

Yaşadıkça Eğitim

Kasım / Aralık 1996
120 000 TL (KDV Dahil)

İletişim ve Çocuk

BDE'nin Başarısı da Öğrenci Merkezli Öğrenmeye Bağlıdır.

Türkiye'de Anadili Öğretimi ve Programlar

Fen Bilgisi ve Hayat Bilgisi Derslerinde Öğretim Metodu Olarak Bulmaca'nın Kullanılması

Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu

**Yaşadıkça Eğitim-13
Kendimizi ve Çocukları Koruyalım**

Eğer Dünyayı Çocuklar Yönetseydi?

Okul Merkezli Yönetim

49

İÇİNDEKİLER

İletişim ve Çocuk

Doç. Dr. Hayrettin Akyıldız
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
E.P.H. Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

2



Eğitimin hedeflerine ulaşmasında iletişimin düşünüldüğünden daha büyük bir rolü vardır.

BDE'nin Başarısı da Öğrenci Merkezli Öğrenmeye Bağlıdır.

8

M. Tınaz TITİZ
Beyaz Nokta Vakfı Başkanı

Türkiye'de Anadili Öğretimi ve Programlar

9

Kevser BAYKARA
H.Ü. Eğt. Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü Eğt. Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Çağdaş toplum, bağımsız düşünen, doğru anlayan, nesnel davranan, bilinçli bireyler ister. Bunun yolu da köklü bir anadili eğitiminden geçmektedir.



Fen Bilgisi ve Hayat Bilgisi Derslerinde Öğretim Metodu Olarak Bulmacanın Kullanılması

14

Doç. Dr. Ayla GÜRDAL
Marmara Üniv. Atatürk Eğt. Fak. Öğr. Üyesi

Araş. Gör. Nurdan BAYSAL
Marmara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma Görevlisi



Fen öğretimi, keşif, problem çözme, araştırma, geziler, gözlem, deney, kavram haritaları, bulmacalar, benzetmeler, oyunlar ile desteklenmeli, zenginleştirilmelidir. Öğrencilerin öğrenme kabiliyetleri farklı olduğundan, değişik öğrenme metodlarının denenmesi gereklidir.

Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu

18

Tülay ÜSTÜNDAĞ
Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yaratıcı Drama bir öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ve bir disiplin olarak bireylerin 2000'li yıllarda kendini rahatça ifade edebilen, yaratıcı, grup çalışmalarına açık kişiler olmalarını sağlayacak bir yaklaşımdır.



Yaşadıkça Eğitim - 13 Kendimizi ve Çocuklarımızı Koruyalım.

Dr. İthami FINDIKÇI

24

Olumsuz toplumsal gelişmelerden ailenin ve özellikle çocukların en az yara almaları konusunda neler yapılabilir?

Okul Merkezli Yönetim

26

Yrd. Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi

Okul Merkezli Yönetim, eğitimi geliştirmek amacıyla, okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların artırılmasına dayalı olarak oluşturulan bir sistemdir.

Eğer Dünyayı Çocuklar Yönetseydi

Kathleen L. Rottier

Çev.: Seda Toprak Uyarlayan : Neşe Eser



Eğer dünyayı çocuklar yönetseydi tarihin akışı savaşlarla değişmezdi çünkü, onlar kardeşçe paylaşmayı bilirler; eğer dünyayı çocuklar yönetseydi, aldığımız oksijen daha taze olurdu çünkü, onlar tabiata daha çok önem verir. Ama gerçekten dünyayı çocuklar yönetseydi; ...

YAYINLAR

33

Yaşadıkça Eğitim

Kasım / Aralık 1996
120.000 TL. (KDV Dahil)
ISBN: 1300-1272

49

Sahibi
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.
Fahamettin AKINGÜÇ

Genel Yayın Yönetmeni
Bahar AKINGÜÇ GÜNVER

Yazı İşleri Müdürü
Dr. İlhami FINDIKÇI

Yayın Yardımcısı
Neşe ESER

Teknik Yönetmen
Kudret GÜVENÇ

Dizgi
Cemal TURAN
Nermin TAŞKIRAN

Montaj
Zafer UZUNTÜRK

Fotoğraflar
Temel YIRMİBES
Çetin ÖZER / Coşkun İPEK

Renk ayırımı ve film çıkış
Filmon Ltd.Şti.

Baskı ve Cilt
Çınar Ofset

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

©

Kültür Koleji Yayınları
ISSN: 1300 - 1272

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

Fiyat

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

Abone koşulları

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

YATINCIDAN OKURA

Merhaba Değerli Okuyucularımız,

1996 yılının son sayısını biraz gecikerek de olsa sizlere takdim etmenin sevinci içindeyiz.

Bu sayımızda yine değişik konuları gündeme getirmeye çalıştık. Değişik okuyucu gruplarına hitab edecek farklı yazılar hazırladık.

Doç. Dr. Hayrettin Akyıldız'ın hazırladığı **"İletişim ve Çocuk"** başlıklı çalışma, çocuklarınızla kurduğunuz iletişim modelinizi gözden geçirmenize yardımcı olacaktır. Böylece bu süreçteki olası hatalarınızı görme ve düzeltme şansınız olacaktır.

Beyaz Nokta Vakfı Başkanı M. Tınaz Titiz'in hazırladığı **"Bilgisayar Destekli Eğitimin Başansı da Öğrenci Merkezli Öğrenmeye Bağlıdır"** konulu yazı, eğitimciler ve anne-babalara eğitimde öğrenci merkezli öğrenmenin esas olması gerektiğini vurluyor.

Bu sayımızda yer alan diğer bir çalışma ise son zamanlarda güncel bir konu haline gelen anadili ile ilgili. Kevser Baykara'nın hazırladığı **"Türkiye'de Anadili Öğretimi ve Programlar"** başlıklı yazıda anadili eğitiminin önemi ortaya koyuluyor. Doç. Dr. Ayla Gürdal ve Arş. Gör. Nurdan Baysal'ın yazdıkları **"Fen Bilgisi ve Hayat Bilgisi Derslerinde Öğretim Metodu Olarak Bulmacanın Kullanılması"** konulu çalışma, özellikle öğretmenlere pratik uygulama bilgileri sağlamaktadır.

"Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu" konulu çalışmayı Tülay Üstündağ hazırladı. Eğitim-öğretim ortamında giderek önem kazanan drama konusunda uygulamalara ışık tutacak bilgileri bu yazıda bulabilirsiniz.

Bu sayımızda eğitim yöneticilerini unutmadık. Yrd. Doç. Dr. İrfan Erdoğan'ın hazırladığı **"Okul Merkezli Yönetim"** konulu çalışmada okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların nasıl düzenlenmesi gerektiğini irdeleniyor.

"Eğer Çocuklar Dünyayı Yönetseydi" ne gibi farklılıklar olurdu sizce? Tarihin akışı savaşlarla değişir miydi? Ya da aldığımız oksijen bu kadar kirli olur muydu? Bu ve benzeri soruların cevaplarını bu çeviri yazımızda bulabilirsiniz.

Yaşadıkça Eğitim köşemizin bu sayıdaki konusu **"Kendimizi ve Çocuklarımızı Koruyalım"** başlığını taşıyor. Bu yazıda olumsuz toplumsal gelişmelerin aileyi nasıl etkilediği ve bu konuda neler yapılabileceği konusu üzerinde durulmaktadır.

Hazırlıklarını hızla sürdürdüğümüz yeni yılın ilk sayısında yeniden buluşmayı diliyoruz.

Saygılarımızla.



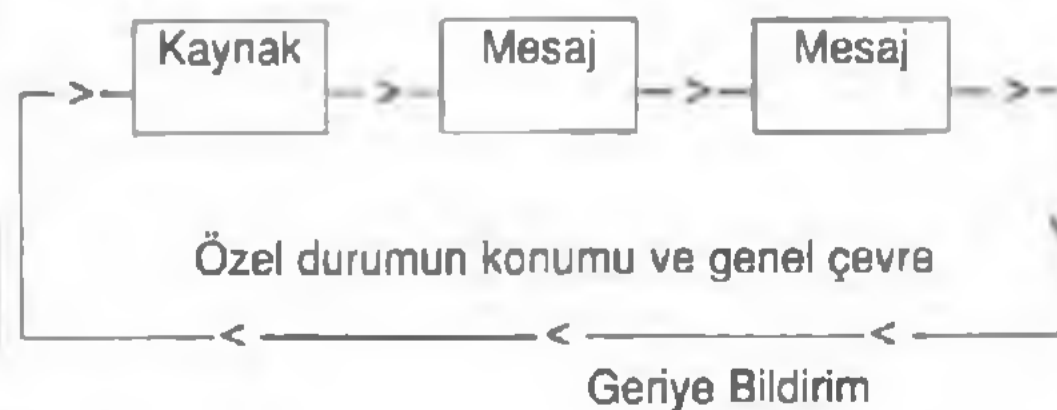
İletişim ve Çocuk

Doç. Dr. Hayrettin AKYILDIZ
Dicle Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
EPH Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Eğitimin hedeflerine ulaşmasında iletişimin düşünülmediğinden daha büyük bir rolü vardır.

İletişim; büyük oranda konuşmaya dayalı olarak bir mesaj, işaret ya da anlamın bir yandan diğer yana geçmesidir. Bu geçiş psiko-sosyal bir olay olarak doğrudan ya da araçlı (yazılı, yayın yoluyla) olabilir. En yaygın biçimiyle iletişim, bireyler ya da gruplar arasında olabileceği gibi, bildirisine psikolojik bir anlam yüklediğimiz kaynaklar ile birey arasında da olabilir. İletişimin gerçekleşebilmesi için mesajı veren kaynak ve alıcı, az çok ortak koda (şifre, işaret) sahip olmalıdır. Aksi halde verilen mesajdaki anlam ve bilgi, alıcı tarafından yanlış yorumlanabilir.

Kaynak ve alıcı mesajı veren ve alan kişilerdir. Mesaj kaynaktan alıcıya ulaşmaya kadar bir miktar değişir. (Andersen'den uyarlanmıştır. p. 654)



Geribildirim alıcının eylemleridir. Bu, kaynağın yeni mesajını biçimlendirdiği gibi, olası diğer etkileşim süreçlerini de etkiler.

Alıcı :

Alıcı; birey, küçük grup ya da geniş izleyici grubu olabilir. En küçük bir eylemi olmadığı halde, pasif işlemler, etkileşimin etkin bir ögesidir. Çünkü alıcı sürekli işlemler yapan bir bölümdür. Kaynağın sunduğu mesajın etkili olması, alıcının bunu, kaynağın beklediği biçimde değerlendirmesine bağlıdır. Bire-bir etkileşimde ve küçük gruba yönelik bildirilerde başarı yüksek iken, gerçek yaşam problemlerinde (öğretmenin sınıf içi etkileşimdeki etkililiği, akran gurubunun etkileşimi) bunun çok gerisinde kalmaktadır.

Alıcının etkileşime ilgi göstermesi, kaynaktan gelen bildirim, alıcının algılama ve yorumuna göre ve önemli olup olmadığına bağlıdır.

Alicının karakteristik özellikleri de etkileşimin başarısını belirleyecektir. Örneğin, benlik saygıları düşük olan insanların önerilere daha açık olduğu bilinir. İçsel kontrolleri yüksek olanlar, yüksek benlik saygısı geliştirmiş olanlar daha zor ikna edilebilirler. (Fisher, 1982).

Kaynak :

Kaynağın bazı özellikleri etkileşim sürecini etkiler. Bu özelliklerin kaynakta mutlak olarak bulunmaları gerekmez. Alicının algılanmasında bulunması yeterlidir.

- İyi bilinmeyen kaynak, yeterlilik ve güç bakımından daha abartılmış olarak değerlendirilmiştir.
- Olumlu tutum için; kaynağın bilgiyi doğru olarak aktardığına ilişkin güvenimizin olması gerekir.
- Kaynağa yönelik kararımızda; çevremizdeki diğer insanların tepkileri, kaynağın fiziksel görünümü etkili olabilir.
- Kaynağa grup olarak yakınlığımız, etkili olan diğer bir faktördür.

İletişim, kişilerarası olabildiği gibi bireyin kendi içinde (intrapersonel) de olabilir. Intrapersonel iletişimde birey, özgün algılama, değerlendirme ve düzenlemede (uyum) bulunur. Bu süreç içsel bir iletişimdir. Birey, dış dünyadaki bir olay ya da olguya tepki gösterir, fakat verilen mesajın belirsizliği nedeniyle, iletişim, içsel bir yapıya dönüşür. Bu süreçte, kaynak, insan da olsa, onun sunduğu mesajlar özgün bir algılama ve değerlendirmeye içselleştirilmiştir. Özellikle eğitim sürecinde kişilerarası iletişim, yapılandırılmış olarak yürütülür (Schneider, 1976). Eğitim hedeflerinin başarılmasında, ders etkinliklerinin planlı olarak yürütülmesinde bu bir zorunluluktur. Zaman zaman, intrapersonel iletişimin kullanılması, hem öğrenme ortamını çekici hale getirecek,

hem de öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır.

İletişim, sosyal ve psikolojik bir süreçtir. Çünkü insanların ve onların yerini tutan araçların bulunduğu ortamlarda etkileşim kaçınılmaz bir olgudur. Etkileşim bir anlamda sözel ve sözel olmayan davranışların açıklandığı bir süreçtir.

Bu yazıda, iletişimin yapısal özelliklerinden çok psikolojik yönü üzerinde durulmaktadır. Psikolojik olarak bireyin fiziki varlığı, doğal olarak çevresindeki diğer insanlara mesajlar verir. Bu mesajların zaman ve konum boyutunda sürekli değişmesi, diğer insanlar tarafından mesajın çözülüp, geri bildirimde bulunulmasında bireyi, (etkileşim sürecinde) daha etkin kılar, iletişim sürecine dinamik bir görünüm kazandırır.

