorlukları iyice artırmaktadır. Bu nedenle mesleklerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve elde edilen bilgilerin meslek seçecek bireylere açıklanması gerekmektedir. Mesleklerin incelenmesinde, mesleğin esasını oluşturan işin özelliği, her mesleğin çalışma koşulları, sağladığı olanaklar, gerektirdiği yetenekler ve öğrenim düzeyi ve mesleğe giriş koşulları belirlenerek gence ve aileye bilgi verilmelidir. Ayrıca gencin bu konuda yazılmış kitaplardan yararlanması, meslek sahipleri ile gö-

rüşmesi, meslekle ilgili kuruluşlara inceleme gezileri düzenlenerek çeşitli alanlarını tanıması da sağlanmalıdır (Razon 1983b, Kepçeoğlu 1993, Özoğlu 1997).

3. Birey-meslek uygunluğunu belirleme

Kişisel niteliklerle mesleklerin gerektirdiği özellikler arasında bir bağ kurma ve böylece bireye uygun olan meslekleri ortaya çıkarma, bir karar verme sürecini içermektedir. Bu karar verme sürecinin sorumluluğunun bireye ait olduğu unutulmamalıdır. Kişinin devamlı gelişen ve bir ölçüde de değişen kişilik özelliklerine uygun yeni boyutlar kazanan mesleklerin belirlenmesi ve bunlar arasında bağlantının kurulması oldukça zor bir iş olduğundan, mesleki seçim yapma ve karar verme durumunda olan bireyin mesleki rehberlik hizmetine ihtiyacı olduğu bir gerçektir. Bu nedenle mesleki rehberlik hizmetinin her bireye açık ve sürekli olması, birey ve meslekler hakkındaki bilgilerin hazır bulundurulması gerekmektedir. Mesleki rehberlik hizmetlerinden yararlanan bireylerin bile çok kısa bir sürede seçeceği meslekle ilgili

KAYNAKLAR

uygun bir karar alması beklenmemelidir. Mesleklerin çok sayıda olması, bireyin özellikleri ile mesleklerin gerektirdiği niteliklerin üst üste çakışmaması karar verme işini zorlaştırdığından bireyin zamana ihtiyacı bulunmaktadır. Özellikle küçük yaşlarda mesleki seçim kararının verilmesi daha da uzun sürmektedir. Bu nedenlerden dolayı okullarda yapılan mesleki rehberlik hizmetlerine daha geniş ver verilmesi gerekmektedir (Razon 1983b, Kepçeoğlu 1993).

Mesleğe hazırlayıcı programlar ve uygun meslek seçimi konusunda direkt sorumlu olan rehberlik uzmanının esas görevi, bireyin gereksinim duyduğu bilgileri edinmesine, bunları değerlendirip yorumlamasına ve bir karar vermesine yardımcı olmaktır. Bu nedenle uzmanların bireylere zeka, yetenek, ilgi, kişilik ve bilgi-başarı testlerini uygulaması gerekmektedir. Uygulanan test sonuçları değerlendirilerek ve öğretmen gözlemleri de bu değerlendirmeye katılarak bireyler uygun mesleklere yönlendirilebilir. Mesleki danışman, gencin kişilik özellikleri ile seçilen işin gerektir-

dikleri, istihdam projeleri, iş imkanları ve öğrencinin planlanmış ders programının yeterliliği arasında uyumlu ve gerçekçi bir seçim yapmasını sağlayabilir (Dusek 1987, Özoğlu 1997).

Bireyleri ve meslekleri tanımak, birey meslek uygunluğunu araştırmak konusunda aile, okul ve genç kendine düşen görevleri yerine getirirlerse, bu iş kısmen çözümlenmiş olur. Bunun için gerekli olan mesleki rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve bu çalışmalara toplumca önem verilmesidir. Bir ülkenin sosyal ve ekonomik açıdan kalkınması bireylerin kendi özelliklerine ve toplum ihtiyaçlarına uygun alanlarda çalışmaları ile mümkündür. Mesleki rehberlik hizmetlerinin gerçekleşmesi, yanlış meslekten kaynaklanan mutsuzluk ve başarısızlıkları da, meslek alanındaki tatminsizlikten doğan uyum bozuklukları ile ruhsal bunalımları azaltabilir. Hem toplumu oluşturan bireylerin mutlu olmasında hem de ülkenin kalkınmasında mesleki rehberlik hizmetlerinin payı büyüktür. Bu nedenle mesleki rehberlik hizmetlerine gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

- Binbaşıoğlu, C. Rehberlik. VI. Baskı, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara, 1989.
- Bogenç, A. A. "Suçlu Gençlerin Mesleki Değer ve Mesleki İlgileri", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), 1990.
- Dusek, J. B. Adolescent Development and Behavior, Prentice Hall International Editions, New Jersey, 1987.
- Hansen, D.K., Collins, R. C., Swanson, J.L. and Fouad, N.A." Gender Differences in the Structure of Interests", Journal of Vocational Behavior, 42:200-211, 1993.
- Kepçeoğlu, M. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 5. Baskı, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1990.
- Kulaksızoğlu, A. Ergenlik Psikolojisi, 1. Basım, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1998.
- Kuzgun, Y. Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerine Uygun Meslekleri Tanımlarına Etkisi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: 118, Ankara, 1982.
- Lofft, W.R. "Sex Differences in the Expression of Vocational Aspirations by Elementary School Children", Developmental Psychology, 5(2): 366, 1971.
- Öner, U. "Benlik Kavramı ile Mesleki Benlik Kavramı Arasındaki Farkın Başarı ile İlişkisi", (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi), 1982.
- Özoğlu, S. Ç. Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma, 2. Baskı, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: 181, Ankara, 1997.



Toplam Kalite Yönetimi ve Okul Yönetimine Uygulanışı

Dr. Mehmet OKUTAN

Eğitim Yön. Tef. Ek. Uzmanı, KTÜ. Eğitim Fak. Öğr. Gör.

Yönetim biliminin klasik yönetim yaklaşımının ortaya çıkışından bu yana geçirdiği aşamalar, daha çağdaş yaklaşımların ortaya çıkışına neden olmuştur. Yönetim bilimi teorisyenlerinin insana bakış açılarında meydana gelen değişimler, örgütsel davranışa da yeni bir yaklaşımla eğilmeyi zorunlu kılmıştır. Günümüzde üzerinde en çok durulan yönetim yaklaşımlarından biri "Toplam Kalite Yönetimi" adı ile yönetim bilimine adını duyurmaya başlamıştır.

Toplam Kalite Yönetimi, önceleri sanayide tutunmuş, daha sonraları hizmet sektöründe uygulanmış, günümüzde de, eğitimden, milli savunmaya, yerel yönetimlerden devlet yönetimine kadar hemen her alanda uygulanmaya başlamıştır (Kavrakoğlu 1998).

Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımı, sanayi ve bilgisayar devriminden sonra "üçüncü devrim" olarak kabul edilmekte ve çağdaş yönetimde başarılı olmanın en emin yolu diye nitelendirilmektedir (Ersen 1997).

Toplam Kalite Yönetimi, çeşitli yönetim bilimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanmakta, ama tüm farklı tanımların ortak noktası olarak da "TKY'nin çağdaş bir yönetim düşüncesi" olduğu anlaşılmaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi, bir örgütte bulunan yöneticiden işçiye kadar tüm örgüt üyelerinin, performanslarının iyileştirilmesine yönelik çabaları kapsayan düzenli etkinlikler dizisi (Ersen 1997), veya güçlü liderlik, katılımcı

yönetim ve ekip çalışmasının bir birleşimi, hatasız ürün elde etme ve müşteri memnuniyetini kapsayan bir yaklaşım (Özden 1998) olarak anlaşılmaktadır. Buna göre TKY, örgüt çalışanlarının tümünün işlerinde yetkilendirilerek sorumluluk verilmesi, tüm örgüt üyelerinin verimliliğinin artırılması suretiyle grupların takım çalışmasına yönlendirilerek kaliteli mal ve hizmet üretilmesi yaklaşımıdır.

Toplam Kalite Yönetimi, "kalite" üzerine yoğunlaşarak, tüm insan kaynaklarının katılımına dayanan bir yönetim anlayışı olup, sürekliliği ve sürekli değişimi savunan bir yaklaşımdır. TKY ile "örgüt kültürü" kavramı öne çıkmakta, örgüt çalışanlarının örgütte "biz" bilinci ile davranmaları sırasında ortaya çıkan anlamlar ve kurallar bütünü ile yönetim anlayışının özdeşleştiği görülmektedir.

TKY'nin;

T'si; örgütte çalışan bütün insanların katılımını, yapılan işlerin bütün yönlerini, müşterilerin ve sunulan ürünün hepsini anlatmaktadır.

K'si; "kalite"yi, yani müşterinin veya vatandaşın beklediği hizmeti ve beklentilerini aşan üretimi anlatmaktadır.

Y'si; yönetimin her konuda örnek olması, örgüt içinde katılımcı ve liderce bir yönetimin sergilenmesini anlatmaktadır.

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN FELSEFESİ

TKY'nin yönetim bilimine getirdiği en önemli yenilik, "örgütsel değişimin yönetimi"dir. Toplam Kalite, örgütlerde var olan müşteri odaklılığa, "şirketiçi müşteriler" boyutunu eklemiştir. Bu anlayış sayesinde, TKY'de bütün örgüt çalışanları (üst düzey yöneticiden, hizmetliye kadar) "adam yerine" konuluyor. Klasik yönetim anlayışında sadece yöneticilerle mühendislerin "adam yerine" konulması yaklaşımı, TKY'de tamamen değiştirilmekte, bütün örgüt çalışanlarının sistemin önemli bir ögesi olduğu anlayışı yerleştirilmeye çalışılmaktadır.

TKY'de birinci husus başarı hırısıdır. Başarı hırısı motivasyonla ilgi olup, bütün örgüt çalışanlarının örgüte aidiyet hisleri duymasını zorunlu kılar. Başarı, zannedildiği gibi, çok çalışmakla değil, "daha akıllı" çalışmakla sağlanabilir. Akıllı çalışmanın temel gereği de, çalışanların örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmasıdır. Örgütsel amaçları dikkate almadan "çok" çalışan bir birey, sadece kendi amaçları doğrultusunda çalışmış olacağından, örgütün başarılı olmasında önemli bir katkı sağlamış olmayacaktır. Örgütsel başarının en güçlü "motivatorü" para değil; başarıdır. Başarı için motivasyon, motivasyon için başarı şarttır (Kavrakoğlu 1997). Örgüt çalışanlarının bireysel amaçları ile örgütsel amaçların örtüşebilmesi mümkün olmamakla birlikte, birbirine yakınlaşabilmesi örgütsel başarının sağlanmasında önemli bir durum olarak değerlendirilmektedir.

TKY, Klasik yönetim teorilerinin insana ilişkin varsayımlarının özünü oluşturan X teorisinden vazgeçip insanlara değer vererek, onları eğitip geliştirmenin yönetimin temel görevi olduğunu savunmaktadır. Çünkü, TKY'nin en belirgin özelliği "insana saygı"dır. İnsan hem örgütün ürününden yararlanan müşteri, hem de örgütün çalışanı olarak önemli bir değere sahiptir. İnsan bir makine değil, sosyal, psikolojik, duygusal, vb. özellikleri olan bir varlıktır. Bu nedenle, örgütün verimliliğini artırmasında yönetimin bütün bu özellikleri dikkate alarak örgütsel davranış sergilemesi örgütün başarısı için şarttır. İnsana verilen bu değer, yönetimde kaliteyi artırmanın temel dinamiği olarak değerlendirilmektedir. İnsana verilen bu değer dolayısıyla ki, TKY'de "örgüt insan içindir, insan örgüt için değil" anlayışı egemendir.

Örgütlerde ortaya çıkabilecek hataları önlemek, onları sonradan bulup düzeltmekten

daha kolay, ucuz ve emniyetlidir. "Sıfır hata"yı yakalayabilmek için, yönetimin, işi yapanlara hata yapmamasını öğretmesi gerekir. Bu da örgütlerin sürekli "öğrenen örgütler" olması anlamına gelmektedir.

Her çalışanın fikrinden faydalanmak, sadece bir kısım kişilerin fikrinden faydalanmaktan daha başarılı sonuçlar verir. Yönetim, örgütün çeşitli birimlerinde çalışan, işi yapan kişilerin fikirlerinden yararlanarak, onların topluca örgütsel kaliteyi artırmalarına öncülük etmelidir.

Grup çalışanları iyi yönlendirilirse, işlerini daha çabuk ve daha kaliteli bir şekilde ortaya koyabilirler. Yönetimin bu noktadaki en önemli görevi, örgüt çalışanlarına rehberlik ederek liderce bir yönetim ortaya koymak suretiyle örgütsel verimliliği ve kaliteyi geliştirmek olmalıdır.

Müşterilerin talep ve beklentilerini dikkate almadan örgütsel başarıyı yakalamak hemen hemen imkansızdır. Örgütsel başarı, müşterilerin talep ve beklentilerini dikkate almaya büyük oranda bağlıdır.

Kaliteli bir yönetim, kaliteli (bilgili, yetenekli) insanlarla mümkündür. Yönetim, sadece yöneticilerin kaliteli olması ile örgütsel başarıyı elde edemez.

TKY, yönetim anlayışına getirdiği yeni bakış açısı ile, hem müşterinin sesini, hem sürecin sesini dinleyerek bu iki öğeyi birleştiriyor.

TKY, örgüt fonksiyonları ve sonuçların yerine, süreçler üzerinde odaklaşan, tüm çalışanların niteliklerinin artırılması ile yönetim kararlarının sağlıklı bilgi ve veri toplanması analizine dayandırarak, bütün maddi ve manevi örgüt kaynaklarını bir bütünlük içinde ele almaya çalışır.

TKY'de önemli olan, kalitenin üretilmesidir. TKY, insanı problemlerin kaynağı olarak görmez, problemlerin çözümünün bir ögesi olarak değerlendirir (Yenersoy 1997).



TKY'nin yönetim düşüncesine yaptığı en büyük katkılardan biri "yönetimde sürekli gelişme (kaizen)" ilkesidir. Sürekli gelişme, sadece mevcudu geliştirmek değil onun korunması için de gereklidir. Sürekli gelişmeyi sağlayabilmek için üç temel şartın yerine getirilmesi gerekir (Kavrakoğlu 1997).

1. Mevcut Durumu Yetersiz Bulmak:

Örgüt yöneticisinin yönetimde geldiği yeri hiçbir zaman yeterli bulmaması, "ben bunu yaptım, şuraya geldim" yerine, "daha başka neler yapabilirim?" diye sorgulaması beklenir. Örgütlerin ulaştığı düzeyin hiçbir zaman "mükemmel" olmadığını, mükemmeli bulmanın da mümkün olmadığını, ama örgütsel başarıda daha iyiye gidilebileceğini bilen yöneticinin örgütsel kaliteyi yakalama şansının artacağı üzerinde durulmaktadır.

2. İnsan Faktörünü Geliştirmek :

Yönetici, örgütte çalışan insan kaynaklarının tümünü eğitim süreci ile geliştirmekle yükümlüdür. TKY yaklaşımının, yöneticiye yüklediği rollerden biri, bu nedenle "öğretim liderliği"dir. Yönetici, öğretim liderliği rolü ile, örgütte yer alan tüm insan kaynaklarını her türlü değişim ve gelişime ayak uydurabilecek seviyeye getirmekle yükümlüdür. Böylece örgütün "öğrenen örgüt" özelliği kazanması da söz konusu olabilir. Kaliteyi artırmanın en kestirme yolu olarak, örgütlerde faaliyete geçirilecek olan "eğitim süreci" kabul edilmekte ve örgütün bütün insan kaynakları sürekli eğitimin içinde yer alacak şekilde organize edilmektedir.

3. Problem Çözme Tekniklerini Yaygın Biçimde Kullanmak :

Yönetimin en önemli görevlerinden bir de, örgütte ortaya çıkan sorunları rasyonel bir biçimde çözüme kavuşturmasıdır. Örgütte ortaya çıkacak olan tüm çatışma problemlerinin "çatışmayı yönetme" anlayışı ile çözümlenmesinin yollarını araştırarak, çatışma nedenlerini örgütün gelişiminde itici güç olabilecek şekilde yönlendirmek örgütsel kaliteyi artırmada işe yarayabileceği gibi, örgütün sürekli gelişmesine de katkıda bulunabilir.

Sürekli gelişme, kültürümüzdeki "iki günü birbirine eşit olan zarardadır" sözünün işlevselleştirilmesi olarak değerlendirilmektedir (Özden 1998). TKY'ndeki müşteri odaklılık da, kültürümüzdeki "müşteri velinimetimizdir" atasözünün yönetim ve organizasyonlarda işlevsel hale getirilmesinden başka bir şey değildir. Bu sözlerin her ikisi de, bizim kültürümüzde yazılı metinler halinde kalırken, Japonya'nın gelişmesine katkı sağlamış bir düşünce ve hayat tarzı olmuştur.

Sürekli gelişme, çağdaş örgütsel yönetimde rekabet gücünün temel dinamiği kabul edilmektedir. Sürekli gelişme, örgütte çalışan tüm insan kaynaklarının belli tekniklerle donatılarak, aynı örgütsel hedeflere doğru yönlendirilmeleri ile sağlanabilir. Bunun da en kestirme yolu, eğitimden geçer. Sürekli gelişme için insan kaynakları sistemini planlayan ve uygulayanlar yöneticilerdir. Yönetim, örgütte ortaya çıkacak olan aksaklıkları; eğitim, iş zenginleştirme, motivasyonu geliştiren sistemler, vb. tedbirlerle gidermeye çalışmalıdır. Toplam Kaliteyi başarı ile uygulayabilmenin temelinde, insan faktörünü geliştiren ve ön planda tutan sistemleri oluşturmak yatmaktadır.

TKY'nin en önemli özelliği, kalitenin, tüm örgüt elemanlarının görevleri arasında sayılmasıdır. Örgütsel kalite ve verimliliğin gelişmesi ile yönetimin başarısını eşdeğer kabul eden TKY yaklaşımı, kalite ve verimliliğin gelişmesinde sadece yöneticileri sorumlu tutmamakta, tüm örgüt çalışanlarının katkısını vazgeçilmez kabul etmektedir.

Yönetimin temel görevi, sistemi geliştirmektir. Sistemin geliştirilmesi de sadece yöneticinin görevi değil, tüm çalışanların katılımının sağlanması ile mümkün olabilir. Yönetimde motivasyon, bilgi ve eğitimle desteklenmelidir. Örgütsel kalite sorunlarının çözümünde bütün çalışanların katkısının sağlanabilmesi için fırsat tanınmalıdır. Eğitim yöneticilerden başlamalı, bütün örgüt "öğrenen örgüt" olacak biçimde organize edilmelidir. Öğrenen örgütlerde, en üst düzey çalışanla, en alt düzey çalışana kadar tüm çalışanları kapsayan bir eğitim, işlevsel hale getirilmelidir.

KALİTE KÜLTÜRÜ

1980'li yılların ana temasını oluşturan "kalite", yapılan işlerin kesintisiz iyileştirilmesi olarak kabul edildiğinden, insan davranışlarının tümünü hedef almaktadır (Özel 1998). Kalite, örgütlerin müşterilerini memnun etmeyi, bütün örgütsel birimlerin optimizasyonunu sağlayan bir felsefe, ilke ve uygulama araçlarını içermektedir (Özden 1998). Kalite, bütün örgütsel birimlerin en yüksek randımanla çalıştırılması ilkesinde odaklanan bir felsefenin, yönetimde ortaya çıkması anlamına gelmektedir. Kalite kültürü ile örgütlerin etkin çalışabilmeleri için gereken tüm tedbirlerin aranmaya başladığı görülmektedir.

Kalite, bir mal veya hizmetin belirlenmiş bir gerekliliği kapsayabilme yeteneklerini ortaya koyan özelliklerin bütünü veya bir ürün ya da hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanak özelliklerin toplamı (Özden 1998) olarak tanımlanmaktadır. Görüldüğü gibi, kalite, verimlilikte artış sağlamanın bir yöntemi olmakla birlikte, bir örgütlenme biçimine dönü-

şerek, örgütsel kültürün temel felsefesini oluşturan bir kavram haline gelmiştir. Kalite kültürü, örgütlerin bir bütün olarak kalite ile tanışması, kaliteyi temel hedef kabul ederek, bütün işlerin "kalite" yükseltmeye göre düzenlenmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalite kültürü, günümüz yönetim biliminde "örgütsel kültür"ün varlığı üzerinde yoğunlaşma sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Örgütteki herkesin, belli bir zamanda, bağımsız ya da birlikte başarabildiğinin en iyisi (Glasser:1998) olup, bu başarı aynı zamanda, örgütsel başarının da en iyisi anlamına gelmektedir. Örgütte başarabildiğinin en iyisini yapabilen bireylerin, kendilerini her zaman iyi hissetmeleri ve dolayısıyla mutlu olduklarını biliyoruz. Bu durum, örgütün kalite kültürü ile biçimlenen bir örgütsel kültürün varlığı ile mümkün olabilir.

Deming'e göre, kalite "işçinin onuru ve neşesi" olduğundan, kalite artırmak isteyen örgütlerin yönetim felsefelerinde "insana değer verme"yi vazgeçilmez bir düşünce kabul etmesi zorunlu görünmektedir. Müşteri talepleri ile beklentilerinin belirlediği kalite, üretimin tüm faaliyetlerini ilgilendirir, ancak kalitenin esas ilgili olduğu temel husus, örgüt çalışanları veya üründen yararlanan "insan" unsurudur. Kalite kültüründe "sıfır hata" hedef olup, örgütü mevcut durumunun yeterli görülmemesi ve sürekli gelişim için tüm örgüt çalışanlarının katılımını sağlayan bir çaba sarfedilmesi söz konusudur.

Sistemle kalitenin birbirleriyle ilişkili olduğu bilinmektedir. İyi bir sistemdeki kalitenin istenen düzeyde olmasını beklemek daha gerçekçi bir tutum olabilir. Kötü bir sistemde insanların iyi iş yapması o kadar kolay olmayabilir. Nitekim, Juran'a göre, sistemin kaliteye etkisi %85, insanın etkisi ise %15'dir (Kavrakoğlu 1998). Elbette iyi bir sistem, kalitesiz (bilgisiz ve yeteneksiz) örgüt çalışanları elinde kısa bir süre sonra çalışamaz hale gelebilir. Ama kötü bir sistem içinde de kaliteli insan kaynakları kısa bir süre sonra kalitesiz işler yapmaya başlayabilir.

Düşünelim ki, yeni mezun, idealist bir öğretmeni, 20 kişilik sınıfları bulunan, her türlü araç-gerecin bulunduğu, sosyal tesislerin yeterli olduğu bir okula tayin etmişiz. Bu öğretmen kendisini bu sistem içinde daha da idealist olmak ve daha kaliteli öğretmenlik yapmakla görevli kabul edecektir. Böylece bu yeni öğretmen, sistemden kaynaklanan "iyi" durumdan kendisinin de daha iyi olması gerektiğini anlamış olacaktır. İşte bu durumda, iyi işleyen bir sistemde iyi yetişmiş öğretmen uygulamada daha iyi iş yapması gerektiğinin farkına vararak, bütün çabasını kaliteli öğretmenlik yapabilmek için sarfedecektir. Bir de bunun tersini düşünebiliriz. Yeni mezun, idealist bir öğretmeni, beş sınıfı okutmak üzere bir okula tayin etmiş olalım. Bu öğretmen, böyle bir okulda kısa sürede idealizminden uzaklaşmaya başlayacak, sistemdeki bütün aksaklıkları kaliteli öğretmenlik yapmamanın

mazereti olarak görmeye başlayacaktır. İşte bu durumda bu öğretmenin kaliteli iş yapamamasının tek sebebi sistemin aksaklıkları olarak değerlendirilecektir. Bu durum, Juran'ı haklı çıkarmaktadır. Evet, sistemin aksaksız olması, kaliteli iş için vazgeçilmez ön şarttır.