Birarada bulunan insanların, benzer değerlere, ilgilere amaçlara ve geçmişe sahip olması iletişimi kolaylaştırır ve yoğunlaştırır. Bireylerin konu ve içeriğe yönelik tutumları, birbirlerine yönelik beğenileri iletişim sürecini kolaylaştırır ve fikir birliğine neden olur. İletişim kaynağında etkilenmek ile bu kaynağa yönelik olumlu tutumlar arasında doğrusal bir ilişki sözkonusu olur. Anılan özelliklerini kaybeden kaynak ile iletişimin sür-

**İletişim,
sosyal ve
psikolojik bir
süreçtir.**

**Bu süreç karşılıklı
etkileşimimizi de
içerir.**





dürülebilmesi hemen hemen olanaksızdır. İletişimimizi sağlayan temel araç dilimizdir. Dilin gramerine dayanarak (bazı kayıpları da gözönünde bulundurarak) düşüncelerimizi açıklarız. Bu süreçte, bazı sözcüklerin sınırlı anlamları olması nedeniyle, bazı sözcükler için kullanılan yüklemelerin; konuşan ve okuyan açısından çakışması anlamı daha açık hale getirip, iletişimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca sözcüklerin cümle (tümce) yapısında farklı içerikler kazandıkları da iletişim sürecinde dikkate alınması gereken diğer bir özelliktir.

Özellikle kaynak ile alıcının farklı karakteristik taşıdığı iletişim sürecinde alıcı, sözel bildirimleri yeni yapılarla yerleştirerek, oluşturduğu bu anlamına göre geriye bildirimde bulunur.

Dil ve Kültür :

Dil ve kültür, görünürde farklı fakat karşılıklı olarak birbirine bağımlı iki kavramdır. Dil, kültürün ihtiyaçlarını açıklarken, kültür de kendi ihtiyaçlarını karşılayacak dil vasıtasıyla gelir. Dilin duygusal, uyarıcı ve subjektif bir yapısı vardır. Kültür değiştikçe o da değişim gösterir. İletişim sürecinde kullanılan dilin özelliğine göre karşıdaki kişide sosyal ve kişisel duygular uyandırılır. İletişimde duyguların önemi hatırlanırsa, dilin bu yönünün önemi daha sağlıklı bir biçimde değerlendirilebilir. (Örneğin,

vücut duruşu ve hareket kalıpları, kültürden kültüre değişir ve öğrenilmiştir.) Farklı taklit ve sözel vurgularımız iletişim sürecinin diğer aracıdır. Bilinçsiz olarak öğrendiğimiz bu kalıplara dayanarak karşımızdakinin mesajlarına anlam veririz.

Çocuğa nasıl yürüyeceğini, oturacağını, ilişkilerinde dili nasıl kullanacağını yakın çevresi öğretir. Örneğin, konuşulan, kişiye, konuya bağlı olarak her alt kültürün onayladığı bir kişilerarası mesafe vardır. Bu olguyu çocuklar çok erken yaşlarda öğrenirler.

Her çocuk ve yetişkin, iletişimin amacı, etkisi ve biçimine ilişkin bir içgörü (duygulardan oluşan) geliştirir. Çoğunlukla iletişime daha önce gözlenen ya da yaşanan kalıplar rehberlik eder.

Yine de iletişim sürecine her iki taraf da kendi zihinsel yapısını getirir ve iletişim sürecini kendi doğrultusunda sürdürmeye çalışır. Benzer nedenlerle her iletişim süreci özgündür. Bu süreçte karşıt bir olguyu anlama ve açıklama için, onu yalınlaştırmak ve basitleştirmenin, süreci anlama açısından bazı sakıncaları olduğu hatırlanmalıdır.

Mesaj :

İletişimin temel ögesi mesajdır.



Mesajlar yüzeysel - derin, gülünç - ciddi, önemsiz - önemli v.b. niteliklerde olabilir. Mesajların iletiminde kaynak, sözel ve sözel olmayan bildirimler kullanır. Alıcı ise verilen mesajı, var olan zihinsel yapıya yakalamaya çalışır. Mesajın tam ve doğru olarak değerlendirilmesi çok seyrek-tir.

İletişimin dört ögesini yazıya girişte belirtmiştik. Özetle; kaynak; mesajı verendir. Kişi, grup ya da bir kurum olabilir. Mesaj; sözel ya da sözel olmayan biçimde olabileceği gibi, ikisinin kaynaşması biçiminde de olabilir. Mesaj, kaynaktan alıcıya geçen bir değerdir. Mesajın anlamı, kaynağın konuşma biçimi, ses tonu, vücut duruşu, yüz ifadesi gibi sözsüz bildirilere göre değişir.

Kanal :

Kanal; iletişim sürecinde, mesajı taşıyan birimdir. Duyarak, görerek, dokunarak, koklayarak, deneyimlere dayalı olarak yorumlanır. İletişim sürecinde birden çok kanalın, uygun biçimde kullanılması, mesajın doğru olarak yorumlanması olasılığını artıracaktır. Alıcı ise daima bir bireydir. Gelen mesaja deneyimlerine ve zihinsel yapısına göre anlam verir.

İlk yaşlarda iletişim :

Bireyin iletişim kalıpları çok erken yaşlarda gelişmeye başlar. Bebeklerin duyuları anlaktır ve yetişkinlere göre daha kuvvetlidir. Duyularına anlam vermesi, tümüyle deneyimlerine ve deneyimleri sonucunda kazandığı öğrenmelerine bağlıdır. Yetişkinlerin bebeklerle olan ilk anlamlı iletişimle-ri, onların, ağlamanın dışında sesler çıkarmasıyla başlar. "Ağlama" olarak adlandırılan dönemde, bebeğin yüzüne eğilinecek olursa ya da hoş bir biçimde uyarılacak olursa, gülümseyerek ve anlamsız sesler çıkararak karşılık verecektir. Sosyal etkileşimin il-

kel biçimi olan "sosyal gülümseme" bebeğin ilk defa diğer insanların varlığına verdiği anlamlı bir tepkidir. Bu dönemde bebeğin uyarılmasının, onunla hoş ses tonuyla konuşulmasının, psikolojik olarak olumlu sonuçları olacağını anneler iyi bilirler. Benzer deneyimlerin çocuğun gelişim sürecini etkilediği, gelişim psikologlarınca bildirilmektedir. Örneğin, aile genişliği ile bebeğin konuşmaya başlama yaşı (zamanı) arasında olumlu, doğrusal ilişki bulunmuştur. Çocuklar ana dillerini okul yıllarında iyice öğrenirler. Birçok çalışma, çocuğun zeka düzeyi (IQ) ile ana dilini, etkin biçimde kullanması arasındaki olumlu ilişkiye dikkat çekmektedir. Hatırlanması gereken diğer bir olgu çocukların egosantrik konuşma eğiliminde olmalarıdır. Çocuklar bu konuşma biçiminden, sosyal konuşmaya doğru bir gelişim gösterirler. Çocuklarla olan ilişkilerde bu gelişim özellikleri unutulmamalıdır (Du Bois, 1979).

Egosentrik konuşma, çocuğun zihinsel gelişim düzeyine uygundur ve onun doğal ve normal zihinsel yapısını yansıtır. Bu konuşma biçiminde çocuk, başkalarının kendisine ne söylediğini dikkate almaksızın konuşur. (Egosentrik konuşma çocuk büyüdükçe azalır.) Ayrıca, çocuklar

Etkileşimin ilkel biçimi olan "sosyal gülümseme" bebeğin ilk defa diğer insanların varlığına verdiği anlamlı bir tepkidir.





oyunda egosentrik konuşma eğiliminde iken, yetişkinlerle olan etkileşimlerinde daha çok, sosyalleşmiş bir dil kullanma eğilimindedirler. Ciddi problem durumlarıyla karşılaştıklarında da çocuklar, kendi kendilerine sesli olarak düşünürler. Yetişkinlerde de zaman zaman benzer bir olguyu gözlemek olasıdır. Büyüyen çocuk

**Çocuk,
kendisini
ödüllendirmeyen,
geliştirmeyen
iletişimi
sürdürmek
istemeyecektir.**

diğer insanların fikirlerini dikkate almaya başlar, onların ne söylediğini anlamaya çalışır. İletişimde bulunduğu bireyin statü ve fikirlerine önem vermeye başlar. Yine de çocuk için iletişimde, zihinsel öğelerden çok, duygusal öğeler daha önemlidir. Büyüyen çocuk sorulara uygun yanıtlar ve

rerek iletişimi daha uzun olarak sürdürebilir. Çocuğun sözcük dağarcığı, konuşma düzeyi ve konuşmalardan anlam çıkarma yeteneği önemli göstergelerdir. Piaget, iletişimdeki gelişimin, çocuğun zihinsel - mantıksal düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğunu bildirir. Yaş ilerledikçe çocuğun girdiği iletişim sayısı artmakta, yine de bu açıdan taşıdıkları özelliklere göre çocuklar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bir sözcüklü, kısa süreli etkileşim yerini uzun ve karmaşık

süreçlere bırakmaktadır.

Birey, sosyal davranışının bir biçimi olarak konuşup, yazarken; diğer insanlarla ilgilidir ve onları etkilemeye çalışır. İletişim anında birey, davranışını; karşısındaki insanın algıladığı özelliklerine ve kendi durumuna göre ayarlar, değiştirir. Konuşulan dilin karakteristiği (keza sözel olmayan bildirimlerin karakteristiği de) etkileşimde bulunan kişiye, gruba ve duruma göre değişir. Bu olgu, sosyal davranışın bir gerekliliğidir. Yakın ilişkilerde, kullanılan sosyal dil, yerini daha az sözel olan ve özel mesajlar içeren etkileşim biçimlerine bırakır. Bazen bu, (özellikle ergenler açısından) karşıdaki kişinin sözel bildirimlerini beklemeyecek kadar değişir ve karşılıklı konuşmalarla iletişim sembolik hale gelir. Bazen de iletişimin bir yönüne aşırı önem verilerek, diğer yönler görmezlikten gelinebilir.

İletişim ağı değişik görünüşler verebilir. Yalınlık - karmaşıklık, tek kanallılık - çok kanallılık, üyelerin doyumları, iletişimin başarısı, üretkenliği v.b. açılardan kurulan iletişim, genel olarak ve süreç içerisinde değişimler gösterir. Genel olarak birey, özel anlamda çocuk birim zamanda, her iki tarafında ortak olarak kullandığı tek kanallı iletişimi tercih edecektir. Kendisini ödüllendirmeyen, geliştirmeyen iletişimi sürdürmek istemeyecektir. Kendisini destekleyen iletişim kalıplarını geliştirmeye çalışacaktır.

Zaman kullanımı :

İletişimde, özellikle karşılıklı etkileşime dayalı iletişimde zamanın kullanılması bir sorundur. Zamanın kullanımı, tarafların karakteristik özelliklerine, üstlendikleri rollere ve duruma göre değişebilir. Bireyin durumu nasıl gördüğü, onun etkileşime katılım düzeyini ve kullanacağı zamanı etkileyecektir. Örneğin bir çocuk için

fiziksel yapı ve etkileşimde bulunacağı çocukların tanidik olması, iletişimi kolaylaştırır. Eğer katılımcı, iletişimi kendisi için doyurucu buluyorsa, iletişimi sürdürmek ve zamanın daha büyük bölümünü kullanma eğiliminde olacaktır.

Çocukla İletişim :

İletişimin bazı özelliklerine dikkat çekilen yukarıdaki bildirilerden sonra çocuğun ya da çocukla olan iletişimin özelliklerine çok kısa olarak dikkat çekmek yararlı olacaktır: Kaynak ya da alıcı olarak çocuk, yetişkinden farklı bir dizi özellikler gösterir. Fiziki-zihinsel-sosyal ve duygusal bakımdan çocuğun yetişkinlerden önemli farklılıkları olduğunu hepimiz biliriz. Konuya ilgi duyan bir çoğumuz ise anılan bakımlarda çocukların ortak ve kişisel gelişim seyirleri olduğunu bilmemize karşın, onlarla olan iletişimizde anılan gerçekleri gereği kadar dikkate alamayız. Vurgulanması gerekir ki, çocuk, yetişkinin minyatürü, küçültülmüş hali değildir. Yarı magazin bir yayında araştırma sonuçlarına dayandırılarak A.B.D'li çocukların ana-babalarını yitirme korkusunu yaşamlarına karşı Türk ana-babaların çocuklarının başına birşeyler geleceği endişesi duydukları bildirilmektedir. Her iki kaygının normaldışılığı açıktır.

Çocuk özelliklerini olan, saygı duyulması gereken bağımsız bir bireydir. Çocuğun sosyal anlamda manipüle edilmesi doğal bir eşya v.b. olarak görülmesi, çocuğa zarar vermenin ötesinde onlarla olan iletişimi engeller, yetişkinleri de mutsuz kılar.

Ana-babaların çocukları ile olan iletişimlerinde önemli sakıncalara neden olabilecek tutumsal hatalarını üç başlık altında özetleyebiliriz. (Yavuzer, 1992)



Anne-Babaların İletişim Hataları :

- 1- İlgisizlik-açık düşmanlık
- 2- Çocuktan kusursuz olmasını bekleme
- 3- Ödünleyici aşırı koruma.

Kusursuz olamayan çocuk, giderek kendi gözünde de değersizleşir. "Kusursuz olsaydı kabul ederdim" gibi bir anlayışla anne, çocuğuna yönelik olumsuz duygularına neden bulmaya çalışır. Obsesif davranmanın bir başka özelliği olan mükemmeliyetçi tutum, ana çocuk arasındaki mesafeyi artırır.

Aşırı titizliğin, koruyuculuğun birçok nedeni olabilir. Aşırı koruyucu anneler çocuklarını;

- bebekleştirir
- toplumsal olgunlaşmasını engeller
- aşırı beraberlikleriyle çocuğun davranış alanını sınırlandırır.

Bazı durumlarda, eşlerinden uzaklaşan ana-babalar, çocuklarına yönelik aşırı koruyucu tutumlar geliştirirler.

Aşırı korunmuş ve şımartılmış çocuğun, kendi sınırlarını tanımlayabilmesi olanaksız hale gelir. Tutarsız iletişim bildirilerinde çocuk ne yapacağına karar veremez. Ana-babanın zayıflığı, iletişim sürecinde ona karşılayamayacağı sorumluluklar yükler ve çoğu çocuk tutarsız davranışları olumsuz bir biçimde, kişiler arası ilişkilerinde kullanılır.