TKY yaklaşımı, Juran ve Deming'in görüşleri doğrultusunda geliştirdiği anlayışa göre, yönetimin temel sorumluluğu olarak sistemin geliştirilmesini göstermektedir. Yönetici sistemi geliştirmekle görevlidir. Ancak, yönetici sistemi kendisi geliştirmeyi, bütün örgüt çalışanlarının katılımı ile geliştirilmesini sağlar. Örgütün insan kaynaklarını eğitim aracılığı ile geliştirerek, niteliklerinin artırılması ve onlara belli yetkiler verilmesi suretiyle sistemi geliştirirler. TKY'de önemli olan kalitenin üretilmesi olup, yönetim tüm örgüt çalışanlarının katılımını sağlayarak örgütsel kalite ve verimi gerçekleştirebilir.

Yapılan araştırmalarda TKY felsefesinin temelinde yatan ilkelerin şunlar olduğu ortaya çıkmaktadır (Ersen 1997; Özden 1998):

- % Kalite,
- Sürekli gelişme,
- Katılım,
- Müşteri odaklı çalışma,
- Muayene değil, önleme
- Çevre bilincine sahip,
- İnsan kaynakları (personel) merkezli.

Özetle, TKY Yaklaşımı;

- Örgüt merkezli değil, insan merkezli bir yönetim yaklaşımıdır.
- Örgütsel ve bireysel gelişmeye özen gösterir,
- Müşteri odaklı çalışılır,
- Çevreye açık bir yönetim tarzı sergiler.

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ EĞİTİME NASIL UYGULANABİLİR?

Günümüzde çağdaş yönetim teorilerinin etki ettiği örgütlerin başında eğitim kurumlarının geldiğini biliyoruz. Çağdaş yönetim teorilerinin eğitim sistemlerine etkisi sonucunda, eğitim yönetiminde çok konuşulan ve üzerinde durulan bir kavramdan söz edilmektedir: "Kalite Okulu". Tüm insanlığın ortak malı ve ihtiyacı olan eğitimin her geçen gün daha iyiye götürülmesinin zorunlu olduğu günümüzde, okullarımızın kalite okulu olması ile istenilen seviyeye çıkabileceğine inanılmaktadır. Gelişmiş ülkelerin de önemli sorunlarından biri olan eğitimin, kaliteli okulların geliştirilip çoğaltılması ile gelişebileceğine inanılmaktadır. Amerikalı eğitimci W.Glasser (1998), özellikle "kalite ve kalite okulu" kavramları üzerinde durarak, eğitimin ve okulların geliştirilebileceğini savun-

maktadır. Aşağıdaki paragraflarda, Glasser'in görüşleri dikkate alınarak, kalite okulu ve TKY yaklaşımının eğitim sisteminde nasıl uygulanabileceği üzerinde durulmaktadır. Bir kalite okulunun amacı, "eğitimin, öğrenimimizin hayatımıza kalite kattığını anladığımız süreç olduğunu" anlamamıza yardım etmektir. Kaliteli okulda öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanların belli bir zamanda bağımsız veya birlikte, başarabildiklerinin en iyisi ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu okulda, eğitim; öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin hayatına kalite kattığını anladığımız bir süreç olarak değerlendirilir. Okullarda keyifle öğrenmenin olmadığı durumlarda, öğrencilerin moralinin düşük olacağı açıktır. Bir şeyin keyifli olup olmadığına okulun en önemli müşterisi olan öğrencinin karar vermesi doğaldır. Eğer öğrenci, okulda "somurtkan" bir hayat sürüyorsa, bu okulda "kalite"den söz etmek güçtür. Aynı şekilde, terör estiren bir yönetici ya da öğretmenin bulunduğu okulda da "kalite"yi yakalamak bir hayli zor hatta imkânsızdır.

Kalite okulunda, öğrenciyi, öğretmeni ya da diğer personeli suçlamanın öğretimi iyileştirmesi yönünde hiçbir fayda sağlamadığı, suçlananların sorumluluk almalarını engellediği, problemin gerçek sebeplerinin araştırılmasını zorlaştırdığına inanılmaktadır (Jenkins 1998). Kalite okulunda suçlama değil, takdir etmenin eğitimin iyileştirilmesinde etkin olduğu konusunda önemli bir inanç vardır.

Glasser, kalite okulunu tanımlarken, öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak şu noktalar üzerinde durmaktadır:

Kalite okulu öğrencileri okulla ilgili şu görüşleri dile getirmektedirler:

- Okulu seviyorum; her gün okula gitmeyi dört gözle bekliyorum.
- Okulda öğrendiğim bilgilerin benim için faydalı olduğuna inanıyorum.
- Daha önce hiç yapmadığım kadar "iyi" okul çalışması yapıyorum.

Kalite okulu öğretmenleri de şu görüşleri ortaya koyuyorlar:

- Bu okulda arkadaşça bir ortam olduğundan okulu seviyorum, kimse bana baskı yapmıyor, ben de kimseye baskı yapmak zorunda kalmıyorum.
- Bu okulda bana profesyonel gözü ile bakılmakta, bundan dolayı da öğrencilerimi en iyi yetiştirecek tarzda yüreklendiriliyorum.
- Bu okulda artık "disiplin olayları" nı düşünmüyorum; çünkü sınıfımda böyle bir şey kalmadı.
- Bu okulda öğrencileri değerlendirmenin amacı, öğretmenin kendi "kalitesi" nin değerlendirilmesidir. Öğrencilerin değerlendirilmesi işlemlerinin temel amacı da, onların kalitesinin değerlendirilmesidir; başarılarının yoklanması değildir. Bu okulda sınavlar, "işe yaramaz" bir biçimde kullanılmadığından hem öğretmenlerin, hem de öğrencilerin başarı ve mutlulukları artıyor.

Görüldüğü gibi, öğretmenler öğrencilere üstten bakmak yerine onlarla arkadaş olan, onların gelişmelerine yardım eden gelişimleri için onları destekleyen, ders aktarıcı olmaktan çok öğrenmelerine yardım eden, performanslarını değerlendirirken onları yargılamadan, özendirerek değerlendiren, öğretimi sadece sınıfın dört duvarı arasında kabul etmeyen, sınavları kendi kalitesinin seviyesini öğrenmek üzere kullanan bir anlayışa sahiptir. Aynı anlayış okul yönetimi için de söz konusudur. Okul yönetimi, bütün öğretmenlerin kalitesini artırmak için okulda bir işbirliği ortamının tesis edilmesine özen gösterir. Böylece okul yönetimi, patronca yönetim sergilemek yerine liderce bir yönetim anlayışı sergileyerek öğretmenlerin tümünün başarılı olmasına rehberlik eder. Böyle bir anlayışın hakim olduğu okulda Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımının egemen olduğu söylenebilir. Nitekim Bostling'in TKY'nin eğitimde uygulanışı olarak ileri sürdüğü şu görüşler, yukarıdaki ifadeleri teyit etmektedir. Toplam

kalite adı verilen felsefe ve bunun uygulanması; eğitimcileri kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici ve rehber, sınıf duvarları arasında soyutlanmış çalışmalardan çok, aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, işyerleri ve bütün toplumla birlikte çalışanlar olarak görmelerine yardım etmektedir (Özdemir 1995). Kalite okulu ya da çağdaş okuldaki tüm bu yeni davranışların gelişmesinde en önemli görevin okul yöneticisinde olduğu görülmek-



tedir. Okul yöneticisi, öğretim liderliği fonksiyonunu etkin bir şekilde kullanarak, okulda kalitenin gelişmesine ön ayak olmakla yükümlüdür.

Yukarıda öğretmen ve öğrencilerin görüşleri olarak ortaya konulan düşünceler, kalite okulunda öğretmen ve öğrencilerin, hatta yöneticilerin birbiriyle arkadaş olduğunu ortaya koymaktadır. "Müşteri velinimetimizdir" atasözünün kültürümüzde yer almış olması, bizim okullarımızda da yukarıda ortaya konan düşüncelere uygun bir ortamın kolaylıkla tesis edilebileceği inancını güçlendirmektedir. Okul öğrenciler için vardır, öğretmen de öğrenciler için olmalıdır; öğrenci öğretmen için değil. Eğitimin merkezinde "öğrenci" olmalıdır. Merkezinde öğrencinin olmadığı okullarda öğretmenin başarılı olması hemen hemen imkânsızdır. Kalite okulunda, eğitimin odağında öğrenci ve onun öğrenme isteği olduğundan, Deming, eğitimin amacını, "pozitifleri artırarak, negatifleri azaltmak, böylece öğrencilerin öğrenme heyecan ve isteklerini korumak" biçiminde açıklamaktadır (Jenkins 1998). Okul, tümüyle öğrencinin öğrenme, öğretmenin de öğretme keyfinin korunmasına yardımcı olduğu süreçte kalite okulu olabilir.

Kalite Okulu Nasıl Bir Okuldur?

Kaliteli okulda, kaliteye birinci derecede önem verilir. Kalite güvencesi okul sistemini geliştirmiş ve geliştirmeyi sürdürüyor. Kalitenin gerçek karakteristiği, müşterinin istediği veya beklediği kalite özelliği olup, bu özellik öğrencinin "adam olması" nı sağlayan, hayattan örneklerin sunulduğu yaşantılarda ortaya çıkar. Veli, çocuğunu okula "adam" olsun diye gönderirken, okul da çocuğun adam olmasını sağlayacak mutlu ve keyifli bir okul hayatı sunarak, çocuğun gerçek hayatı öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Kalite okulunda, "kalite, ihtiyaçlara uygunluğun ölçüsü" olarak değerlendirilmekte ve en temel ihtiyaç olan öğrencinin bireysel ve toplumsal gelişiminin keyifli bir ortamda ortaya çıkmasına imkân tanınmaktadır.

Kaliteli okulda öğretmen, öğrencilerle arkadaş olup, sadece öğrencilerin öğrenmesine ve gelişmesine yardımcı olmakta, ona öğrenmenin yollarını göstermekte, yakalayabileceğine inanarak, her türlü imkândan faydalanmak suretiyle kendini geliştirmenin zevkini tatmaktadır. Öğretmen, öğrencileri ile sıkı bir işbirliği geliştirmekle kaliteyi yakalamanın peşindedir.

Okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarla "arkadaşça" bir yönetim sergilemektedir. Okul müdürü, kaliteyi tek başına değil, bütün örgüt çalışanları ve öğrencilerle birlikte yakalayabileceğine inandığı için, düzenli aralıklarla okulda kaliteyi geliştirecek sistemleri konuşup tartışmaktadır. Her sınıf öğretmeni ve ilgili müdür yardımcısı, haftanın belli günleri bir araya gelip, sistemdeki hataları, hataların kaynaklarını, tekrarlanmaması için alınması gereken tedbirleri öğretmenlere ve ilgili

kişilere nasıl bir eğitim verilebileceği hususları görüşüp karara bağlamaktadır. Bu yöndeki uygulamalar belli aralıklarla okul müdürünün de içinde bulunacağı toplantılarda değerlendirilmekte ve gereken tedbirler alınmaktadır. Kalite olgusu, okul yönetiminin "öğretim liderliği" rolü çerçevesinde, tüm okul çalışanları ile öğrencilerine aşılanmakta ve sık sık yapılan çeşitli eğitim etkinlikleri ile (panel, seminer, konferans, vb.) günlük yaşantıya sokulmaktadır. Okul çalışanları ve öğrenciler, kalite çalışmalarını ile kaliteli ürün ve hizmet vermektense onur duymaktadırlar. Örgüt çalışanları, işlerini sürdürürken, bir taraftan belli parametrelerin istatistiklerini tutarken, diğer taraftan olağandışı durumları hemen tesbit edip, gerekli tedbirleri ya kendileri almakta ya da yönetime aldırılmaktadırlar.