KAYNAKÇA

- 1- Du Bois, F. Nelson, George F. Alverson and Richard K. Staley. Educational Psychology, An Instructional The dorsey Press Homeewood, Illinois, 1979.
- 2- Fisher, J. Ronald. Social Psychology; An Applied Approach. St. Martins. Press New York, 1982.
- 3- Schneider, J. David. Social Psychology. Addison-Wesley Publishing company, Reading, Massachusetts, 1976.
- 4- Yavuzer, Haluk. Çocuk Psikolojisi. Remz Kitabevi, İstanbul, 1992.

BDE'nin Başarısı da Öğrenci Merkezli Öğrenmeye Bağlıdır

M. Tınaz TİTİZ
Beyaz Nokta Vakfı Başkanı

Eğitimden beklentilerimizin hemen hepsinin, çocuk ve gençlerin genetik kaynaklı öğrenme enerjilerinin harekete geçirilmesine bağlı olduğuna sık sık değiniyorum.

Amaçla araçların karıştırıldığı daima rastlanan bir haldir, ama bunun eğitimde meydana gelişi, insan girdili tüm süreçleri bozmaktadır. Eğitim, çocuk ve gençlere gerekli anahtar bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak için yapılır. Bu yalın gerçek yerine, eğitimin, öğretmenlerin ders programlarını yetiştirmek için yapıldığı geçerse, amaçla araçlar karıştırılmış olur.

Peki, bu niçin böyle olur? Acaba öğretmenler çocukları önemsemezler, kendi başarılarını öğrencilerin eğitsel hedeflerinin önlerine mi koyarlar?

Bu belki bazı hallerde böyle olabilir. Ama bir olay, aynı anda her yerde oluyorsa, bunu bu tür bir bencillikle açıklamak doğru olamaz. Belli ki, bu yanlışın bir başka açıklaması olmalıdır.

Öğretmenlerin, eğitsel hedefleri gerçekleştirmeyi içtenlikle istediklerinden kuşku yoktur. Bunu gerçekleştirmenin biricik yolunun "öğretme" yerine "öğrenme"den geçtiğini bildiklerinden de kuşku yoktur.

Ama, müfredat denilen ve her ne ihtiyaç duyulmuşsa içine doldurulmuş bulunan "öğretilecekler listesi" o denli kalabalık hale gelmiştir ki, bunun belirli bir süre içinde yetiştirilmesi için "öğretme" tek yol haline gelmiştir.

Eğer müfredat planlayıcıları, "bilgi konusu" denilebilecek bir kavramı gözardı etmeselerdi, bu denli çok bilginin öğretilmeye çalışılması -

ve tabii ki, öğretilmeyişi- gibi bir gariplik ortaya çıkmaz. Birbirinden farklı kabul edilerek öğretilmeye çalışılan bir çok bilginin aslında çok az miktardaki "öz bilgi"nin türevi olduğu anlaşılabilirdi.

Hick Kuralı diye bilinen bir kural, bir kişiye verilen bilgi arttıkça kişinin performansının da arttığını, verilen bilgi daha da artmaya devam ederse performansın pek artmayıp sabit kaldığını, bilgi girişi daha hızlandırılırsa bu defa performansın birdenbire düştüğünü söylemektedir. Halk arasında "ambale oldu" denilen olay budur.

Okul sistemimizin başarısızlığının başlıca nedeni, okul binalarının eskiliği ya da azlığı, öğretmen maaşlarının düşüklüğü ya da sınavlar değildir.

Her akla gelenin içine doldurulduğu müfredatın çerçeve olarak yorumlanıp, öğrenci ihtiyaçlarına göre oluşturulacak bir senaryo uyarınca "öğrenci merkezli" yani doğal eğilime uygun biçimde eğitim yapılmayıştır.

BDE birçok okulda eğitim sorunlarının çözümü için bir sihir olarak görülmüştür. BDE, "öğretmen merkezli" bir sistemde yalnızca bilgisayar okur-yazarlığı denilen becerinin kazanılmasını sağlayabilir. BDE'den beklenen ise bu değildir.

BDE'nin de başarısı, -eğitimin bir bütün olarak başarısı gibi-, müfredatın bir çerçeve olarak yorumlanmasına ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına bağlıdır. Bu ise, yalnız büyük kentlerin modern okullarında değil, mezralarda dahi yapılabilir. Yeter ki birkaç temel gerçek iyi anlaşılmalı ve benimsenmiş olsun.

Türkiye’de Anadili Öğretimi ve Programlar

Kevser BAYKARA

*H.Ü Eğt. Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim
Programları ve Öğretim Anabilim Dalı*

Çağdaş toplum, bağımsız düşünen, doğru anlayan, nesnel davranan, bilinçli bireyler ister. Bunun yolu da köklü bir anadili eğitiminden geçmektedir.

İkibinli yıllara doğru, Türkiye’nin gelişimini sürdürebilmesi ve dünya ülkeleri arasında gereken yerini alması, değişen koşullara ayak uydurabilecek, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine bağlıdır. Toplumda bu görevi yerine getiren kurumlar eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının kendisinden beklenen görevi, bireyin istendik davranışlarla donanık olmasını sağlamaktır.

Uygarlık alanındaki gelişmelerin bilgi evrenini hızla genişletmesi, kişinin, iyi bir yaşam için gerekli tüm bilgi ve becerileri okul sıralarında kazanması olasılığını giderek ortadan kaldırmıştır. Bunun için çağdaş eğitim, bireyi bilgi ile donatmaktan çok, ona kendi kendine bilgi edinme yollarını öğretmeyi hedefler. Aynı zamanda çağdaş eğitim, bireyde sağlıklı düşünme, doğru anlama, toplum içinde türlü durumlara uyum gösterme yeteneklerini geliştirmek ister. Sağlıklı düşünme, öncelikle dilin işleyiş düzeninin

kavranmasına bağlıdır. Bundan dolayı kişinin eğitimi ile anadili arasında doğrudan bir bağlantı vardır. Bugünün insanı iyi bir yaşam için gerekli araç-gereci sağlamanın güçlüğü yanında, bunların kullanımına ilişkin bilgi ve becerilerin edinilmesi sorunu ile karşı karşıyadır. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için kişinin okuma, yazma, konuşma ve anlama yetenek-





lerini çok iyi geliştirmiş olması gerekmektedir. Çünkü, bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın başka yolu yoktur. Bunu da ancak anadilini temel alan bir eğitim verebilir (Şimşek 1983:36).

Anadil, bireyin düşünsel yaşamına yön veren, dış dünyayı doğru algılamasını ve bunlar üzerinde yeni görüşler oluşturmasını sağlayan en önemli kaynaktır.

Anadili, bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bireyin, önce yakın aile çevresinin bulunduğu ortamda edindiği ve daha sonra ilişkili olduğu diğer çevrelerde geliştirdiği, toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımlanan anadilin işleyiş ve kuruluş düzeyi, bireyin düşünsel yaşamına yön veren, bir başka deyişle, düşünme yeteneğini geliştirebilmesini sağlayan en önemli kaynaktır. Kişinin sağlıklı düşünmesi, dış evrende olup bitenleri doğru anlaması, bunlar üzerinde yeni görüşler oluşturması, bu düzeni iyi kavramasına bağlıdır (Ergenç 1994:12). Belirtildiği gibi, çağdaş eğitimde, istendik özelliklere sahip bireyler yetiştirmenin temelinde anadili vardır. Çünkü bireylerin çeşitli özellikleri kazanması aşamasında bağımsız düşünme, dinleme, konuşma, okuduğunu anlama, yazma yetenekleri anadiline bağlıdır. Buna göre, başarılı eğitimin temelinde güçlü bir

anadili eğitiminin yattığı söylenebilir.

Anadilin, insanın ve toplumun yaşamındaki yerinin, öneminin algılanması, anadile dönüş, anadilin söz değerlerini işleme bilincini yaratmıştır. Yunanca, Latince, Arapça gibi "kültür ve din dilleri arasında" bireyleri bir seçmeye yöneltmiştir. 19. yüzyıldan sonra ise, anadili öğretimi, ulusların eğitim izlenceleri içinde ağırlık kazanmaya başlamıştır. Ülkemizde anadili öğretiminin uzun bir geçmişi yoktur. Cumhuriyet dönemi içinde anadili öğretiminde önemli atılımlar yapılmış, anadilin kuşatımı içerisine giren dilsel etkinlikler adlandırılarak, eğitim izlencelerinde bu etkinlikleri yönlendirirken göz önünde tutulacak ilkeler saptanmıştır (Özdemir 1983:23-24).

1929 yılında hazırlanan Türkçe öğretim programı, dil ve edebiyat öğretimini bütüncül yaklaşım ile ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir. 1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmaları ile Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini bütünlemesine önem verilmiş, buna karşın lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür. 1957 yılında hazırlanan Türkçe programı bugünkü uygulamaların temelini oluşturmuştur. Ancak hazırlıklarına 1962'de başlanıp, 1968'de bitirilen ilkökul programı ilkökullarda okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır. İlkokulların 8 yıla çıkarılması ile birlikte, yeni bir Türkçe programı hazırlanmış, bu program Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmiş ve bu program günümüze kadar uygulanmıştır. Ancak 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan komisyonla yeni bir taslak program hazırlanmış ve Talim Terbiye Kurulu'nun incelemesine sunulmuştur. 1981 programı, Türkiye'de yeni uy-

gulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış öncü bir program niteliğindedir. Programda genel ve özel hedefler, öğrenciye kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Bu programda, dil öğretimine ilişkin özel hedefler ve davranışlar anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazı alt başlıkları altında ele alınmıştır. Anlamanın alt başlıkları dinleme ve izleme ile okuma ve anlama, anlatımın alt başlıkları ise sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmış, dilbilgisi ve yazı için herhangi bir sınıflamaya gidilmemiştir (Demirel 1994:3-5).

Anadili eğitimi, tek çizgili bir bilgi dalı değildir. Eğitimcilere göre, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak başlıca dört alanı vardır. Bu ana sınıflama içine, dilin kurallarını öğreten dilbilgisini, ayrı bir çalışma isteyen el yazısı becerisini, söz sanatlarının öğrenilebilmesi ve sanat yapılarının anlaşılabilmesi için verilecek yazın bilgilerini, söz dağarcığının geliştirilmesi için sözcük çalışmalarını, iyi ve sürekli bir okuma alışkanlığı için gazete, dergi ve kitaba alışmayı da katmak gerekir (Göğüş 1983:41). Eğitimde bu alanlar dengeli olarak geliştirilebilir. Birine diğerinden daha az ağırlık verilmesi dengeyi bozar ve verimliliği düşürür. Nitekim, ülkemizde yaygın olan kanı, bireylerin, anadili eğitiminin gerektirdiği temel becerilere yeterince sahip olamadığıdır.

Aydın'a göre (Aydın 1941:43), Milli Eğitim Bakanlığı'nın elindeki öğretim programlarında okulun, dersin, bölümün, üniteler ve konuların genel-özel hedefleri, gerekli bütünlük ve ölç-

ütleri içermekten epeyce uzaktır. Bununla birlikte programlar yeniliğe ve çağdaşlığa açık değildir. Okullarda "Her öğretmen önce anadili öğretmeni olacaktır" ilkesi hiç bir zaman yerleştirilmemiş, herkes kendi derslerinin gereklerini yerine getirmeye çalışmıştır. Ayrıca, Gündüz'e göre (Gündüz 1991:47), ilkokul ve ilköğretim okullarında Türkçe derslerinin, amacına, istenen düzeyde ulaşılmasının nedenlerinden biri de Türkçe programındaki aksaklıklardır. Türkçe programındaki temel eksiklik, hedef-davranış ve konuların en son program geliştirme bulguları ışığında yazılmamış olmasından ileri gelmektedir. Türkçe programı bunlardan yoksun olduğu gibi, işleniş örneklerinden de yoksun bulunmaktadır.

Üniversitelerde ise, Türk dili dersi zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Bu derslerin işlenişine, klavuzluk eden program incelendiğinde ise, "çerçeve program" adı altında bir plân ile karşılaşılmaktadır. Çerçeve program sadece kapsam ve öneri niteliğinde ifadelerden oluşmaktadır. Anlaşılan o ki,



üniversitelerde Türk Dili dersinin verilmesinde, plânlama açısından öğretim elemanları yalnız bırakılmaktadır.

Türkçe dersi, kendi içinde bir bütünlük taşır. Uygulamada kolaylık olsun diye okuma, anlama, anlatım, dilbilgisi, yazım gibi bölümlere ayrılmış görünen etkinlikler arasında sıkı bir bağlantı bulunmalı ve bu etkinliklere birbirlerini tamamlayıcı birer öge olarak bakılmalıdır. Bu amaçla, sözgeli mi, anlama çalışmalarında gerektiğçe, diğer etkinliklerle ilgili çalışmalara yer verilmeli, anlatım konuları işlenirken, dilbilgisi ya da yazım kuralları üzerinde durulmalıdır. Bunun içindir ki, Türkçe derslerinde haftanın şu günlerinde okuma, anlama, şu saatlerde dilbilgisi, anlatım çalışmaları yapılacaktır gibi kesin ayrımlara gidilmesi doğru değildir. Ancak çalışmalarda bir plânsızlıktan da dikkatle kaçınılması gerekir. Eğitimin etkili, verimli hale getirilmesi ve istenilir nitelikler taşıma özelliğini kazanması, plânlı eğitimle; plânlı eğitim ise geçerli öğrenmelerden oluşan öğretimle yakından ilgilidir (Büyükkurt 1993:1) Allwrigh'a göre, okullarda anadili öğretimi, sınıf ortamında öğretimsel bir süreçte gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte program, yöntem ve sınıf iklimi anadili derslerinin önemli değişkenleri olarak göze çarpmaktadır (Büyükkurt

1993:2). Buna göre, iyi bir anadili eğitiminin yolu, titizlikle hazırlanmış öğretim programlarından geçmektedir.

Bireyler, okulda önceden belirlenmiş özellikleri kazandırıcı nitelikteki seçilmiş ve kendi aralarında örgütlenmiş öğretim durumları içine sokulmalı ve sözkonusu özellikleri kazanıp kazanmadıklarını görmek için sık sık yoklanmalıdır. Bu ise,

- a) Öğrencilere kazandırılacak özellikleri,
- b) Öğrencilerin bu özellikleri kazanmasına hizmet edecek öğretim durumlarını,

c) Bu özellikleri kazanıp kazanmadıklarını anlama olanağı verecek ölçme durumlarını içeren bir eğitim programını gerektirir (Tekin 1987:5). Eğitim programı, "tasarlandık durumların gerçekleştirilmesi için gerekli eğitim etkinliklerini zaman ve sıra göstererek belirten programlardır." Öğretim programı ise, "eğitim programında işaret edilen etkinliklerin nasıl yapılacağını, yani istendik öğrenmeyi sağlamada kullanılacak yöntemler ve malzemeyi zaman ve sıra göstererek belirten programlardır" (Ertürk 1979:100).

Anadili programlarındaki hedeflerin gerçekleştirilmesinin uzun çalışmalar gerektirmesi, bu etkinliğin her sınıfta ve anaokulundan yüksekokullara dek her aşamadaki okulda sürmesini zorunlu kılar (Göğüş 1983:43). Programda yer alan hedefler, eğitimin vazgeçilmez unsuru olmakla birlikte, hazırlanırken üzerinde özenle çalışılması gereken bir konudur. Hedef, "plânlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde öğrenciye kazandırılmak istenen ve davranış değişikliği ya da davranış cinsinden ifade edilmeye elverişli olan özellikler" olarak tanımlanır (Ertürk 1979:25).

Yukarıda da belirtildiği gibi, okullarda Türkçe dersi için hazırlanmış



olan programlarda yer alan hedefler gerekli nitelikleri taşımamakta ve gerekli bütünlük ve ölçütleri içermekten epeyce uzaktır. Eğitimde hedeflerin olmaması ya da gerekli niteliklere sahip olmaması programın diğer öğelerini ve dolayısıyla da tüm öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyerek verimliliği düşürebilir. Buna göre, hedeflerin taşınması gereken nitelikler açısından, öğrenci davranışına dönük olması, bir tek davranış değil bir davranışlar grubuna işaret etmesi, açık ve seçik olarak ifade edilmesi ve bir içerik ile ilişkilendirilmesi sayılabilir. Bu bağlamda Türkçe dersinin hedeflerinin; okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak dört temel dil becerisini kapsayacak biçimde sıralanması gerekli görülmektedir.

Eğitim hedefleri öğrenme yolu ile gerçekleşir. Öğrenme ise seçilmiş ve kontrollü bir ortam içinde öğretme yoluyla öğrenenin kendisi tarafından gerçekleştirir. Son yıllarda hergün artan ve genişleyen olanaklar psikolojinin yeni bulguları, öğretmene büyük kolaylıklar ve sorumluluklar getirmiştir (Bilen 1990:5). Büyükkurt'a göre (1993:12) Türk Dili programlarını geliştirme çalışmalarında eğitim durumu düzenlemeleri yapılırken ele alınan konuların özelliklerine uygun olarak birden fazla yöntem ağırlık verilmesi yararlı olmaktadır. Bunun için de öğretmenin, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama etkinlikleri olarak tanımlanan öğretme ve öğrenme arasındaki boşluğa öğretim yöntemi ile köprü kurması gerekmektedir. "Belli öğretme etkinlikleri ve araçları kullanarak öğretmen-öğrenci etkinliklerinin bir plâna göre düzenlenmesi ve yürütülmesi" (Fidan 1986) olarak tanımlanan öğretme yöntemini seçerken de öğretmenin kılavuzlamaya çalıştığı öğrenme çeşidi ve öğrenci tipi önem kazanmaktadır.



Eğitim süreci sonunda değerlendirme işlemi yer alır. Öğretme öğrenme süreci sonunda alınan ürünün eğitim hedeflerine uygun bir parçadır. Süreçteki değişim ve yenileşmeler değerlendirme sonuçlarına göre yapılır (Fidan 1986:12).

Özet olarak; çağdaş toplum, yaşamın gittikçe karmaşıklaşan yapısı içinde, sorunlarını kendi başına çözebilen ve bilinçli bireyler ister. Eğitimin başlıca işlevi, bireyi bu kişilikte yetiştirmek; daha doğrusu ona, yetkin bir kişilik kazanabilmek için izleyeceği yolu, yararlanacağı olanakları göstermektir. Böyle bir kişiliğin gerektirdiği bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma yetenekleri anadiline bağımlı olarak geliştiğinden, bireyin, öncelikle anadilinin kendisine sunduğu geniş anlatım olanaklarını kavraması gerekir. Bunun yolu da ancak köklü bir anadili eğitiminden geçmektedir (Şimşek 1983: 39). Anadilin kullanımı ve eğitiminde görülen eksiklik ya da başarısızlıkların nedeni ise bireylere anadili kullanma bilincinin yeterince verilmemesidir. O halde, ilköğretimden üniversiteye kadar anadili öğretiminin ayrıntılarıyla ele alınması önemli bir adım olarak görülebilir. Çağdaş eğitim programları bu adımı gerçekleştirmenin bir başlangıç noktasıdır.

KAYNAKLAR

- AYDIN, Mehmet 1991 "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ne İlişkin Sorunlar" *Özgen Eğitim*, Ankara, Sayı: 2, s:43-44
- BİLEN, Münüvvet 1990 *Plândan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Sistem Olset.
- BÜYÜKKURT, Güzin 1993 "Öğretimde Yöntem Zenginliğinin Başarıya Etkisi" *Eğitim Ve Bilim*, Ankara: Türk Eğitim derneği Yayınları, s: 17-27
- 1993 "Anadili Öğretiminde Çağdaş Eğilimler" Ankara: XI. TED Öğretim toplantısında sunulan bildiri.
- DEMİREL, Özcan 1995 *Türkçe Programı ve Öğretimi*, Ankara: Usem Yayınları: 12
- ERTÜRK, Selahattin 1979 *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- FİDAN, Nurettin 1986 *Okulda Öğrenme ve Öğretme Öğretme*, Ankara: Kodluoğlu Matbaası
- GÖĞÜŞ, Beşir 1983 "Anadili Eğitim Programlarının Niteliği" *Türk Dili*, Ankara: Yıl: 32, sayı: 379-380, s: 40-48
- GÜNDOZ, Ekrem 1991 "İlköğretim Türkçe Programı Üzerine" *Özgen Eğitim*, Ankara: Sayı: 2 s: 43-44
- ÖZDEMİR, Emin 1983 "Anadili Öğretimi" *Türk Dili*, Ankara: Yıl: 32, sayı: 379-380, s: 18-25
- ŞİMŞEK, Rasim 1983 "Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri" *Türk Dili*, Ankara: Yıl: 32, sayı: 379-380, s:36-39
- TEKİN, Halil 1987 *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Meza Yayınevi.

Fen Bilgisi ve Hayat Bilgisi Derslerinde Öğretim Metodu Olarak Bulmaca'nın Kullanılması

Doç. Dr. Ayla GÜRDAL

Marmara Üniv. Atatürk Eğt. Fak. Öğretim Üyesi

Araş. Gör. Nurdan BAYSAL

Marmara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma Görevlisi.

ÖZET

Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi programlarında belirlenen hedef ve davranışlara öğrencileri götürmek için öğretmenler çeşitli öğretim metodları kullanmalıdır. Geleneksel öğretim metodları öğrencilere feni sevdirmekten uzaktır ve onları ezberciliğe alıştırmaktadır.

Fen öğretimi keşif, problem çözme, araştırma, geziler, gözlem, deney, kavram haritaları, bulmacalar, benzetmeler, oyunlar ile desteklenmeli, zenginleştirilmelidir. Öğrencilerin öğrenme kabiliyetleri farklı olduğundan, değişik öğrenme metodlarının denenmesi gereklidir.

İlkokul çocuğu hareketli ve enerjiktir. Bu enerjinin faydalı faaliyetlere yönlendirilmesi, çocuğun ve toplumun geleceği açısından önemlidir. Onların meraklarını canlı tutacak oyunlar faaliyetler bulunmalıdır. İlköğretim okullarında Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi derslerinde kullanılacak bulmacaların hazırlanması, öğretim metodu ve sınav aracı olarak kullanılması öğrencilere feni sevdirecek, onların derse aktif olarak katılmalarını sağlayacak dersi daha canlı hale getirecektir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi dersleri öğretiminde kullanılabilecek bulmacalara örnekler vermektir.

Eğitim, anaokulundan üniversiteye kadar birbirini tamamlayan ve birbirinin üzerine konan basamaklar dizisidir. İlköğretim, hem çocuğun bulunduğu gelişim özellikleri hem de diğer basamaklarının temelini teşkil etmesi açısından, bu eğitim basamakları ara-

sında ayrı bir öneme sahiptir. Bu bakımdan ilköğretimde her dersin ayrı yarı ele alınıp değerlendirilmesi ve öğretim yöntemlerinin gözden geçirilerek yenilenmesi ve çeşitlendirilmesi gerekir.

İlkokulun ilk ve ikinci devresinde

Hayat ve Fen Bilgisi dersleri çocuklarda var olan merak ve öğrenme duygusunu geliştirecek bir niteliğe kavuşturulmalı ve zevkli hale getirilmelidir. Üç yıl gibi uzun bir sürede okutulan, fen ve sosyal konularının temelini teşkil eden Hayat Bilgisi ve özellikle sonradan sevilmeyen ve öğrenilmemekte direnilen bir ders haline gelen Fen Bilgisi dersinde öğretmenlerin öğretim metodlarını kullanmaları son derece önemlidir.

Hayat Bilgisi dersinde çocuk, içinde bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel değerlerini inceleyip çevresiyle iyi bir uyum sergilemesi sağlanarak çevre ve çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgilerle donatılmalıdır. Bunun için en etkili araç ise çocuğun içinde yaşadığı çevresidir (Binbaşıoğlu, 1987). Fen Bilgisi dersi de; "çocukların yaşadıkları çevreyi anlayıp yorumlama, bir düzenlilik arama güdülerini"ni kullanır. Özetle, çocuğun hepimizin paylaştığı karmaşık dünyayı tanımasını sağlar ve bugünkü fen eğitimi, "çocukların her zaman sordukları doğaya ilişkin soruları en etkili bir biçimde cevaplandırmayı ve çocukların devamlı olarak değişen çevreye uyum sağlamalarını amaçlar (İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi, YÖK-Dünya Bankası, 1996).

Hayat Bilgisi dersi, çocuğun hayatı ile ilgili olan herşeyi; çevredeki nesnelere, olayları ve problemleri kendine konu edinir (Çilenti, 1988). Fen konusu da bizzat içinde yaşadığımız dünya ve olaylar olduğundan çocuk yaşadığı dünyayı, çevrenin korunmasını, kendi organizmasını ve sağlıklı yaşamla ilgili bilgileri fen eğitimi aracılığıyla öğrenir. İçtiği suyun özelliklerinden, solunum yaptığı havaya, yediği besinlerin üretimi ve pişirilmesine kadar hepsi fen eğitimi derslerinde edinilmektedir. Zaten Fen'in günlük yaşamla ilgili olması, hangi yaşta olursa olsun tüm insanların içinde yaşadıkları dünyayı yöneten fen prensiplerini öğrenmesini cazip hale getirmektedir (Gürdal, 1992). Hayat

ve Fen Bilgisi dersleri birbirine paralel amaçlar sergilemekte ve her iki ders de çocuğun çevresi ile ilgili olayları konu edinmektedir.

Bütün bu belirtilenlerden, insanın doğası gereği doğuştan fene yatkın olduğu fakat başta kullanılan öğretim metodlarının tek düzeligi yüzünden öğretmenlerin fen öğretiminde başarıya ulaşamayıp fen'in "en zor", "en başarılamaz", "en sıkıcı" ders niteliğine bürünmesine sebep olduğu sonucu çıkarılabilir.

Öğretim için kullanılacak yöntemler seçilirken çocukların özellikleri göz önünde tutulmalıdır. İlkokul çocuğunun dikkati ve algı yeteneği kısıtlıdır ve gelişmemiştir. Dikkatleri kısa sürede dağılır. Bu yüzden öğretmenlerin derste ilgiyi çekmesi, dikkati anlatılanlar üzerinde yoğunlaştırmayı başarması Hayat ve Fen Bilgisi derslerinin verimliliğini arttıracaktır. İlkokul çağındaki çocuklar düşünme biçimi yönünden farklılıklar sergiler ve yapılan eğitim onların düşünme yapılarını etkiler. Tümüyle anlatma yöntemine ve ezbere dayanan eğitim ile çocukların düşünme sistemine yeterli katkıda bulunulamayacağı bir gerçektir. Özellikle Fen Bilgisi öğretiminde kavramların anlamlı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Anlayarak öğrenmede öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü öğretmen öğrencinin sınıfta aktif, okul dışında da araştırmacı olmasını sağlamalıdır. O halde hem düşündürten hem düşünürken eğlendiren ve öğrenmeyi zevkli hale getirip grupsal bütünlüşmeyi sağlayan yöntemler öğretmenler tarafından kullanılmalıdır.

Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre; "üç öğrenme süreci vardır. Bunlar: (a) Zihinsel kavramların oluşturulması, (b) Kavramların deneyimlerin ışığında adaptasyonlarının sağlanması ve (c) Kavramların zihinsel (soyut) yapılar oluşturacak şekilde birbir-

Öğretim için kullanılan yöntemlerin uygun olmayışı ve kullanılan öğretim metodlarının tek düzeligi yüzünden fen dersleri zaman zaman öğrenciler tarafından "en zor", "en başarılamaz" "en sıkıcı" dersler olarak algılanmaktadır.

leriyle ilişkilendirilmesi" dir (İlköğretim Matematik Öğretimi, YÖK-Dünya Bankası, 1996). İlkokulun ilk devresinde soyut kavramların geliştirilmesi yolu ile öğretim verilmelidir. Soyut konular en başta öğretmenin ustalığı ile somutlaştırılacağına göre, eğitim ve öğretimin kuru kuruya anlatım özelliğinden kurtulması gereklidir. Öğrenilecek bilgi için düzenlenen öğrenme etkinlikleri bizzat çocuğun aktif katılımı ile yaparak yaşayarak olduğu zaman kalıcı olmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde çocuk genellemeler yapar, yaratıcılığı geliştirir ve problem çözme becerisini artırır. Bu nedenle ders etkinliklerinin bütün bunlar dikkate alınarak hazırlanması gereklidir. Deney modeller, dramatizasyon, kavram ağları, kavram haritaları ve bulmacalar bu özellikleri taşımaktadır.