Öğretmenler ve okul yöneticileri (müdür, müdür yardımcısı) grup çalışmalarını düzenli olarak sürdürmekte, bu çalışmalarda "beyin fırtınası, sebep-sonuç analizi ve diğer kantitatif tekniklerini bilinçli bir biçimde kullanmaktadırlar.

Kalite okulunda sınıfsız ve sınıflararası sorunları belirlemek ve çözüme kavuşturmak için ortak çalışma ekipleri kurulmuş, iletişim ve koordinasyon güçlendirilmiştir. Okul yönetimi, okuldaki tüm faaliyetleri (eğitim, öğretim, çevre ilişkileri, vb.) "hedeflerle yönetim" tekniğini kullanarak, tüm insan kaynaklarının okulun planlanmasına katılmasını sağlamaktadır.

Kalite okulu müdürü, okulun patronu değil, "lider yöneticisi" veya "orquestra şefi" rolündeki rehberi konumundadır. Başka bir anlatımla, kalite okulunda yönetici antrenör, örgütün tüm çalışanları ile öğrenciler de oyunculardır. Okul müdürünün görevi, bir araya gelmiş olan bu oyuncuların bir arada oynamasını sağlamaktır. Okul müdürü makamında oturarak talimatlar dağıtmaz, okulun bütün mekânlarında görülür ve talimatlarını ilgililerin görüşlerini dikkate alarak, "ilkeler" biçiminde ortaya koyar ve uygulamaları takip eder. Okul müdürü için "mevzuat" sadece liderce yönetimin sürdürülmesi ve okul sisteminin gelişmesinde bir kılavuzluk yapan araçtır; bekçiliği yapılması gereken standart bir metin değildir.

KAYNAKÇA

- Ersen, Haldun. Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi. İstanbul: Sim Mat., 1997.
- Glasser, William. Okulda Kaliteli Eğitim (Çev: Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz Yay., 1998.
- Jenkins, Lee. Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi (Çev. Gönül Yenersoy). İstanbul: Kalder Yay., 1998.
- Kavrakoğlu, İbrahim. Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Kalder Yay., 1998 (a).
..... Değişim ve Yaratıcılık. İstanbul: Kalder Yay., 1998 (b).
- Özdemir, Servet. "Eğitimde Kalite Yönetimi". Verimlilik Dergisi, 1995 Özel Sayı.
- Özden, Yüksel. Eğitimde Dönüşüm. Ankara: PEGEM Yay., 1998.
- Özel, Mustafa. Liderlik Sanatı. İstanbul: İz Yay., 1998.
- Yenersoy, Gönül. Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Rota Yay., 1997.

Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirmenin Gelişimi

Öğr. Gör. Ahmet YIKMIŞ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Türkiye’de genel eğitime yönelik öğretmen yetiştirme çabaları 1840’lı yıllara uzanmasına rağmen, özel eğitim alanına öğretmen yetiştirmenin başlangıcı olarak 1950’lerin ilk yılları görünmektedir. Dolayısıyla arada yaklaşık yüz yıllık bir zaman farkı bulunmaktadır. Özel eğitim ekibi içinde yer alan öğretmen, genel eğitimde olduğu gibi özel eğitimde de çekirdek öge olarak işlev görmektedir, özel eğitimin hizmetlerinin yürütülmesinde ve geliştirilmesinde büyük rol ve sorumluluk yüklenmektedir (Çağlar, 1992).



gili kanunun 8. ve 43. maddeleri incelendiğinde özel eğitim alanına öğretmen yetiştirmede yasal dayanak olabileceği anlaşılmaktadır. Buna rağmen özel eğitim öğretmenin nerede, kimler tarafından ve hangi özelliklerde yetiştirileceği anlaşılamamaktadır. Yine de Türkiye’de özel eğitim alanına öğretmen yetiştirme çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar, tarihi gelişim içinde “Kısa vadeli ve uzun vadeli çalışmalar” olarak ele alınıp incelenebilir.

Günümüzde özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye doğrudan ilgili yasal düzenlemeler bulunmamaktadır. Ne var ki 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 8. ve 43. maddelerinde “özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır, çocukların özelliklerine uygun personel yetiştirilmesi Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer bakanlıkların işbirliği ile sağlanır” ifadesi bulunmaktadır. Ancak il-

Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmede Kısa Vadeli Çalışmalar

Türkiye’de genel eğitimin bazı alanlarında olduğu gibi, özel eğitim alanında da öğretmen açığı bulunmakta olup, bu açık 1950’lerden günümüze değin giderilmeye çalışılmaktadır. Özel eğitim alanına öğretmen kazandırmada kısa vadeli çalışmalar şöyle sıralanabilmektedir:

1. İzmir Sağırılar Okulu'nda 1953 yılında eğitilebilir zihin engelli çocukların seçimi ve eğitimi çalışmalarında görev yapacak öğretmenler ile bu öğretmenlere rehberlik yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iki hafta süreli bir hizmet içi eğitim programı gerçekleştirilmiştir (Özer, 1995).
2. Genel eğitimden özel eğitime öğretmen transfer etme, özel eğitimde öğretmen açığını gidermede izlenen bir yol olarak denenmiştir. Özel eğitim alanına transfer edilecek öğretmenlerde aranacak olan özellikler ise; en az beş yıl başarılı öğretmenlik yapmış olmak, başarısızlık veya ceza nedeniyle daha önce özel eğitim okullarından ayrılmamış olmak, atanacağı özel eğitim alanıyla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılıp başarılı olmak ve özel eğitim okullarında en az beş yıl çalışmayı taahhüt etmiş olmak olarak belirlenmiştir.
3. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde 1979 yılında özel eğitim sertifika programı başlatmıştır. Bu program sonunda, 210 normal eğitim öğretmene iki yaz döneminde 9 ders karşılığında 27 krediden oluşan özel eğitim sertifikası verilmiştir. Ancak bu program 1982 yılında kapatılmıştır (Ataman, 1987).
4. Anadolu Üniversitesi, 1981 yılında engelli çocukların eğitimiyle ilgili sertifika programı açmış ve bu program 1986 yılına kadar devam etmiştir. Bu program sonunda normal eğitim öğretmenleri 11 değişik dersi içeren 27 kredilik özel eğitim sertifikası almışlardır.



Özel eğitimde öğretmen sorununu kısa vadede nicelik bakımından çözümede, süresi 1 ile 3 ay arasında değişen sertifika programları etkili olmuştur (Ataman, 1987). Milli Eğitim Bakanlığı gerek normal eğitim alanında gerekse özel eğitim alanında her yıl, özellikle yaz aylarında bir-iki hafta süreli hizmet içi eğitim programları açıp yürütmektedir. Yaz aylarında açılan kurs ve sertifika programlarının süre olarak sınırlı oluşu ve bu kurslardan yetiştikten sonra özel eğitim okullarında görevlendirilen bu öğretmenlerin göreve başladıktan bir süre sonra, tekrar normal çocukların devam ettiği okullara dönmeleri, özel eğitim alanında kalıcı olarak görev yapacak öğretmenin nasıl ve nerede yetiştirileceği sorusunu gündeme getirmiştir.

Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmede Uzun Vadeli Çalışmalar

1. Gazi Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü, 1952-1953 öğretim yılında orta öğretim üzerine iki yıl süreli olan ve ilkökul öğretmenliği yapanların sınavla alındığı bir özel eğitim programı başlatmıştır. Programın mezunları öğretmen, yönetici ve müfettiş olarak atanmışlardır (Ataman, 1987). Bu bölümün programı, genel mesleki dersler, özel alan dersleri ve seçimlik dersler olmak üzere üç ana kısımdan oluşturulmuştur. Ayrıca bölüm, öğrencileri, biri ana dal biri de yan dal olmak üzere iki dala yönlendirmiştir. Bu dalları da görme engellilerin ve işitme engellilerin eğitimi oluşturmuştur. Ancak bu bölüm iki yıl mezun verdikten sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kapatılmıştır.

2. Uzun dönemde özel eğitim öğretmeni yetiştirme çabalarının, ikincisi olarak da Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1965 yılında açılan "Özel Eğitim Bölümü" görülmektedir. Bu bölüm 4 yıllık sürede özel eğitim alanına uzman ve uzman yardımcısı yetiştirmekteyken, 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'na dayanılarak kapatılmıştır. Ancak 1996-1997 öğretim yılında özel eğitim alanına uzman yetiştirmek amacıyla tekrar açılmıştır. Yükseköğretim

Kurulu'nun eğitim fakültelerinin yeniden yapılması çalışmaları çerçevesinde aynı bölüm Zihin Engellilerin Eğitimi alanına öğretmen yetiştirmeye yönelmiştir.

3. Özel eğitim alanına öğretmen yetiştirmek amacıyla bu kez 1983-1984 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü bünyesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı başlatılmıştır (Özsoy, 1988). Programda başladığı yıl alan ayırımına gidilmemiş olup, sadece öğretmenlik uygulaması aşamasında öğrenciler, "Zihin Engellilerin Eğitimi" ve "İşitme Engellilerin Eğitimi" olarak iki kola ayrılmıştır. Ayrıca program içinde ön lisans mezunu öğretmenlere lisans tamamlama olanağı sağlanmış ve 16 mezun verdikten sonra 1990 yılında bu uygulama durdurulmuştur (Konrot, 1991). Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, Yüksek Öğretim Kurulu'nun 1989 yılında aldığı bir kararla Özel Eğitim Bölümü haline dönüştürülmüştür. 1998-1999 öğretim yılı

dikkate alındığında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nün, İşitme ve Zihin Engellilerin Eğitimine yönelik öğretmen yetiştirdiği görülmektedir.

4. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 1986-1987 öğretim yılında Eğitim Bilimleri Bölümü içinde 1987 yılında Özel Eğitim Öğretmenliği Programı başlatmış ve aynı yıl öğrenci almıştır. Ayrıca 1992-1993 öğretim yılından itibaren de Özel Eğitim Bölümü haline dönüştürülmüştür. Bu bölüm hem zihin engellilerin hem de görme engellilerin eğitimi alanına öğretmen yetiştirmektedir. İlk yıllarda öğrencilerin alanları ikinci sınıfta belirlenip alan dersleri ve öğretmenlik uygulamaları bu alanlara göre verilmiştir. Ancak Yükseköğretim Kurulunun eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çalışmaları çerçevesinde 1998-1999 öğretim yılından itibaren öğrenciler, öğrenci yerleştirme sınavı öncesinde alanlarını tercih etmektedir.
5. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1994-1995 öğretim yılında Özel Eğitim Bölümü açılmış ve açıldığı yıl öğrenci almış olup ilk mezunlarını 1997-1998 öğretim yılı sonunda vermiştir. Bu bölüm Yükseköğretim Kurulu'nun eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanmaya gitmesi sonucu; 1998-1999 öğretim yılı başından itibaren sadece zihin engellilerin eğitimine yönelik öğretmen yetiştirme faaliyetini sürdürmektedir.
6. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi 1998-1999 öğretim yılı başında lisans programına öğrenci alarak hem işitme engellilerin eğitimi, hem de zihin engellilerin eğitimi alanlarına yönelik öğretmen yetiştirmeye başlamıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi, özellikle son yıllarda özel eğitime öğretmen yetiştirme çabalarının yoğunlaştığı ortadadır. Yükseköğretim Kurulu'nun eğitim fakültelerindeki yeni yapılanması sonucu özel eğitim, bölüm olarak yerini korumuş olup, işitme engellilerin öğretmenliği, zihin engellilerin öğretmenliği, görme engellilerin öğretmenliği, çok engellilerin öğretmenliği ve üstün zekalıların öğretmenliği olarak beş ana bilim dalını içermektedir. Ancak Türkiye'de 1998-1999 öğretim yılı dikkate



alındığında, sadece işitme engellilerin öğretmenliği zihin engellilerin öğretmenliği ve görme engellilerin öğretmenliği ana bilim dallarında özel eğitim öğretmeni yetiştirildiği görülmektedir. Eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde olduğu gibi özel eğitim bölümlerinde de Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan merkezi programlar uygulanmaktadır. Bu programlar incelendiğinde, zihin engelliler öğretmenliğinin kaynaştırma ve mesleki eğitim yan alanlarından, işitme engelliler öğretmenliğinin de, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler,

Türkçe öğretmenliği yan alanlarından oluştuğu görülmektedir. Bu yan alanların dışında seçmeli dersler de yer almaktadır.