**Çocuklar
oyunlaştırılmış
aktiviteler,
benzetmeler,
deneyler gezi ve
gözlemler yolu
ile fenin
temellerini
atarak kavram
geliştirme fırsatı
bulur.**

İlkokul çocuğunun yukarıda anlatıldığı üzere çevresindeki olaylara heyecanla yaklaşan, şaşırان ve güçlü bir öğrenme isteği duyan yapısı, geleceğe önemli bir temel teşkil eden bu çağ için Fen ve Hayat Bilgisi dersleri açısından çok iyi değerlendirilmesi gerekir. Derste yapılan etkinlikler bu amaca hizmet eder. Hazırlanan deneyler, oyunlaştırılmış aktiviteler (dramatizasyon), analogi (benzetmeler), oyun hamurlarıyla ya da artık materyallerle yaptırılan modeller, gezi ve gözlemler, grup çalışmaları yoluyla çocuk aynı zamanda "kavram geliştirme" fırsatı bulur. Böylece çocuk fenin temellerini oyun yoluyla bu yaşlarda atmış olur. Bu aktiviteler ayrıca sınıf tartışmaları, işbirliği ve diğer öğrenme stratejileri ile desteklenir. Bu sayede çocuklarda çok yönlü düşünme (divergent thinking) geliştirilir.

Fen ve Hayat Bilgisi derslerinde de diğer derslerde olduğu gibi kullanılan yöntemler ile başarı arasında ilişki vardır ve o yaş dönemi çocuğunun özellikleri göz önünde tutulduğunda, deği-

şik öğrenme metodlarının denenmesi gerektiği düşünülmektedir. Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi öğretiminde kullanılacak öğrenme metodlarından birisi de bulmacalardır.

Dersi zevkli bir öğrenme ortamına dönüştürecek olan bulmacaların iki türü: kare ve çengel bulmacalardır. Öğretim etkinliğini sunacak öğretmenler çok az bir zaman harcayarak bir kare veya çengel bulmaca hazırlayabilir.

I. Kare Bulmaca Hazırlanması

Kare bulmaca hazırlanırken ilk önce çocuklara öğretilmek istenen konunun en önemli mesajı seçilir; daha sonra da bu konu ile ilgili olarak öğrencilerde oluşturulması amaçlanan kavramlar sıralanır. Tespit edilen mesaj ve kavramların toplam harf sayıları bulunur. Bu sayının kare bulmacayı oluşturacak şekilde herhangi bir sayının karesi olması gereklidir (Bu sayı çalışılan öğrenci grubunu oluşturacak şekilde herhangi bir sayının karesi olması gereklidir Ayrıca bu sayı çalışılan öğrenci grubunu özelliğine göre ayarlanabilir). Ortaya çıkan sayıya göre kare çizilir ve ufak karelere bölünür. Konuyla ilgili kavram ve kelimeler kare üzerine yatay ve dikey olarak uygun bir şekilde yerleştirilir. Arta kalan harf boşluklarına ise esas mesajı oluşturan harfler sıra ile yazılır. Böylece kare bulmaca hazırlanmış olur.

Öğrencinin yapacağı etkinlik bu karenin içindeki, konunun kavramları ile ilgili kelimeleri bulmak ve taramak, taranmamış harfleri sıra ile yazarak vermek istenen mesaja ulaşmaktır.

Aşağıda; Hayat Bilgisi 3. sınıf "Yeryüzünde ve Gökyüzünde Gördüklerimiz" ünitesinin "Gece Gökyüzü" konusu ile ilgili hazırlanmış kare bulmaca örneği verilmiştir. Öğretmek istediğimiz kelimelerin ve mesajın harf sayılarının toplamı 100'dür. Bu sebeple kare bulmacamız 10 x 10 kare olarak yapılmıştır.

Y	T	E	L	E	S	K	O	P	A
E	Y	Y	O	K	Ü	N	G	E	I
R	M	E	H	T	A	P	Ş	I	D
Ç	K	M	K	H	A	Y	K	U	O
E	U	E	L	I	N	G	R	Y	L
K	Z	T	A	L	A	A	A	D	U
I	A	E	V	A	G	Z	T	U	N
M	Y	O	G	L	Ö	I	E	D	A
I	E	R	G	I	K	L	R	D	Y
I	A	T	M	O	S	F	E	R	R

Çocuklara vermek istediğimiz **mesaj**: "Ay ışık kaynağı değildir." (Toplam 21 harf)

Kelimeler	Yerçekimi : 9
	Atmosfer : 8
	Teleskop : 8
	Dolunay : 7
	Yörüngen : 7
	Krater : 6
	Meteor : 6
	Mehtap : 6
	Hilal : 5
	Uydu : 4
	Uzay : 4
	Gök : 3
	Gaz : 3
	Lav : 3
	Toplam 79 (79+21=100)

Çözüm

Y	T	E	L	E	S	K	O	P	A
E	Y	Y	O	K	Ü	N	G	E	I
R	M	E	H	T	A	P	Ş	I	D
Ç	K	M	K	H	A	Y	K	U	O
E	U	E	L	I	N	G	R	Y	L
K	Z	T	A	L	A	A	A	D	U
I	A	E	V	A	G	Z	T	U	N
M	Y	O	G	L	Ö	I	E	D	A
I	E	R	G	I	K	L	R	D	Y
I	A	T	M	O	S	F	E	R	R

II. Çengel Bulmaca

Hazırlanması

Çengel bulmaca da kare bulmaca gibi biraz uğraşla kolayca hazırlanabilir. Yine konu ile ilgili kelimeler tesbit

edilir. Uzun olan kelimelerden biri yazılır. Bu kelimeye diğerleri çengel olarak bağlanır. Bu yapılırken iki kelime de birer harf ortak olarak kullanılır, diğer harflerin çakışmamasına dikkat edilir. Kelimelere soldan sağa ve yukarıdan aşağıya sayılar verilir ve bu kelimeleri buldurtucu sorular hazırlanır. Bulmaca öğrencilere boş olarak verilir, doldurmaları istenir. Bu tip bulmaca sınav aracı olarak da kullanılabilir.

Aşağıda; Hayat Bilgisi 3. sınıf "Yeryüzünde ve Gökyüzünde Gördüklerimiz" ünitesinin "Gece Gökyüzü" konusu ile ilgili hazırlanmış çengel bulmaca örneği verilmiştir.

Çengel Bulmaca Soruları:

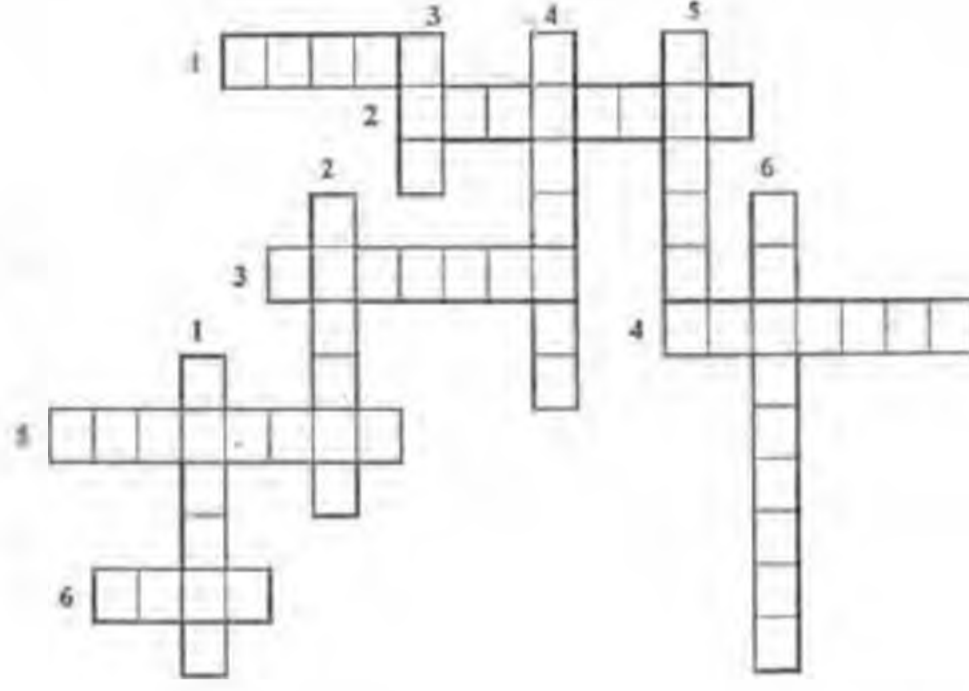
Soldan Sağa Doğru:

1. Ay'ın batıda ince bir yay biçiminde görünüşüne verilen ad.
2. Dünyanın çevresindeki hava tabakasının adı.
3. Güneş çevresinde dolanan, ondan aldıkları ışığı yansıtan gök cisimlerinin ortak adı.
4. Bir gök cisminin çekim etkisiyle kendisinden daha büyük bir gök cisminin çevresinde uzayda çizdiği yolun adı.
5. Gökyüzünü incelemeye yarayan aletin adı.
6. Güneş, Dünya, Ay ve yıldızların bulunduğu sonsuz boşluğa verilen ad.

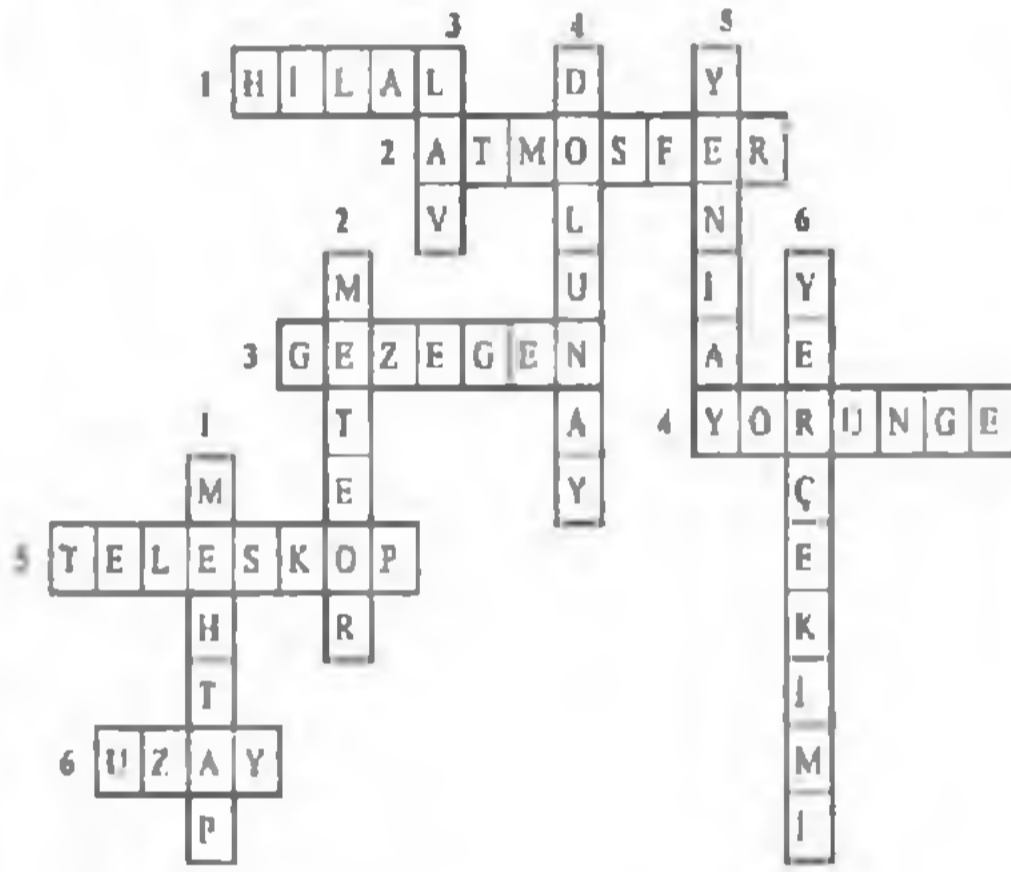
Yukarıdan Aşağıya Doğru:

1. Ay'ın en parlak olduğu zamanda ışığına verilen ad.
2. Gök taşlarının diğer ismi.
3. Yanardağların püskürme sırasında yeryüzüne çıkardıkları, dünyanın derinliklerinden gelen kızgın, erimiş maddelere verilen ad.
4. Ay'ın tüm yüzeyi Güneş'in ışınlarını yansıttığında yuvarlak görünür. Ay'ın bu durumuna ne ad verilir?
5. Ay'ın aydınlık kısmı iyice azalır ve hilâl şeklini alır. Daha sonra birkaç gün görünmez. Bundan sonra Ay'ın ilk görüldüğü durumuna verilen ad.

6. Havaya fırlatılan bir taşın yere düşmesine neden olan Dünya'nın çekme kuvvetine verilen ad.



Çözüm:



Fen Bilgisi ve Hayat Bilgisi derslerinin amacı, öğrencileri hem bilimsel, hem de sosyal açıdan geliştirmektir. Bulmacalar öğretmenler tarafından bu amacı gerçekleştirmek için kullanılmaktadır. Küçük gruplarla yapılan çalışmalar öğrencilerin sosyal gelişimine katkıda bulunur (Sharan, 1980). Onun için öğretmenler bulmacalar hazırlayıp sınıfa getirmelidir. Sınıfta hem hareketli bir ortam sağlanır hem de sınıf gruplara ayrılarak "Hangi grup bulmacayı daha önce çözecek?" denerek gruplar arası rekabet sağlanabilir. Böylece hem grup çalışmasıyla öğrencilerin arkadaşlıkları pekiştirilir hem de gruplar arası rekabet başarının artmasını sağlayabilir. Ayrıca önce çözen gruba bir hediye verilerek ödüllendirme de başarıyı arttırmada kullanılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulmacalar:

1. Öğrencilerde kavram gelişimini sağlar.
2. Çocuktan çocuğa öğrenimle başarıyı ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi artırır.
3. Öğrenciler arasında işbirliğini geliştirir.
4. Dersi anlaşılır ve zevkli hale getirir.
5. Konuyu basitçe özetler
6. Değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir.