Sonuç olarak, 1980'lerin ilk yıllarından bu yana özel eğitime lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme çabalarının giderek yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum özel eğitim gerektiren çocukların okullaşma oranının artmasına, hem de nitelikli eğitim almalarına yol açabilir. Ancak öğretmen yetiştirme çabaları daha çok ayrı özel eğitim ortamlarına yöneliktir. Son yıllarda gerek diğer ülkelerde, gerekse ülkemizde engelli çocukların normal çocuklarla aynı ortamlarda eğitilmesinin benimsendiği görülmektedir. Dolayısıyla hem engelli, hem de normal çocuklara aynı ortamda eğitim hizmeti verebilecek özellikte öğretmenler yetiştirilmelidir. Bu da öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yapılacak değişikliklerle sağlanabilecektir.

KAYNAKLAR

- Ataman, A. "Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Sorunu". Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları (1987).
- Çağlar, D. "Özel Eğitime Öğretmen Yetiştirme". Birinci Ulusal Özel Eğitim Kongresi. YA-PA Yayınları (1992).
- Kırcaali-İftar, G. "Özel Gerekli Bireyler ve Özel Eğitim". Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları (1998).
- Konrot, A. "Özel Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirmede Bir Uygulama". Özel Eğitim Dergisi. 1 (1): 47-54 (1991).
- Özer, Z. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'nın Mezun Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir (1995).
- Özsoy, Y. Özel Eğitimine Muhtaç Çocuklar "Özel Eğitime Giriş". Ankara: Karatepe Yayınları (1988).

Suça Yönelen ve Yönelmeyen Gençlerin Benlik Tasarım Düzeylerinin İncelenmesi

Dr. Figen GÜRSOY

Ankara Üniversitesi, Ev Ekonomisi Y.O. Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Benlik saygısının yüksek olması için çocuğun içinde bulunduğu aile ortamının, birbirleriyle ve çocukla iyi iletişim kuran, çocuklarına karşı güven verici, hoşgörülü ve esnek bir yaklaşım içinde olan bireyden oluşması gerekmektedir.

Endüstrileşme, insanlara pek çok kolaylık ve rahatlık sağlamakla birlikte pek çok toplumsal sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların en önemlilerinden biri çocuk suçluluğudur. Çocuk suçluluğu, genelde sosyal bir uyumsuzluğun belirgin bir görünümüdür.

Suçlu çocuk, "Türk hukuk sistemine göre bir ceza hukuku normunu ihlal etmiş 18 yaşından küçük kimse olarak tanımlanabilir." Ancak suç ve suçluluğun salt bir hukuksal sorun olmadığı, suçlunun sosyal çevresinden ayrı ele alınamayacağı bilinen bir gerçektir (Özgür 1994).

Hiçbir çocuk suçlu olarak doğmaz. Çocuğun suça yönelmesinde doğuştan sahip olduğu fizyolojik ve biyolojik özelliklerinin yanısıra sosyo-ekonomik nedenler, aile yapısı, eğitim, bireyler arasındaki etkileşim ve ilişkiler, sağlıksız yaşam koşulları ile kentleşmenin meydana getirdiği hızlı değişim de etkili olmaktadır. Bunun sonucunda toplumsal değerlerde

ortaya çıkabilen uyumsuzluklar ise bu değişimlerin etkilerini arttırmaktadır (Gümüştürk 1991, Başar 1992).

Benlik kavramı, "insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi" olarak tanımlanabilir. Bir başka tanımla benlik kavramı, "çocuğun kendisiyle ilgili olarak kafasında oluşturduğu görünümüdür." Bu görünüm, çocuğun kendine güven duyup duymayacağını, içe ya da dışa dönük oluşunu belirlemektedir. Çocuk benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmekte bunu ana babasından, kardeş ve arkadaşlarından öğrenmekte ve bu öğrenme süreci de doğumdan itibaren başlamaktadır (Bean ve Jalipka 1980, Can 1986, Yavuzer 1997).

Benlik saygısının yüksek olması için çocuğun içinde bulunduğu aile ortamının, birbirleriyle ve çocukla iyi iletişim kuran, çocuklarına karşı güven verici, hoşgörülü ve esnek bir yaklaşım içinde olan bireyden oluşması gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuktaki iç-

denetim mekanizmasını geliştirmemeleri, aşırı baskılı ve otoriter yaklaşım içinde olmaları, benlik saygısına azaltan, hatta ortadan kaldıran yakın çevre faktörleridir. Çünkü benlik saygısı, fikirlere değer verilen, desteklenen bir ortamda gelişebilir (Aral 1991). Bu düşünceden yola çıkılarak bu araştırmada suça yönelen ve yönelmeyen ergenlerin benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

ARAÇ VE YÖNTEM

Araştırma materyalini, Ankara Kalaba Çocuk İslahevi'nde bulunan 15-18 yaş grubundaki 80 genç ile, kontrol grubu olarak seçilen Balgat Endüstri Meslek Lisesi'ne devam eden aynı yaş, cinsiyet ve sayıdaki öğrenciler olmak üzere toplam 160 kişi oluşturmaktadır. Ankara Kalaba Çocuk İslahevi'nde bulunan gençlerin tamamının erkek olması nedeniyle araştırmanın kontrol grubunda erkek öğrencilerden oluşması tercih edilmiştir.

Araştırmada gençler ve aileleri hakkında bilgi edinmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ile Baymur tarafından geliştirilen "Benlik Tasarım Envanteri" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Benlik Tasarım Envanteri, bireyin benlik tasarım düzeyi ile ilgili genel bilgi edinmek amacıyla geliştirilmiş, tek puan verilen bir ölçektir. Envanterin geliştirilmesinde bireyin kendi özellikleri hakkında olumlu ya da olumsuz görüşlerinden hareket edilmiş ve bu çerçevede bireyin değer yargıları, emel ve idealleri duyuş, düşünüş ve davranışsal özellikleri ele alınmıştır (Erkan 1986).

Benlik Tasarım Envanteri 33'ü düz, 33'ü ters yönde kodlanmış toplam 66 maddeden oluşmaktadır. Envanterde yer alan maddelerin her biri bireyin kendisi ile ilgili bulunan olumlu ya da olumsuz görüşlerini belirlemeye yönelik "Likert" tipi bir ölçek biçiminde düzenlenmiştir. Gençlerin her ifade için verdikleri puanlar tek tek incelenmiş ve puanlar ayrı ayrı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirilmiş ve gençlerin benlik tasarım düzeyleri üzerinde doğum sırası, kardeş sayısı, anne baba öğrenim düzeyi, aile ekonomik durumu ve ailede huzuru bozacak nitelikte kavgaların olup olmama durumu

gibi değişkenlerin farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmıştır (Düzgüneş vd. 1983).

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

1. Suça yönelen ve yönelmeyen gençler, benlik tasarım puanı açısından karşılaştırıldıklarında; suça yönelmeyen gençlerin yönelen gençlerden daha yüksek benlik tasarım puanına sahip oldukları dikkat çekerken, hem suça yönelen hem de suça yönelmeyen gençlerden ilk çocukların en düşük, son çocukların ise en yüksek benlik tasarım puanına sahip oldukları ve gençlerin benlik tasarım puan ortalamalarının doğum sırasına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır ($P<0.05$).

Eyo (1981) tarafından suça yönelen ve yönelmeyen çocuklar üzerinde yapılan çalışma sonucunda, bizim bulgularımıza paralel olarak suça yönelmiş çocukların benlik tasarım puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

En küçük çocuğa ailenin son çocuğu olması nedeniyle daha sevecen, ilgili ve hoşgörülü yaklaşmaktadır. Anne ve babaların yanısıra büyük kardeşlerinin de sevgi ve ilgisiyle büyüyen son çocuklar, sağlıksız bir kişilik geliştirmemeleri, dolayısıyla da olumsuz davranışlara yönelmemeleri açısından daha avantajlı olarak görülmektedir. Anne ve babalarıyla sürekli iletişim halinde olup evin ve kardeşlerinin sorunlarını her zaman ebeveyniyle paylaşan ilk çocuk ise ağır bir sorumluluk duygusu altına girmekte ve çocukluğunu yeterince yaşayamamaktadır (Taylor and Kogan 1973).

Ganong and Coleman (1993) davranış problemleri olan çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmaları sonucunda, sağlıksız aile yapısına sahip olan ilk çocukların daha düşük benlik saygısına sahip olduklarını saptamışlardır.

2. Yapılan varyans analizi sonucunda benlik tasarım puanı ile kardeş sayısı arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan önemli olduğu saptanmıştır ($P<0.01$).



Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan Duncan testi sonucunda ise farklılığı 4 ve daha fazla kardeşe sahip olan gençlerin benlik tasarım puanlarının oluşturduğu belirlenmiştir.

Çok çocuğa sahip olan ailelerde birey sayısının artması sonucu çocuğun ihmal edilmesi ve ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması, çocuk için bir dezavantaj teşkil etmekte ve çocuğun suça yönelmesinde bir neden oluşturabilmektedir (Yavuzer 1987).

Tolon (1987) çocuğun suça yönelmesinde ailenin etkisini araştırdığı çalışması sonucunda, kalabalık aile ortamında yetişen çocukların, ailedeki yetersiz sevgi ve ilgi sonucunda, kendini yeterince ifade edememesi nedeniyle istenilmediği hissine kapılarak uyumsuz davranış örneği olan suça yöneldiğini belirlemiştir.

3. Gençlerin benlik tasarım oranı üzerinde anne öğrenim durumunun anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır ($P<0.01$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan Duncan testi sonucunda ise, farklılığı annesi okur-yazar olmayan çocukların puanlarının oluşturduğu belirlenmiştir.

Çocuğun doğumuyla birlikte ilk karşılaştığı ve ilk sosyal ilişkilerini kurduğu birey annesidir. Anne, çocuğun beslenme, bakım ve korunma ihtiyacını karşılamasının yanısıra, çocuğun kişilik kazanarak toplumla uyumlu birey haline gelmesine de yardımcı olmaktadır. Toplumumuzda sosyo-kültürel özelliklere ilişkin olarak, kadının öğrenim görmesinin engellenmesi sonucu annenin çocuk üzerindeki önemli olumlu etkisi engellenmektedir (Mangır ve Haktanır 1990, Mangır 1992).

Benedic ve arkadaşları (1992) fiziksel istismara uğramış çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmaları sonucunda eğitim düzeyi düşük annenin % 96.8 oranında çocuğunu fiziksel istismara maruz bıraktığını, dolayısıyla da çocuğun kişiliğinde olumsuz etkiler oluşturarak, uyumsuz davranış geliştirmesine neden olduğunu ortaya koymuşlardır.

4. Araştırma sonucunda gençlerin benlik tasarım puanı üzerinde suça yönelme, baba öğrenim durumu ve suça yönelme durumu x baba öğrenim durumu interaksiyonun istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır ($P<0.01$).

Babanın eğitim seviyesinin düşük olması, dolayısıyla çocuğun gelişiminde ve eğitiminde yeterince bilgiye sahip olmaması çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle erkek çocuklar için babaya benzemek, baba gibi bir insan olma arzusu, üst benliğin oluşumunda büyük rol oynamaktadır. Üst benlik çocukların gelişimleri açısından bir değer sistemi haline gelmelerine yardım etmektedir. Sonuçta babasıyla ilişkisi sağlıklı olmayan çocukta uyum bozukluğu ve davranış problemlerine rastlanabilir (Cüceoğlu 1993, Feldman and Weinberger 1994).

Yavuzer (1987) tarafından suça yönelmiş çocuklar üzerinde yapılan araştırmada, suçlu çocukların ailelerinin sorunlarından birinin eğitim eksikliği olduğu saptanarak % 40.7'sinin babasının okuma-yazma bilmediği ortaya konulmuştur.

5. Gençlerin benlik tasarım puanları üzerinde aile ekonomik durumunun ise anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır ($P<0.01$). Yapılan Duncan testi

sonucunda ise farklılığı aile ekonomik durumu kötü olan çocukların puanlarının oluşturduğu belirlenmiştir.

Ailenin sosyo-ekonomik koşulları, aile hayatının ruh sağlığını etkileyebildiği gibi, çocuğun kişilik yapısını da etkileyebilmektedir. Arzularının doyum bulamamasının yanısıra yoksulluk nedeniyle sürekli olarak açlık ve soğuğa maruz kalan çocuklarda endişe görülebilir. Bu da çocuğun kişilik yapısında olumsuz izler bırakarak kendini güvensiz hissetmesine neden olabilir (Yavuzer 1987).

Kızıltan (1984) tarafından yapılan araştırmada gençlerin ailelerinin nitelikleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve davranış özellikleri incelemiş ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan gençlerin uyum düzey-



lerinin orta ve alt sosyo ekonomik düzeydeki gençlerden daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

6. Yapılan varyans analizi sonucunda benlik tasarım puanları üzerinde ailede huzuru bozacak nitelikte benlik tasarım puanları üzerinde kavgaların olup olmama durumunun anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır ($P < 0.01$)

Aile, çocuğun yaşamında çok büyük öneme sahiptir. Huzursuzluğun, kavganın, geçimsizliğin hakim olduğu aile ortamında büyüyen çocuk, çoğu kez huzuru ailesinin dışında arkadaşlarının yanında arayabilir. Dolayısıyla arkadaş gruplarıyla çete oluşturabilirler. Genellikle belirli bir baskı ve otoriteye karşı isyan şeklinde oluşan çetelerde çocuklar sevgi eksikliklerini bastırmak, bazen de arkadaşları tarafından takdir görmek amacıyla da olumsuz davranış örneği olan suça yönelebilmektedirler (Holdway and Jensen 1983).

ÖNERİLER

Toplumların geleceklerinin sağlam temellere oturtulabilmesi, yarının sosyal yapısını oluşturacak olan gençlerimizin beden ve ruh sağlığı bakımından en iyi biçiminde yetiştirilebilmelerine bağlıdır. Bu amaçla anne-babalara birtakım sorumluluklar düşmektedir.

Anne-baba tutumlarının, gencin kişilik gelişimi üzerinde etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Ergenlik dönemi, gencin bağımsızlığını kazanma ve kendini yönetebilme isteğinin yoğun olduğu bir dönemdir. Genç bağımsızlığını kazanmaya çalışırken anne-babasının ve çevrenin desteğine gereksinim duymaktadır. Bu nedenle gencin çevresinde kişiliğine saygı duyan, onun bağımsızlık ve özerkliğini engellemeden sorumluluk verebilecek yetişkinlerin bulunması gerekmektedir.

Anne ve babalar öncelikle çocuklarını tanımalı onları ilgi ve yetenekleri konusunda yönlendirmelidirler. Kendi isteklerine göre değerlendirme yapmamalı, onların güven duygularını pekiştirecek ortamlar hazırlamalı ve bu ortamları hazırlarken de gencin yetenek ve kapasitesini gözönünde bulundur-

malıdır.

Unutulmamalıdır ki çocuklarını duygu ve düşüncelerini doğal ifadesi içinde kabul eden anne ve babalar, kendine güveni olan, girişimci, insan ilişkilerinde başarılı bireyler yetiştirirken, çocuklarını olumsuz yönde sürekli eleştiren, kısıtlayan onların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini engelleyen anne-babalar, çekingen, içine kapalı, alıngan bireyler yetiştirebilirler.

Sonuç olarak, geleceğimizin emanetçisi olan gençlerimizin sevgi, saygı ve anlayış içerisinde yaşamaları, olumlu benlik kavramı geliştirmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle tüm koşullarda gençlerimize değer vermeli, sevgi ve saygıya layık oldukları hissettirilmelidir.

KAYNAKLAR

- ARAL, N. 1991. Ailede Ana Baba Tutumları, Ailenin Güçlenmesinde Aile Bireylerinin Sorumlulukları, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Eğitim Serisi: 3, Paneller, Konferanslar: 1, Ankara.
- BAŞAR, F. 1992. Ankara Kalaba Çocuk İslahevinde Kalan 15-18 Yaş Grubu Ergenlerin Suça Yönelmelerinde Ailenin Etkisi Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. A.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- BEAN, J.A. and LIPKA, R.P. 1980. Self Concept and Self Esteem. A Construct Differentiation. Child Study Journal. 10: 1-6.
- BENEDIC, T.M., WULF, M. and ROGER, B.W. 1992. Current Parental Stress in Maltreating and Non-Maltreating Families of Children With Multiple Disabilities. Child Abuse and Neglect. 16: 155-163.
- CAN, G. 1986. Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarım Düzeyini Etkileyen Bazı Etmenler. H.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- CÜCELOĞLU, D. 1993. Yeniden İnsan İnsana. 2. Basım. Remzi Kitabevi. 1-268.
- DÜZGÜNEŞ, O., KESİCİ, T., GÜRBÜZ, F. 1983. İstatistik Metodları. A.Ü. Zir. Fak. Yay.:861, Ders Kitabı: 229. Ankara.
- ERKAN, G. 1986. Boşanmanın Çocukların Benlik Tasarımı Düzeyine Etkisi. H.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- EYO, I.E. 1981. British Delinquents and Non Delinquents on Self-Domains of the Self-Concept. Journal of Psychology. 109:137-145.
- FELDMAN, S. and WEINBERGER, D.A. 1994. Self-Restraint as a Mediator of Family Influences on Boys' Delinquent Behavior. A Longitudinal Study. Child Development. 65: 195-211.
- GANONG L.H. and COLEMAN, M. 1993. A Meta Analytic Comparison of the Self-Esteem and Behavior Problems of Stepchildren to children in Other Family Structures. Journal of Divorce & Remarriage. 19 (3-4): 143-163.



Beslenmenin Öğrenmeye Etkisi

Barbara K. GIVEN - Çev: Uzm. Psk. Nilüfer EYÜBOĞLU

Faidfax, George Mason Üniversitesi, Graduate School of Education

BESLENMENİN ÖĞRENMEYE ETKİSİ

Öğrencinin yedikleri, onun öğrenme yeteneği üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir? Beslenme ve sinir bilimi arasındaki bağlantı ile ilgili olarak son zamanlarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin yemek yeme alışkanlığını ciddi bir okul sorunu haline getirmektedir.

Öğrenmenin midede başladığı söylenilebilir. Uzmanlar, temellere geri dönmek istedikleri zaman, okumayı, yazmayı ve matematiği ima ederler. Nörobiyolojik bir perspektiften, temellere geri dönmek, beynin ve vücudun oluşan asıl yapısına uygun olur ve oluşan bu yapı, beslenme ve beslenmenin, duygular ve öğrenme ile ilişkisiyle başlar.

KİMYASAL KAVRAYIŞIMIZ

Öğretmenlerin beyin fonksiyonlarının nasıl olduğunu bilmesi, öğrencilerin duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel öğrenmesine nasıl hitap ettiği üzerinde büyük bir farklılık yaratabilir (Le Doux, 1996). Genç insanlara, yaşam boyu sağlıklı yemek yeme alışkanlığı kazandırılmasında yardımcı olmak önemlidir. Çünkü tüketilen maddelerden üretilen kimyeviler, öncelikle beynin gelişimini ve fonksiyonlarını etkiler. Eğer anne-babalar ve öğretmenler bu gerçeği önemsemezlerse ve sadece bilişsel öğrenmenin temel unsurlarına dikkat ederlerse, öğrenciler hedefledikleri akademik sonuçlara ulaşmada başarısız olacaklardır.

Evrin teorisine göre, ilk atalarımız deoksiribonükleik asit (DNA) geliştiren ve kendi kendilerini yeniden çoğaltan tek hücreli organizmalardır. Zamanla bu hücreler demet haline geldi ve çevresel kimyasallara,

özellikle kokulara, tepki olarak kendi moleküler karışımlarını oluşturdular. Böylece koklama haznesi, ilk ilkel beyin olarak gelişti ve sonra kimyasallar bilgi değişim aracı olarak kuruldu. (Joseph, 1996, p, 309) Yani, öğrenmenin temeli, çoğunlukla alınan maddelerin bir sonucu olarak üretilen kimyasalların hassas bir denge kurması için devam eder.

KİMYASAL HABERCİLER

Strese ve gıdaya tepki olarak serbest bırakılan kimyasallar, öğretmenleri çok ilgilendirir. Çünkü her ikisi de, etkili bir biçimde, daha üst düzey düşünmeyi engeller. Evrimsel süreçte stres hormonları, tehlikeye hızlı bir cevap olarak gelişmiştir. Bu nedenle, onlar memnuniyet, mutluluk ve iyilik ile bağlantılı olan diğer kimyasalları yenmek için yeterince güçlüdür (Joseph, 1996). Örneğin, günümüzde araştırmacılar, duygusal girdilerin beyin talamus olarak adlandırılan yayıcı istasyonuna girdiğini ve talamusun mesajları iki yönde geçirdiğini bilirler. Bunlardan biri, amigdala olarak adlandırılan her bir hemisfer içerisindeki hücre grubunun bir demetine gider. İkincisi düşünme neokorteksine gider (LeDoux, 1996). Eğer amigdalanın hızlı sinyalleri, kendini korumak için hazır ise, kaslar mücadele ya da kaçış için gerginleşir ve stres hormonları (kortizol, epinefrin ve norepinefrin) kan akışını kaslara yükseltir. Sonra kaslar, glikoza hızlı dönüşüm için depolanan besinleri ve eklenen enerjiyi serbest bırakırlar ve kuvvetlenirler.

Kronik stres, beynin ve vücudun öğrenme için mevcut her şeyi bırakarak besinleri azaltmasına yol açar. Ayrıca kronik stres, beyin hücreleri üzerindeki

mesaj reseptörlerinin gelişimini engeller ve nöronlar arasındaki bağlantıyı sınırlandırır. Düşünme sürecini etkileyen bu durum, öğrenmeyi azaltır ve hatta zihinsel geriliğe yol açar (Joseph, 1996). Benzer olarak, sindirilen proteinler ve karbonhidratlar, onları beyin ve vücut kimyasallarına dönüştüren uzun süreçlerden geçerler. Belirli yiyecekler fazla enerji üretirler. Oysa bazı yiyecekler sakin bir tavır yaratırlar.

NE YEDİĞİNİZİ DÜŞÜNÜRSÜNÜZ?

Bağışıklık sistemi, endokrin sistemi ve beyin, aynı tarzda kimyasalları ve kimyasal reseptörleri içerir (Pert, 1997). Bu, gençlerin, çalışırken uygun besleyici gıdaları aldıkları zaman, ihtiyaçları oranında yedikleri ve sonuçta istatistiksel olarak daha yüksek test skorları kazandıkları görüşünü anlamlı kılar. Okula karşı daha olumlu bir tutum gösterirler ve okuma hızları ile doğru okuma oranları artar (Dunn & Milgram 1993).