Her öğrencinin öğrenme kabiliyeti aynı olmadığından bütün metodlar öğretmenler tarafından kullanılmalıdır. O halde diğer öğretim metodları yanında Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi derslerinde bulmacalara da yer verilmesi, öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı bir sırada daha önce hazırlanan bir bulmaca ile ders zevkli hale getirilmeli, sınıfta hareketli bir ortam yaratılmalı ve öğrencilerin oynarken öğrenmeleri sağlanmalıdır.



KAYNAKLAR

Binbaşoğlu, Cavit. Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara, Binbaşoğlu Yayınevi, 1987.

Çilenti, Kamuran. Özel Öğretim Yöntemleri. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Eğitim Onlisans Programı, 1988.

Gürdal, Ayla. "İlköğretim Okullarında Fen Bilgisinin Önemi" Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 8, 1992.

Sharon, Shloma. "Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement Attitudes, and Ethnic Relations". Vol. 50, No. 2, Pp. 241-271.

Şahin, Fatma. "Fen Bilgisi Öğretiminde Grup İşbirliğinin Önemi" Marmara Üniversitesi II. Ulusal Eğitim Kongresi, 1996.

YÖK/Dünya Bankası İlköğretim Geliştirme Projesi. İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi, 1996.

YÖK/Dünya Bankası İlköğretim Geliştirme Projesi İlköğretim Matematik Öğretimi, 1996.

Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu

Tülay Üstündağ

*Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi Eğitim
Bilimleri Bölümü*

Yaratıcı Drama bir öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ve bir disiplin olarak bireylerin 2000'li yıllarda kendini rahatça ifade edebilen, yaratıcı, grup çalışmalarına açık kişiler olmalarını sağlayacak bir yaklaşımdır.

Yaratıcı Drama bugün eğitim sürecinde "moda" olan kavramlar arasındadır. Günlük yaşamda kitle iletişim araçlarında haber, duyuru ya da reklam amaçlı olarak sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmektedir. Yaratıcı Drama, giderek ekonomik boyutu ağır basan bir sektör oluşturmaya da aday gibi görünmektedir.

Bu makalede Yaratıcı Drama bir öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ve bir disiplin olarak üç boyutu ele alınıp, yeni tartışmalar için irdelenecektir.

Bir Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama

Öğretimde yöntem, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine rehberlik sürecidir. Başka bir deyişle öğretim yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izle-

nen yoldur. Yöntemle, belli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır (Fidan, 1986, 167).

Günümüz öğretim yöntemlerinde öğretmene düşen görev; geleneksel yöntemlere göre oldukça değişik biçimdedir. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrenme sürecine öğrencinin katılımını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdüleme ile





yükümlüdür (Fidan, 1986, 268). Öğretmenin kullanacağı yöntem de bu etkinlikleri gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.

Yaratıcı Drama; eğitim sürecinde oyunlarla geliştirilen bir etkinliktir ve

Öğretimde önemli olan öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmektir.

bu özelliği ile eğitimin yaşamsal parçasıdır (Üstündağ, 1994, 8). Yaratıcı Drama ve eğitsel drama çalışmaları, örgün eğitimin her basamağında, yaygın eğitimde, dersler içinde bir öğretim yöntemi olarak giderek daha da yaygınlık kazanmaktadır (San, 1991, 574). Önemli olan dersler ya da konu alanlarında ve hemen her düzeyde uygun koşullar sağlanması durumunda kullanılabileceğinin bilinmesidir.

Öğretimde önemli olan öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve du-

yu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmek olduğuna göre Yaratıcı Drama bu süreçte uygun bir seçenek olarak görülebilir. Böylelikle öğrenci; öğrenme sürecinde etkin durumdadır, kendi yaptığıyla öğrenirken bir yandan da duyu organlarını harekete geçirmekte olay ya da durumları yaşamaktadır (Üstündağ, 1988, 59). Öğrenme süreci belli bir yaş diliminde yapıp bitirilen, belli bir sürede sonuçlanan bir olgu değildir. Buna göre Yaratıcı Drama'nın öğrenme-öğretme yaşantıları-

nın paylaşılmasındaki yeri kolaylıkla anlaşılabilir.

Yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; bilişsel, toplumsal ve devinişsel yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme biçiminde bulunan pekçok beceri Yaratıcı Dramaya katılım yoluyla elde edilir. Bu etkinliklerde katılımcı diğerleriyle birlikte düşünür, duygulanır ve hareket eder. Drama yoluyla kişi kendi yaşantılarından yola çıkarak daha büyük buluşlar yapar, bu etkinliklere etki olarak katılarak yeni ve değişik öğrenme yolları bulur (Ömeroğlu 1991, 368).

Eğitimde yeni yaklaşımlar; öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkilerde, problem çözme sürecindeki aşamaları gerçekleştirdiği ve eleştirel düşünmeyi sağladığı için dramayı önemli görmektedir (Philbin ve Myers, 1991, 180). Tom Stabler de okulda dramanın, eğitim programında belirlenen tüm davranışları ve bu davranışların kazandırılması için sıralanan etkinlikleri birbirine bağlayan bir özelliği bulunduğunu belirtmektedir (O'Neill ve Lambert, 1989, 17). Bu açıdan bakıldığında Yaratıcı Drama, eğitim programlarında çağdaş öğretim sistemlerinde son yıllarda sıklıkla yer alan bir yöntemdir. Öyle ki eğitimde oluşturulan diğer ortamların çoğundan daha güçlü bir işleve sahip olması ve öğrenme öğretme sürecindeki etkililiği nedeniyle eğitim programlarının geliştirilmesi için de hızlandırıcı bir rol oynayabilir.

Eğitimin amaçları bireyin kişiliğinin gelişmesi ile ilgili tüm öğeleri içeriyorsa, onun duyarlı, yaratıcı ve yeteneklerinin farkında olmasını sağlamaya çalışıyorsa, bu özelliklerini yaşantısında başarıyla uygulamasını koşul olarak görüyorsa bu durumlarda drama ona destek olacaktır (Üstündağ, 1995, 43).

Sanat Eğitimi Alanı Olarak Yaratıcı Drama

Sanat, eğitimin temel taşlarından biridir. Sanatın eğitim bütünlüğü içinde-

ki önemi; düşünmeyi öğrenme, kişilik gelişmesi ve kişiye yaratıcılık yollarını açma olarak toplanabilir. Sözü edilen noktaların her biri, değişik sanat dallarıyla aynı zincirin halkaları gibi içiçe girer ve birbirlerini tamamar. (İpşiroğlu, 1994, 14).

Sanat eğitimi; en geniş anlamıyla eğitim biliminin bir dalı olarak, estetiğin, sanat tarihinin, eğitim ve öğretimle ilgili bütün sorunlarıyla ilgilenen bir süreçtir. Sanat eğitimi yeni, özgün ve çağdaş düşünceler üreten bireyleri yetiştirmeyi öngörür ve bu özelliği ile yaratıcı bir bilişsel eğitimi gerektirir. Yaratıcılık gerek bilim ve teknikte gerekse düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda yeni ürünler verme demektir ve sanat eğitiminin temel yönelimi çocuk ve ergenin yaratıcılığını geliştirmektir (Adıgüzel, 1993, 207-208).

Sanat eğitimi herşeyden önce duyuların eğitimi demektir. Bu yüzden Yaratıcı Drama sanat eğitimi alanıdır ve duyularının eğitimine değer veren, okul öncesi dönemden ileri yaşlara dek herkes Yaratıcı Drama çalışmalarına katılabilir. Yaratıcı Drama çalışmalarının içeriğinde duyuların eğitimine her yaş düzeyindeki programlarla sürekli olarak yer verilir. Temel sayıltı duyuları eğitilmemiş bir insanın çevresinde olup bitene karşı duyarsız kalacağıdır. Bu tür insanlar bakar ama görmez, işi-

tir ama duymaz olurlar.

Yaratıcı Drama geniş anlamda bir görme eğitimi, "görme"yi öğreten bir süreçtir. "Görme"nin buradaki anlamı düşünmeyle bütünleşmektir. Göz duyarlığı gelişmiş, görmeyi öğrenmiş, gördüklerini düşünmeyle bütünleştirmiş olan, müzik dinlerken, öykü okurken, şiir dinlerken de o sanat yapıtının iletisini "görerek" onu daha kolay anlayacaktır.

Yaratıcı Drama göz eğitiminin yanısıra işitme eğitiminin de gelişmesi için olanaklar yaratan bir süreçtir. İşitme eğitimi demek, herşeyden önce dinlemeyi öğrenmek demektir. Birey konuşurken kendi sesine kulak vermeyi ve çevresindeki sesleri bilinçli olarak algılamayı, dinlemeyi öğrenme sürecinde yaşamaya başlar. Bu da kişiliğin gelişmesinde en az görme kadar etkili olur. Sözcük kullanmadan yalnız sesle duyguları, düşünceleri ve olayları anlatmak bu sürecin önemli bir parçasıdır. Birçok yaşantı ve duyguları gözler kapalıyken hayâl etmek ve istenilen sesi çıkarmaya çalışmak yaratıcılığı geliştirir, algılamayı güçlendirir.

Yaratıcı Dramada yalnız görme ve işitme eğitimi değil dokunma, koklama ve tatma duyularına yönelik etkinlikler de yer alır. Dokunma duyusuna dönük çalışmalar bireye; bu duyularını kullanırlarken neler düşündüklerini anlama



olanağı sağlar, bu bir anlamda bireyin kendi özelliklerine ilişkin ipuçlarını yakalamasıdır. Birey bu süreçte bedeninin ve bedenini oluşturan her bir organının nasıl gözleri gibi bir işleve sahip olabileceğini farkeder. Gruplarla ya da bireysel olarak gerçekleştirilen doğaçlama, oluşumlar ve rahatlama çalışmaları

Mc Caslin'e göre Drama, emeklemeye başladığımız zamanlarda keşfettiğimiz ilk sanat olduğu gibi eski çağlarda bıraktığımız son sanattır.

ları koklama ve tatma duyusunun sıklıkla kullanılabileceği ortamların yaratılmasına yardımcı olur.

Yaratıcı Drama çalışmalarında duyuların eğitilmesi sürecinde diğer sanat dallarının tüm uğraşları da yer alır. Kullanılan yazılı metinler, şiirler, senaryolar yalnızca esinlenmek için ya da geliştirilmek için kullanılır; grup kendisi senaryo yazmaya koyulabilir. Dekor, kostüm, maske, kukla tasarımları, çevre tasarımları, dans, ritmik devinimler, öğrenim malzemesinin yer alacağı çizelgeler ve çizgiler (şemalar) oluşturma, müziği kullanma (ister hazır müzikler isterse katılımcıların kendi yapacakları müzikler) ayrıca fotoğraf, film, video ve elektronik dallar da işe koşulabilir. Tüm bunlar tam bir sanatsal ve estetik eğitim sağlar. Özgünlük en önemli ilke olduğundan, bu kesinlikle yaratıcılığa götüren bir eğitsel süreçtir (San, 1996, 150-151).

Sanat eğitiminin ve Yaratıcı Dramanın amaçlarını, ilakelerini, çalışma alanlarını gözden geçirdiğimizde benzer yönlerin çokluğu dikkat çekicidir. Drama; McCaslin'e göre emeklemeye başladığımız zamanlarda keşfettiğimiz ilk sanat olduğu gibi eski çağlarda bıraktığımız son sanattır (Adıgüzel, 1994, 529).

Disiplin Olarak Yaratıcı Drama

Yaratıcı Dramanın bir disiplin olup olmadığı konusundaki görüşler, bilimin işlevlerinden yola çıkılarak ve bilimin özellikleri ile bağ kurularak açıklanabilir.

Bilimin genel olarak üç temel işlevi

vardır. Bunlar betimleme, açıklama ve kontroldür (Fidan ve Erden, 1994, 34). Bilimlerin en azından kendi inceleme alanlarındaki olayları, durumları, nesnelere ve olaylar arasındaki ilişkileri olduğu gibi göstermeye çalışmaları betimleme işlevi ile tanımlanabilir. Bilimin diğer işlevi açıklamadır. Bilimler bu işlevleriye doğal ve toplumsal olayların nedenlerini ortaya çıkarır ve genellemeler üretir. Kontrol, bilimlerin olayları açıklamayı başardıktan ve olaylar arası ilişkileri saptadıktan sonra hangi durumlarda gelecekte neler olacağını kestirmelerine, böylece doğayı kontrol etme ve insan yaşayışını düzenleme olanağı sağlar.

Yaratıcı Dramanın kapsamına bakıldığında; örneğin, yaratıcı bireyi yetiştiren bir etkinlik dizisi hakkındaki inceleme, bu inceleme ile okul başarısı arasındaki ilişki ve elde edilen sonuçlara göre bireyin gelecekteki kişilik özelliklerini yordama bilimin üç temel işlevinden yararlandığını göstermekte bir kanıt olarak verilebilir.

Öte yandan, herhangi bir inceleme konusunun alan sayılabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerektiği bilinmektedir. Buna göre; yaratıcı dramanın kendine özgü bir çalışma alanı vardır, bilimsel yöntemle bilgi üretir ve bilimsel yöntemle veriler belli yöntem ve tekniklerle toplanır. Öyleyse Yaratıcı Dramanın bir diğer alandan bağımsız bir inceleme alanına sahip olduğu, bilimsel yöntemi kullanarak alanıyla ilgili problemleri çözdüğü ve elde ettiği verileri eğitim uygulamalarını geliştirmede kullandığı söylenebilir.