Öğrencilerin çoğu konsantre olurken, hafif yiyecekleri çiğnemeye, içmeye ve ısirmaya ihtiyaç duydukları için, okulda alınan besinler üzerinde durulmalıdır. Özellikle çocuklar hiperaktif, tembel, düşük başarılı, uyuşuk ya da sinirli ise bu konuda bir araştırma yapılmalıdır (Howard, 1994, Wurtman & Stffles, 1996/1997). Konsantrasyon ve öğrenme, yemek yemenin sonucu olmaktan daha ötedir. İkisi de, alınan yiyecek türlerinin bir sonucudur.

ASPARTAME TATLIDAN DAHA AZ OLABİLİR

Çocuklar genellikle yemek yemeyi hoş bir deneyim olarak düşünürler. Fakat yiyeceklerdeki kimyasallar, farklı reaksiyonlar yaratırlar. Onlara hoş gelen bu olay, bitkinlik, panik, depresyon ya da dikkatsizlikle sonuçlanabilir. Her ne kadar bireyler nasıl hissettikleri ile ne yediklerini ilişkilendirmede yeterince bilgiye sahip değilse de böyle bir ilişki vardır.

C. Keith Conners (1990) ve onun Washington D. C. Çocuk Hastanesi'ndeki meslektaşları, bizlere birkaç örnek verdiler. Akademik, fiziksel ve sosyal açıdan yetenekli olan, satışa çıktıktan sonra aspartame içeren diyet içecekleri tüketmeye başlayan bir lise öğrencisini anlattılar. Öğrencinin doktorları, çocukta görünen depresyon için hiçbir açıklamada bulunamadılar. Öğrenci "üç yıl için yaşanan bir cehennem"i anlattı ve şöyle yazdı:



"TV izlemek, yemek yemek ve en azından 10-15 kutu diyet soda tüketmek benim günlük rutinimi oluşturuyordu. Kullanımı durdurmayı ilk denediğim zaman, titreme ve mide bulantısı geçirdim ve bir diyet içeceğe sahip olmak için korkunç bir istek duydum. Bu isteği hemen durduramadım. Bu nedenle tamamen bırakana kadar yavaş yavaş her gün birkaç kutu azalttım (Conners, 1990, p.p. 36-37).

Bu genç, yan etki olarak, aspartame içeren meşrubatları tüketen çocuklarda sık sık gözlenen bulanık görüş ve temoral baş ağrısı gibi semptomlara sahip olduğunu belirtti. Bu çocuklar hiperaktif, ağlayan ve sert (şiddete eğilimli) çocuklar da olabilirler. Çocuğu aspartame tüketen bir anne gözlemlerini rapor etti :

"Çok sessizdi. (Konuşmadı) ... Hayal kurduğu gözlendi. İyi bir öğle yemeği yedi, fakat ... baş ağrısından şikayet etmeye başladı ... ve biraz tuhaftı. 3 saat uyudu ... Ağlayarak ve bağırarak uyandı. Onu erkenden yatırdım ... Ertesi sabah gülümsüyordu" (Conners, 1990, pp, 36-37).

Bu davranışların hiçbiri, çocuk normal şekerli içecekleri tükettikten sonra ortaya çıkmadı. Birkaç gün sonra, çocuğun aspartame tepkisi daha şiddetli idi. Tuvalete sık sık gitti. Fazlasıyla uykulu idi, fakat asla uyumadı. Meydanlarda koştu. Akşam yemeğinde hiçbir şey yemedi. Zıplamaya ve uykuya dalmadan önce hızlı konuşmaya devam etti.

Conners (1990), aspartame'in henüz tam olarak anlaşılmayan faktörler üzerinde, değişik yönlerden çocukları etkilediğini buldu. Aspartame'in kimyası, bazı ipuçları vermektedir. Aspartame, metanol (yüzde 10), aspartik asit (yüzde 40) ve gerekli bir aminoasit olan fenilalanin (yüzde 50)'den oluşur (pp. 33-34) Fenilalanin, sinir ileticileri olan dopamin ve nöroepinefrinin sentezine bir işaretidir. Utero'da uygun enzim hareketi olmaksızın, fenilalanin birikir ve doğumda fenilketonuria'ya (PKU) neden olur. Bu, beyin hasarına ve zihinsel geriliğe yol açan bir durumdur.

PKU'nun tedavisi, fenilalanin açısından düşük bir diyettir. Uygun enzim mevcut olduğu zaman bile, fenilalanin, sağlıklı bir kişide birikebilir ve baş ağrılarına ya da daha kötü durumlara neden olabilir (pp. 33-34).

Metanol (Metil ya da tahta alkol) formaldehid'e (mumyalama sıvısı), sonra formik aside (Karıncanın zehiri) dönüşen aşırı düşük dozlarda zehirli bir maddedir. Metanol, göz damarını felce uğratar ve düşük dozlar-

da körlüğe, daha geniş miktarlarda ölüme neden olur (Mc Murry, 1984). Aspartame, ayrıca beyin tümörleri ile bağlantılı olan diketopiperazine (DKP) ile uçuş pilotlarında görülen grand mal scizures ve baş dönmeleri ile bağlantılandırılmıştır. 13 pilot gazetesinin ve askeri dergilerin, suni tatlandırıcıların kullanımına karşı pilotları uyarmasının nedeni budur.

İlgili kişiler ve araştırmacılar, aspartame ile ilgili bu tartışmanın, her iki yanında da yer alırlar. Bazıları onun son derece zararlı olduğunu, diğerleri ise tehlike oranının dışında bulunduğunu söylerler.

ENERJİ İÇİNE YEMEK YEME

Midenin normal bir fonksiyonu olarak, tirozin dahil, 21 aminoasidin serbest bırakılmasını başlatmak için fasulye, taneli yiyecekler, fındık ve hayvan ürünleri gibi proteinli yiyecekler üzerinde enzimler harekete geçer (Wurtman & Stuffles, 1996/1997). Tirozin, beyinde L-dopa'ya dönüştüğü yere, kan akışı sayesinde gider. L-dopa, dopamin olmak için atomları yitirir ve ortabeyinde oluşan dopamin uyanıklık, hızlı düşünme, dikkatlilik, motivasyon, zihinsel enerji ve hızlı reaksiyonlar gibi genel bir duyguyu ortaya çıkarmak için birkaç yüz bin hücreden ateş eder (Pert, 1997) Tirozin, ayrıca uyanıklık halini idare eden katekolamin amino asitlerine neden olur (Howard, 1994, p.77).

İhtiyaçtan daha fazla protein tüketildiği zaman, bazıları daha sonraki kullanımlar için kaslarda depolanır (Wurtman, 1998, p.71).

Proteinin sınırlı alındığı durumlarda, insanlar sık sık kafeinli içeceklerin (çoğu aspartame'li), çikolata, alkol, marihuana ve orta derecede zararlıdan ciddi tiryakiliklere kadar sınırları uzanan diğer iyi hissettiren endorfinlerin tüketimine yönelerek dopamini harekete geçirir.

Protein kandaki suyu tutar ve yetersiz protein alımı dışarı sızıntı olması için, hücrelerin içinde sıvılara neden olur. Bu durum, tembelliğe, sınırlı konsantrasyona, mide şişmesine ve gerekli tuzların ve gıdaların kaybına yol açar (Spreen, Risser & Edget, 1955) Ne yazık ki yetişkinler, yetersiz beslenme olsa bile, çocuklardaki bu olumsuz durumlarla protein eksikliği arasında nadiren bir ilişki kurarlar.

Başarısızlık korkusu, izolasyon ve diğer psikolojik ve fiziksel travmalar, uyanıklık hali meydana getiren dopomini, agresyon ve ajitasyonu (heyecan) kontrol eden nöropinefrine dönüştürür. Bu dönüşüm, çocuğu uyanıklıktan agresyon ve ajitasyona çeker. Yetersiz beslenildiği zaman, çocukların hayal kırıklığına ve strese katlanmaları çok zor olmaktadır. Çünkü çocuklar bunu başarmaları için depolanan proteine sahip değillerdir. Bunun yerine, ilgisizlik, duyarsızlık, hareketsizlik ve alınganlık gösterirler. Bu olduğu zaman, öğrenme atılımları baltalanır.

KARBONHİDRATLAR VE SERATONİN

Hazmettirici süreç, karışık karbonhidratları kan akışına giren şekere (glikoza) dönüştürür. Insulin, ayrıca kan akışına girer ve glikozu ve aminoasitleri, triptofan hariç, enerji olarak kullanmak için kasların içine sürer. Triptofan beyne girmek ve stres azaltıcı bir sinir ileticisi olan seratonin içinde biresim haline gelmek için serbesttir (Wurtman & Stuffles, 1996/1997, pp. 21-22).

Wurtman, yetişkinlerle çalıştığı zaman, "her karbonhidratlı yiyecek tüketiminin daha fazla seratonin üretmek için beynimizi teşvik ettiğini buldu (Wurtman, 1998, pp. 14-143). Liderlerde ve kendisi ile ilgili olumlu düşünceleri olan insanlarda seratonin düzeyinin yüksek olduğu bulundu. Oysa düşük düzeydeki seratonin depresyonla, kendine güven duygusundaki yetersizlikle ve şekerlere karşı bir istekle bağlantılandırıldı (Wurtman & Stuffles, 1996/1997, p.27). Bir kişi, yüksek düzeyde kendine güven duygusundan, problem çözmede başarılı olmaktan ve güvenilir, doğru başarılarından hoşlanırsa, beyin kendi seratonini üretir. Böylece okul ortamlarında yaratılan başarılı liderlik olanakları, öğrencilerde seratonin üretir. Öğretmenler, bu nedenle her bir çocuğun bazı konularda kişisel olarak parlamasını, mükemmel olmasını sağlamak için cesaretlendirilir.

KAHVALTİ VE HAFİF YİYECEKLER DÜŞÜNCEYİ DOYURUR

Sabahları besleyici kahvaltı yapan öğrenciler, kahvaltıyı aksatan öğrencilerden daha az hata yaparlar. Kahvaltıyı atlayan genç insanlar, öğle yemeğinde çok yemek yeme eğilimi gösterirler ve öğleden sonra kendilerini cansız hissederler. (Pillitt, Leibel & Greenfield, 1981, p.77). Bir 11. Sınıf öğrencisi, okuldan önce, alışkanlık olarak, bir üzüm sodası ve bir paket çörek ya da kurabiye bitirmekte idi. Bu besinler yüksek miktarda basit ve karışık karbonhidratlar içermektedir. Bir saat için, yüksek şeker miktarı onu oldukça hoş tuttu fakat şeker yavaş yavaş yok olduğu zaman, diğerlerine vurmaya başladı. Seçenekler verildiği zaman, kahvaltıda protein açısından yüksek yiyecekler olan hamburgeri ve bir bardak sütü bitirdi. İki hafta içerisinde davranışları daha sevimli oldu (Howard, 1994, p.78).

Connors (1990) Çocuk Hastanesi'ndeki grubu ile yaptığı çalışmada, bir psikiyatri koğuşuna kabul edilen ve "sert davranışları ile çevresini rahatsız eden" çocukların tükettiği besinlerin farklı kombinasyonları ile şeker alımını izledi. Kahvaltının protein açısından oldukça yüksek olduğu günlerde, davranışın daha sakin olduğu belirlendi. Fakat karbonhidrat alımının fazla olduğu günlerde daha aktif oldular. Kahvaltıda yenilen ekme, gofret ve çörek gibi karbonhidrat içeren

yiyecekler şekerli içeceklerle birleşince daha kötü ve aktif bir davranış ortaya çıktı. Eğer çocuklar yumurta, et, balık ya da peynir yediyse, şeker faydalı oldu (p.91).