Oliva'ya göre bir disiplinin alan sayılabilmesi için üç temel özelliğe sahip olması gerekir (Oliva, 1988, 14). Bunlar: disiplinin ilkeleri, disipline ilişkin bilgi birikimi ve bu disiplinde çalışanlardır. Bir disiplinin alan sayılabilmesi için gerekli en temel özelliği o disiplinle ilgili ilkelerin olmasıdır. İlkeler o disiplininde doğruluğu kanıtlanmış öner-

melerdir, disiplinle ilgili yol gösterici ve değerlendirici niteliğe sahiptir. Yapılan bir iş ya da alınan karar sonucu ulaşılan genellemelerle birlikte ilkeler, o disiplinin alan olma niteliğine katkıda bulunurlar. Böyle bakıldığında Yaratıcı Dramanın bilimsel verilerinin bir bölümünü eğitimle ilgili diğer alanlardan ödünç alarak ilkeler geliştirdiği, bu nedenle alan olmanın ilk temel ölçütüne sahip olduğu söylenebilir.

Bir disiplinin alan sayılabilmesi, o disipline ait bilgi birikiminin olmasını, disiplinin o bilgi birikimi üzerine kurulmasını ve o disiplin içerisinde uygulama olanağı verecek durumlar yaratmasını gerektirir. Bu bağlamda kuram ile uygulamanın birbiri ile dengeli biçimde yer alması gerekmektedir. Yaratıcı Drama eğitim bilimlerinin ve diğer bilimlerin pekçoğundan yararlanarak kendine ait bilgi üretir. Bu özelliğinden ötürü bir alan sayılmada ikinci temel ölçüte de sahiptir.

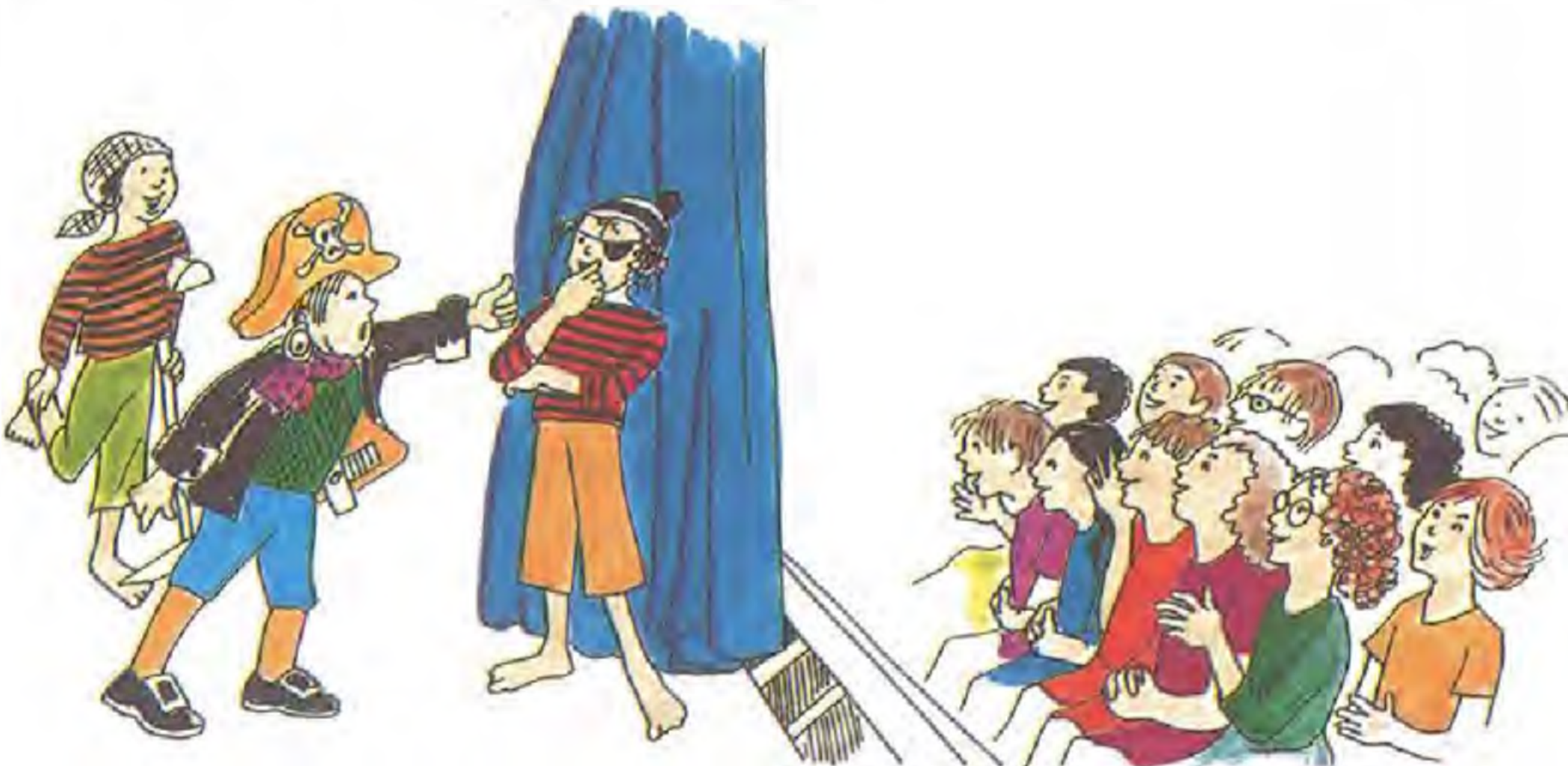
Bir disipline alan olarak bakılabilmesi için, o disiplinde çalışanlar olması ve üniversitelerde o disiplinle ilgili derslerin okutulması gereklidir. Disiplinde çalışanlar teoriyi kuracaklar ve uygulamalar ile bilgi üretmeye devam edeceklerdir. Yaratıcı Drama bir alandır çünkü bu alanda bilgi üretenler olduğu gibi bu bilgileri uzmanlıklarına uyan bir biçimde uygulayanlar da vardır.

Yaratıcı Drama öğretmen ve eğitim-

cilerin, çocukların ve ergenlerin dünyayı algılayabilmeleri yönünde, onların çevreleri ile başkalarıyla ve kendileriyle etkileşim ve iletişime girmeleri için olanaklar hazırlamak görevlerinde yararlanabilecek bir alandır (San, 1991, 574). Bu alanda; Yaratıcı Drama ile eğitimin hedeflerine ulaşmak için; eğitim bilimlerinin bulgularından yararlanılarak, eğitimin hedeflerinin saptanması, hedeflerin davranışlara dönüştürülmesi, eğitim ortamlarının hazırlanması ve öğretim işinin uygulanması ile ilgili esaslar araştırılır.

SONUÇ

Yaratıcı Drama ister öğretim yöntemi, ister sanat eğitimi alanı ve isterse bir disiplin olarak ya da tümü ile anılsın, günümüzde ne denli moda ise gelecekte de o denli var olacaktır. 2000'li yıllarda; kendini ifade etmeye daha çok gereksinim duycak olan, yaratıcılık sınırlarını aşmaya kararlı, "yapamam ki" diyen değil "ne yapabilirim?" sorusunun peşine takılan, yeni ve değişik ortamlar bulmaya hazır, merak eden ve yaşamı heyecanla tüketmek isteyen, grup çalışmalarına katılmakta istekli olan bireyler, bu kavrama da günlük yaşamlarında yeterince değer biçeceklerdir.



KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, Ömer (1993). "Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi". Ankara Univ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ADIGÜZEL, Ömer (1994). "Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama". Adana: Çukurova Univ. Eğitim Fak. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma 7. Cilt 2.
- FIDAN, Nuretin. (1986). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Kocaoğlu Matbaası.
- FIDAN, Nuretin ve Münire ERDEN. (1995). Eğitime Giriş. Ankara: Akam Yayınları.
- İPŞİROĞLU, Nazan. (1994). "Duyu Algılarının Eğitimi". Çağdaş Eğitimde Sanat, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları-9. İstanbul: Demel Yayıncılık Ltd. Şti.
- OLIVA, Peter F. (1988). Developing the Curriculum. Sec. Ed. Boston: Scott, Foresman and Company.
- O'NEILL, C. and LAMBERT, A. (1989). Drama Structures A Practical Handbook for Teachers. London: Hutchinson.
- ÖMEROĞLU, Esra (1991). "Okulöncesi Öğretimin Niteliğinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Rolü". Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildirileri Metinleri. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, no. 1.
- PHILBIN, M. and MYERS, J.S. (1991). "Classroom Drama". The Social Studies, vol. 82, no. 5. USA.
- SAN, İnci. (1991). "Eğitimde Yaratıcı Drama". Ankara: Ankara Univ. Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi, cilt 23, sayı 2.
- SAN, İnci ve Diğerleri. (1994). Drama ve Öğretim Bilgisi. Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi 5. Ankara: OZ ÖZEN Matbaacılık.
- SAN, İnci (1996). "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama". Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı, Şubat, sayı 7.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay (1988). "Dramatizasyon Yönteminin Etkililiği". Ankara: Hacettepe Univ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay (1994). "Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri". Yaşadıkça Eğitim Sayı 37.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay. (1995). "Temel Eğitimde Drama". Eğitim ve Bilim, Cilt 19, sayı 95.

Kendimizi ve Çocukları Koruyalım

Dr. İlhami FINDIKÇI

Davranış Bilimleri Uzmanı

Kültür Koleji Akademik Destek Genel Müdür Yardımcısı

Herkesin gözü önünde cereyan eden olumsuz toplumsal gelişmelerden ailenin ve özellikle çocukların en az yara almaları konusunda neler yapılabilir?

Günlük koşuşturmalar ve hayat karmaşası bazen en yakınımızdakileri görmemizi engelliyor. Bir çiçeğin dalları gibi aynı köke bağlı olduğumuz, aynı havayı soluduğumuz ve sürekli yüz yüze olduğumuz halde görmüyoruz birbirimizi. Çocukların her geçen gün geliştiklerini, büyüdüklerini bu gelişim sürecindeki ciddi bir sorun karşısında fark edebiliyoruz çoğu zaman. Belki de onları hergün gördüğümüz içindir boyları ve kilolarının arttığını bizi sollayacakları zaman ciddi ciddi fark ediyor, "çocuklar da büyüdü" diyoruz. Boyları ve kilolarını görüyoruz da ya duyguları, kişilik özellikleri, sosyal dünyaları, arkadaşlıkları kısacası ruhsal hayatları konusundaki gelişmeleri görmek her anne baba ve öğretmenin harcı değildir. Çocuğun duygusal dünyasında kat ettiği arpa boyu gelişmeyi pek az yetişkin fark eder duruma gelmiştir. Kısacası dış çevrelerden esen rüzgârlar hatta kasırgalar, ailenin kendisine has sıcaklığının, aile üyelerini, ısıtmada ve korumada yetersiz kalmasına yol açıyor.

Değerler Yıpranıyor

Aile ağacının dallarının olgunlaşmadan kırılmasına, filiz halindeki rengarenk yapraklarının dökülmesine yol açan gelişmeler, üç aşağı beş yukarı bütün dünyanın ortak derdi durumundadır. Çevre kirlenmesi, hızla artan nüfus, kalabalık şehir hayatı, trafik sorunları ve tabii ki ekonomik sorunlar, geçim derdi ve benzeri sosyal sorunlar gerek kişi gerekse toplum düzeyinde umutsuzluk ve karamsarlığı doğuruyor. Bunun sonucunda ise öncelikle kendilerine sonra da üyesi oldukları sosyal gruplara ve içinde yer aldıkları topluma yabancılaşıyor insanlar. Bu aşamada değersizlik, kalitesizlik hortluyor. Kavgalar, cinayetler, savaşlar bu karanlık tabloyu daha da karartıyor.

Aile, ulu orta cereyan eden bu gelişmelerden etkileniyor, yıpranıyor. Nereden geldiği belli olmayan rüzgâr akımları kendi halinde varlığını sürdürmeye çalışan mum alevi gibi sarsıyor aileyi.

Amacımız kara bitablo çizmek değil. Ama, 2000'li yıllara yaklaşan dünyamızda hemen bütün toplumların karşı karşıya buldukları ve çözüm aradıkları bu sorunlar, söz konusu tabloyu oluşturmaktadır. Gelişmiş bazı toplumlarda sözü edilen sorunların çözümü yanında bu sorunlarla başa çıkma, sorunlarla birlikte yaşama alışkanlığının kazandırılmasına yönelik eğitim çalışma-

larına hız veriliyor. Alieyi korumaya yönelik kanunlar hazırlanıyor yeni düzenlemeler getiriliyor. Bir anlamda batı toplumu, aşırı bireysellikten toplumsallığa dönüşün kıvrımında görünüyor.

Reyting Savaşları ve Çocuklar

Her üç aileden birinin dağılmış olduğu batı toplumlarına göre ülkemizdeki aile yapısının sağlam olduğu söylenebilir. Ancak sigara, alkol, uyuşturucu ve benzeri olumsuz alışkanlıkların gençlik kesiminde giderek yaygınlaşması, intiharlar, yolsuzluklar, sorumlusu bulunmayan suçlar, giderek artan suçluların aile yapımızı zedelediği de bilinen bir gerçektir. Nitekim teknoloji bir yandan oturduğumuz yerden uçsuz bucaksız bir dünyada yolculuk yapma imkânı sağlarken diğer yandan bizi bizden uzaklaştırıyor, yabancılaştırıyor. En acıklı, en nefret uyandıran, en olumsuz, kısacası toplumdaki olumsuz "en"leri evin içinde birlikte seyrediyoruz. İnsanların mahremiyet sınırları zorlanıyor. Sonra da kimi gerçek olmayıp hayâl ürünü olan bu olayları tartışıyoruz, bu olayların içine girip taraf oluyoruz. Belki de bilmeden yaşamaya bile başlıyoruz bu çirkinlikleri. Bu reyting savaşlarından en çok etkilenenler de hiç kuşkusuz çocuklar, gençler ve dolayısıyla anne-babalar, yani ailedir. Reyting savaşlarında araç olarak kullanılan çocukların sayısı ürkütücü boyutlara ulaşıyor. İzleyici sayısı uğruna bütün doğallıklarından uzak bir görünüm ve ortam içinde ekranlara taşınan bebekler, çocuklar ve gençlerin yaşadıkları ve ileride yaşayacakları duygusal sorunlar ile dilencilığe alıştıran çocukların yaşadıkları arasında önemli benzerlikler bulunduğunu yeri gelmişken belirtmekte yarar vardır.