Uygun yiyeceklerin mevcut olması, öğrencilerin öğrenmesi ve davranışı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olsa da, okullar nadiren hafif yiyecekler sağlamakta ya da bunu yapmaları için aileleri desteklemektedir. Çoğu öğrenci, okul günlerinde ya da en azından öğleden önceki saatlerde sağlıklı hafif yiyeceklerden yararlanabildi. Öğretmenler ve anne-babalar baget, buğday krakeri, mısır patlağı, ekme çubuğu, vanilyalı bisküvi, çiğ sebze ya da karbonhidratlı yiyecekler sağlandığı zaman çocukların nasıl davrandığını, yer fıstığı çerezi, yer fıstıklı yağ ve kraker sağlandığında gösterdikleri tepkilerle karşılaştırmak isteyebilirler.

Öğrenciler, anne-babalar ve öğretmenler, besinlere karşı duygusal ve davranışsal tepkilerini izlemek için bir kontrol listesi kullandılar. Kendini izlemek, öğrencinin yiyecek ve öğrenme arasındaki ilişkiyi anlamasına yardımcı olmanın bir yoludur. Aslında çocuklar uyanık olmak için yüksek düzeyde protein içeren dengeli bir diyet isterler. Sınıfa yiyecekleri dahil etmek, öğretmenin denemeye olan ilgisinden çok daha fazlasını gerektirebilir.

DAHA İYİ YIYECEK DAHA İYİ ÖĞRENME

Melva Matkin, San Antonio, Texas ve laments da hazırlanmış İlkokul Gregoric Esparzo'nun ödül kazanan müdürüdür.

"Okulumuzu geliştirme çabaları kapsamında, yiyecek servisi dışında, her konu analiz edildi, incelendi ve yeniden düzenlendi. Bu bizim için sınırları aşmak anlamına geliyordu Değişiklikler yapılırken büyük direnç ile karşılaştık. Çünkü kantinde satılan yiyecekler personel giderlerini destekleyen gelirleri sağlamaktaydı (Personel communication, January, 15, 1998).

50 eyaletten çocuk beslenme uzmanları, 1994 yılındaki kongreden önce benzer demeçler verdiler. Ziraat Departmanında Gıda ve Tüketici Servisi'nde asistan sekreteri olan Ellen Hass, bir çalışması ile ilgili olarak oturumlarda sunduğu raporunda, bugün devletin sponsor olduğu okullarda çocuklara sunulan yemeklerin, sağlıklı bir diyet için devletin kendi beslenme standartlarına cevap vermediğini belirtti (Subcommittee on Elementary, Secondary and Vocational Education,



1994, p. 23). Hass, okullardaki beslenme hizmeti üzerine yeniden odaklanmanın bu programlar için neden gerekli olduğunu vurguladı. Çünkü bu programlar her gün 6 Amerikalı içerisinde birden fazla kişinin yaşantısını etkilemektedir (Subcommittee on Elementary, Secondary and Vocational Education, 1994, pp. 6-7).

BESLENMEYİ TEMEL BİR OKUL KONUSU HALİNE GETİRMEK

Çocukların davranışlarındaki belirgin değişikliklerden genellikle şiddete yönelik tele-

vizyon programları ve anne-babaların rehberliğindeki yetersizler sorumlu tutulsa da, beslenmeden nadiren söz edilir. Çocukların geçmiş yıllara göre neden daha negatif davrandıklarının tek bir cevabı yoktur. Kesin olan tek nokta şudur: Beyin gelişimini etkileyen sayısız faktörleri araştırmak ve öğretim egzersizleri içerisinde bu bağlantılarla ilgili acil bilgileri bir araya getirmek gerekmektedir. Yiyecek maddeleri ile öğrenme arasındaki ilişki, genel bir dikkat konusu oldu. Ancak çok az özel araştırma yapıldı. Belki şimdi onu değiştirme zamanı gelmiştir.

Öğretmenler, gerçek okul reformunun içeriden geldiğini içgüdüsel olarak bilirler. Öğrencilerinin yaşatılarında bir değişiklik yapmak gerektiğini ileri sürdükleri zaman, onlar tutumlarını ve önceliklerini değiştirirler. Öğretmenler, beyin ve vücut ile ilgili olarak ortaya çıkan bilgileri ciddi olarak almak için, diğer eğitimsel karar vericileri de beklerler. Öğretmenler beslenme konusunda heyecan verici ders planları oluşturabilirler ve sınıf içinde uygun hafif yiyecekleri sağlamak için anne-babalar ile çalışabilirler. Fakat okul yöneticileri besleyici yiyeceklerin, yemekhanede, para ile çalışan satıcı makinalarda ve sınıflarda hazır bulunmasını sağlamak için kendilerine düşen görevi yerine getirmelidir. Eğer yöneticiler bu sorumluluğa önem vermezlerse, öğretmenler rüzgarda ıslık çalıyor gibi olabilirler. Çünkü çocukların yemek alışkanlığı öğretilmeden daha çok kavratılmaya bağlıdır.

Çocuklara besinler ve besinlerin davranış ve başarı ile ilişkisini öğretmek çok önemlidir. Fakat anne-babaların, yöneticilerin, okul kurumlarının ve politikacıların faaliyetleri eşdeğerde önemlidir.

KAYNAKÇA

Educational Leadership, November, 1998, 68-72.

seçkin kadro, mükemmel ortam, kolay ulaşım.

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ



LİSANS / FAKÜLTELER (*)

MÜHENDİSLİK VE MİMARLIK FAKÜLTESİ	Puan Türü	Tercih Kodu
● İnşaat Mühendisliği (İng.)	SAY	601167
● Bilgisayar Mühendisliği (İng.)	SAY	601155
● Endüstri Mühendisliği (İng.)	SAY	601223
● Mimarlık	SAY	601182

Prof. Dr. Okay Eroskay (Dekan), İKÜ
Prof. Dr. Erdoğan Alkin, İÜ
Prof. Dr. Nafiz Çamlıbel, YTÜ
Prof. Dr. Hasan Karataş, İKÜ
Prof. Dr. Ali Rıza Kaylan, BÜ
Prof. Dr. Necati Mumcu, İÜ
Prof. Dr. İmre Orhon, İKÜ
Prof. Dr. Önder Öztunalı, İKÜ
Prof. Dr. Akın Önalp, SU
Prof. Dr. Nafiye Kiyak, İÜ
Prof. Dr. Cahid Aybet, İKÜ
Prof. Dr. Koray Gökhan, İKÜ
Prof. Turgut Ögünç, İKÜ

Doç. Dr. Ethem Alpaydın, BÜ
Doç. Dr. Tulin Yazgaç, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Adnan İlerçi, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Ali Şentürk, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Nihal Sarier, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Yasel Tovya, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Nuri Başoğlu, BÜ
Yrd. Doç. Dr. G. Hacibekiroğlu, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Şebnem Önal, İKÜ
Dr. Cahit Karakuş, İKÜ
Öğ. Gör. Ayça Alangoya, İKÜ

İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ	Puan Türü	Tercih Kodu
● İşletme	EA	601143
● Uluslararası İlişkiler (İng.)	EA	601194
● İktisat	EA	601298

Prof. Dr. Tamer Koçel (Dekan), İKÜ
Prof. Dr. Senih Aşan, İKÜ
Prof. Dr. Esat Çam, İKÜ
Prof. Dr. Rüstem Hacırüstemoğlu, MÜ
Prof. Dr. Necati Mumcu, İÜ
Prof. Dr. Ali Özgüven, İKÜ
Prof. Dr. Kamuran Pekiner, İKÜ
Prof. Dr. Peyami Çankıoğlu, İKÜ
Doç. Dr. Nurhan Davutyan, İKÜ
Doç. Dr. Goksel Ataman, MÜ

Doç. Dr. Ülkü Demirdoğan, İKÜ
Doç. Dr. Kadir Mercül, İÜ
Doç. Dr. Jale Sözer Oran, MÜ
Doç. Dr. Uğur Yozgat, MÜ
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kırcova, YTÜ
Yrd. Doç. Dr. Uğur Özgöker, İKÜ
Dr. Chris Rumford, İKÜ
Dr. Şule Özbaşar, İKÜ

FEN - EDEBİYAT FAKÜLTESİ	Puan Türü	Tercih Kodu
● Matematik - Bilgisayar	SAY	601262
● İngiliz Dili ve Edebiyatı	D	601247

Prof. Dr. Çetin Bolcal (Dekan), İKÜ
Prof. Dr. Erol Balkanay, İKÜ
Prof. Dr. Taner Bulat, İKÜ
Prof. Dr. Behiç Çağal, İKÜ
Prof. Dr. Nebile Direkcigil, İKÜ
Prof. Dr. Avketin Erdağ, İKÜ
Prof. Dr. Hasan Karadayı, İKÜ

Prof. Dr. Hülya Şenkom, İKÜ
Prof. Özer Sezgin, İKÜ
Prof. Dr. Lâtil Topaktaş, İKÜ
Doç. Dr. Birsan Tütüniş, İKÜ
Doç. Dr. Neşe Yelkenkaya, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Metin Bolcal, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Hayal Köksal, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Hidayet Tuncay, İKÜ

HUKUK FAKÜLTESİ	Puan Türü	Tercih Kodu
● Hukuk	EA	601274

Prof. Dr. Tayfun Akgüner, (Dekan)**
Prof. Dr. Yılmaz Altuğ, İKÜ
Prof. Dr. Ersin Çamoğlu, İKÜ

Prof. Dr. İsmet Giritli, İKÜ
Prof. Dr. Necla Giritlioğlu, İÜ**
Prof. Dr. Mesut Önen, İKÜ

ÖNLİSANS / YÜKSEKOKULLAR (**)

İŞLETMECİLİK MESLEK YÜKSEKOKULU	Puan Türü	Tercih Kodu
● İşletmecilik	EA	605137
● Turizm İşletmeciliği	EA	605149
● Turizm Rehberliği	SÖZ	605164
● Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	SÖZ	605152

TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU	Puan Türü	Tercih Kodu
● Bilgisayar Programcılığı	SAY	605113

Prof. Tuncer Kodamanoğlu, İKÜ
Prof. Dr. İskender Pala, İKÜ
Doç. Dr. Emin Doğan Aydın, MÜ
Doç. Dr. Hülya Yengin, İÜ
Yrd. Doç. Dr. Yaşar Polatoğlu, TÜ
Yrd. Doç. Dr. Müge İşeri, İKÜ
Yrd. Doç. Dr. Safiye Kırklar, İÜ
Yrd. Doç. Dr. Gürbüz Gökşen, MÜ
Dr. Nuri Gökalp, İKÜ
Dr. Kaya Sakalı, İKÜ
Dr. Sera Özbaşar, İKÜ
Dr. Alev Elbin, İKÜ
Öğr. Gör. Ahmet Ürüşan, İKÜ

Öğr. Gör. Sevsen Sabuncu, İKÜ
Öğr. Gör. Ünal Azaklıoğulları, İKÜ
Öğr. Gör. Murat Tekin, İKÜ
Öğr. Gör. Burak Kılınç, İKÜ
Öğr. Gör. Talha Çamaş, İKÜ
Öğr. Gör. Yalçın Manav, İKÜ
Öğr. Gör. Ayhan Yazgaç, İKÜ
Öğr. Gör. Nilüfer Kılınç, İKÜ
Öğr. Gör. Emre Çeçen, İKÜ
Öğr. Gör. Emel Düzgün, İKÜ
Öğr. Gör. Güzay Paşaoğlu, İKÜ
Öğr. Gör. Burçin Kaplanoğlu, İKÜ

(*) Öğretim Üyelerinin tam zamanlı çalıştıkları Yükseköğretim Kurumları belirtilmiştir.

(**) 1999/2000 Akademik yılından itibaren.

Bu yıl ilk mezunlarımızı verdik...



ULKER 'den
Zirvedeki
Yeni Lezzet