Sorunun Değil, Çözümün Bir Parçası Olabiliriz.

Maddi ve manevi kirlenmeyi birarada yaşamak durumunda kalan aile, varlığını nasıl sürüdürecektir? Bu soru 21. yüzyıl anne-babalarının başlıca gündemlerini oluşturacak gibi görünmektedir. Kişiyi, aileyi, hatta bir sosyal kurum olan işletmeyi ve toplumu ayakta tutan değerlerin, seçme fırsatı yok edilmeden bilinçli bir şekilde korunması, gittikçe büyük önem kazanmaktadır. Dolayısıyla anne-babalar kendilerini bile derinden etkileyen, rahatsız eden gelişmeler, karşısında kendilerini ve çocuklarını korumaya özen göstermelidirler. Anne-baba en azından denetleyebildiği değişkenlerden kaynaklanan olumsuzlukları bertaraf edebilmelidir. Herşeyden önce kendileri ve çocuklarını reyting savaşlarının pasif kurbanları olmaktan kurtarmalıdır. Bilinçli tercihler yapmalıdırlar. Birçok olayın geçtiği sahnelerin aslında gerçekle ilgisi bulunmayabildiği konuşulmalıdır. Tabi toplumun nereye gittiğine de kafa yoralım. Ama bundan da önce kendimize ve yakın çevremize odaklanmakta yarar olacaktır. Kendimizi ve çocuklarımızı koruyalım. Gereksiz ve gerçek dışı yayınlardan olumsuz alışkanlıkları olan arkadaşlardan koruyalım. Herşeye rağmen umut tohumları ekenlerden olmaya özen gösterelim. Yapıcı ve üretici olmaya harcadığımız zaman, başkalarının yaptıkları ile uğraştığımız zamandan çok daha fazla olmalıdır. Nitekim toplum olarak biz birbirimizle uğraşırken, dünyanın gelişmiş ülkeleri doku ve organ üretimi, biyoteknoloji, süper iletkenler, uzay teknolojileri ve benzeri konularla uğraşılıyor.

Toplumumuzun en önemli kaynağı olan genç nesillerin en iyi biçimde yetişmesi için herkes ama herkes elinden geleni yapmalıdır. Bu korkunç kaynak, ilgisizlik ve duyarsızlık sonucu topluma dinamizm sağlayan bir zenginlik olmaktan çıkmamalıdır. Bunun yolu da eğitimin, sosyal hayatın, alışkanlıkların temellerinin atıldığı aileden geçmektedir. Herşeyden önce çocukların, geleceğin emaneti olduğu unutulmamalıdır. Yoğun iş yükü ve toplumsal gelişmeler, çocukları görmemize engel olmamalı, onlara olan sevgimizi azaltmamalı. Aile birliğinin temel harcı olan sevginin, karşı konulmaz kuvvetinden yararlanılmalıdır. Sonuç olarak kişiler ve kurumlar olarak, sorunların değil çözümlerin bir parçası olmanın gayreti içinde olmalıyız.

Okul Merkezli Yönetim

Yrd. Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi

Okul Merkezli Yönetim, eğitimi geliştirmek amacıyla, okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların arttırılmasına dayalı olarak oluşturulan bir sistemdir.

Giriş

Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının azaltılması bir başka ifade ile yerelleşmesi özellikle son zamanlarda sıkça dile getirilen bir konu olmuştur. Bu değişimin gerçekleşmesi için öncelikle yetki, sorumluluk ve karar vermenin desantralizasyonu gerekecektir. Bu şekilde eğitim yönetiminde inisiyatif merkezi örgütlerden aşağı doğru kayacak ve okullar üzerinde odaklaşacaktır. Bu durum bizi eğitim yönetiminde "Okul Merkezli Yönetim" olarak adlandıracağımız yeni bir anlayışla karşı karşıya getirmektedir. İşte bu makalede, Okul Merkezli Yönetim'in, ne olduğu, yararları, sakıncaları ve uygulanmasında yaşanabilecek zorluklar irdelenecektir.

Okul Merkezli Yönetim Nedir?

Okul Merkezli Yönetim, eğitimi geliştirmek amacıyla, okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların arttırılmasına dayalı olarak oluşturulan bir sistemdir. Okul otonomisi, desantralize yönetim, okul merkezli bütçe, paylaştırılmış yönetim, okul merkezli program geliştirme gibi farklı anlamları çağrışırsa da genel olarak yetki ve sorumlulukların okul düzeyinde yoğunlaşmasına dayalı olan bir uygulamadır. Bu çerçevede Okul Merkezli Yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınmasıdır (Özdemir, s. 26, 1996). Dolayısıyla Okul Merkezli Yönetim, okul merkezli karar verme olarak da algılanabilir. Okul Merkezli Yönetim, otonomi ile karara katılmanın bileşimi olarak da tanımlanabilir (Özdemir, s.27, 1996).

Okul Merkezli Yönetim'in Yararları

Okul Merkezli Yönetim'in en belirgin yararlarından birisi öğrenciyi merkez alan bir eğitim ve öğretimi sunmada etkili olmasıdır. Bu sistem altında okulların, öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaçlarını karşılaması daha etkili olur. Bir başka anlatımla okullar bu sistem ile öğrencilerin (Lieberman, 1989), toplumun ve çevrenin gereksinimlerine ve özelliklerine daha etkili cevap verebilecek programlara sahip olabilir.

Okul Merkezli Yönetim modeli ile eğitim uygulamalarının yerinden denetlenmesi gerçekleşir ve yapılan uygulamalar için etkili bir kontrol mekanizması gelişir (Lauglo ve Lean, 1985).

Merkezi sistemin işleyişinde etkili kullanılamayan insan kaynaklarından daha iyi yararlanılabilir. Çalışanların sadakatı, yaratıcılığı ve kendisini çalıştığı okula adanması daha yüksek olur (Lauglo ve Lean, 1985). Eğitim işlerinde halkın sorumluluk alması, "benim okulum" duygusuyla eğitime katkıda bulunması daha yüksek olur (Başaran, 1994). Ayrıca öğrencilerin de okula ait olma duygusu bu sistem altında güçlenir.

Çok yönlü programlara sahip olan okulların yaygınlaşması sağlanabilir; bu da siyasal sistemin niteliğini geliştirir (Lieberman, 1989). Çünkü çok yönlü programlara sahip olmak bir anlamda bireysel isteklere cevap vermek demektir. Ayrıca, okullar bu sistem altında yetki ve sorumlulukların merkezde toplandığı sistem altında ihmal edilen sosyo-kültürel ihtiyaçların

karşılanmasında daha etkili olabilirler (Lieberman, 1989).

Hızlı değişen teknolojiye okullar aşırı merkeziyetçi yapı altında kolay uyum sağlayamamaktadır. Nitekim teknolojinin eğitim ve öğretime yansması zaman almaktadır. Okul Merkezli Yönetim ile yetkilerin toplanacağı okullar yoluyla teknolojideki yeniliklerin eğitim ve öğretime zamanında kazandırılması kolaylaşır (Lieberman, 1989).

Okul Merkezli Yönetim ile eğitime, merkezi bütçenin dışında yerel kaynaklar kazandırılabilir (Lauglo ve Lean, 1985). Okullar arasında rekabet oluşur ve bu da sunulan eğitim hizmetlerinin kapasitesini yükseltir. Okullar kendi imkanlarını kullanarak extra kaynaklar yaratabilir (Weiler, 1991).

Eğitimde yeniden yapılanma önemli bir sorundur. Genelde eğitim sisteminin değişmele- re ayak uyduramadığına ve zamanın gerisinde kaldığına işaret edilir. Okul Merkezli Yönetim ile okulların kendilerini yenilemesi ve zamana uyum sağlaması kolaylaşır (Lauglo ve Lean, 1985).

Mevcut eğitim sisteminde amaçların pratiğe dönüşemediği ve çok genel kaldığı sıkça dile getirilen bir sorundur. Okul Merkezli Yönetim ile eğitimde gerçekleştirilmeye çalışılan amaçlar uygulanabilir niteliğe dönüşebilir ve netleşir.

Eğitim örgütlerinde mevcut yönetsel yapıdan kaynaklanan iletişim sorunları vardır. Okul Merkezli Yönetim ile özellikle okul düzeyinde yönetici, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşir.

Okul Merkezli Yönetim altında okul ile aile arasında daha iyi ilişkiler kurulabilir. Özellikle aileler karşılarında sorumlulukları merkeziyetçi yapıda sıkça olduğu gibi bir üst birime aktarmadan üstlenen okul yöneticilerini bulma şansına daha fazla sahip olurlar. Okul Merkezli Yönetim, karar verme düzeyini kararın etkileyeceği kişilere olabildiğince yakınlaştıran bir yönetim modelidir. Bu açıdan yönetimde kararlar daha verimli bir şekilde alınabilir.

Okul Merkezli Yönetim ile kamuoyunun eğitime duyduğu güven artar. Velilerin ve öğrencilerin sesine daha iyi kulak verilir. Toplumun bütün kesimlerinin okuldan olan talepleri ve ihtiyaçları daha iyi dikkate alınır. Toplumun okula karşı ilgi ve istekleri sürekli olarak canlı tutulur (Özdemir, 1996).

Okul Merkezli Yönetim altında yetki ve so-

rumluluklar okullarda odaklaşacağı için standartların dışında kendine özgü özelliklere sahip okullar oluşabilir. Yani okullarda yaratıcı uygulamalar oluşabilir. Okullarda eğitim ve öğretim ile ilgili sorunların çözümü için yeni yollar keşfedilebilir. Bütün bunlar okulları tek tip olmaktan kurtararak çeşitliliğini zenginleştirir.

Okul Merkezli Yönetimin Sakıncaları

Okul Merkezli Yönetim'in hayata geçirilmesi ile merkezi sistem altında rutin olarak yapılan işlerin çoğunun okul düzeyine kaydırılması sonucu okullarda yapılan işlerin yoğunluğu artabilir.

Merkezi sistemde uzmanların yaptığı işler Okul Merkezli Yönetim ile özel donanıma sahip olmayan yöneticilerin insiyatifine kalır. Bu da okul yönetiminde uzmanlığın gücünün azalmasına yolaçar.

Okul Merkezli Yönetim ile güç kazanan okullar elde ettikleri otonomiyi iyi kullanarak daha iyi gelişebilir. Ancak elde edilen özgürlüğü iyi kullanamayıp başarıları azalan okullar da olabilir.

Okul Merkezli Yönetim, yöneticiden öğretmene kadar herkese yeni roller ve sorumluluklar yükler. Yeni rollerin ve sorumlulukların kolayca anlaşılması ise zordur. Bu durum personelin kendisini güvensiz hissetmesine yolaçabilir.

Okul Merkezli Yönetim'de koordinasyon zorluğu yaşanabilir. Artan otonomi ile birlikde yöneticiler, öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler arasında bir güç mücadelesi yaşanabilir. Bu da okullarda yeni çatışmalar yaratabilir.

Merkezi eğitim sisteminde okullardaki uygulamalar büyük ölçüde belirlidir. Sistemin oturması nedeniyle olağanüstü gelişmeler olmaz. Okul Merkezli Yönetim ile okullarda beklenmeyen sonuçlarla karşılaşılabilir.

Okul Merkezli Yönetim ile okul yöneticiliğinin kurumsallaşması zorlaşır. Belirsiz bir önderlik uygulaması ile karşı karşıya kalınabilir.

Okul Merkezli Yönetim'in Uygulanması

Okul Merkezli Yönetim'e geçişle birlikte eğitimden sorumlu olan diğer birimlerin işlevlerinin tamamen ortadan kalkması değil değişmesi beklenmelidir. Bu sisteme geçişle birlikde eğitimle ilgili merkez örgütlerde bulunan personel, yol göstericilik, rehberlik ve uzmanlık rolü-

nü üstlenebilir. Aslında merkez örgütlerde bulunun uzmanlar sundukları hizmetler empoze edildiği zaman değil araştırıldığı zaman daha etkili olur (Prasch, 1990).

Okul Merkezli Yönetim altında yöneticiler yaptıkları etkinliklerde daha yetkili ve serbesttirler. Okul yöneticileri okul üzerinde merkezi örgütlerin sahip olduğu yetkilerin büyük çoğunluğuna sahip olurlar. Okul yöneticileri kararlarını savunmak için merkezi örgütlerin düzenlemelerinin ve politikalarının arkasına saklanamaz. Bu nedenle yönetici, grup dinamiğini sağlayan bir kişi olmalıdır. Bütün personelin ve öğrencilerin sorumluluk almasını sağlayıcı ortam yaratmalıdır. Ayrıca ebebeynler de okul yönetiminde belirli ölçülerde rol almalıdır. Bu açıdan yöneticiler ebebeynle daha fazla ilişki içine girmelidirler. Kısacası yöneticiler bütün personeli harekete geçirecek roller üstlenmelidir.

Okul Merkezli Yönetim'in uygulanmasıyla birlikte katılımın daha yaygınlaşması sonucu bilgi önem kazanır. Çünkü yöneticilerin dışındaki kişilerin karara etkili bir şekilde katılabilmesi için bilgiye ihtiyaç duyulur. Bu nedenle Okul Merkezli Yönetim'in uygulandığı okullarda yöneticilerin ofisi bilgilerin saklandığı değil etkili bir şekilde dağıtıldığı yer olmalıdır.

Okul Merkezli Yönetim'in uygulanması ile özellikle öğretmenler daha özerk bir ortamla karşılaşır. Bu açıdan öğretmenlerin kazandıkları otonomiye yararlı hale getirebilmeleri için risk alabilmeleri ve yeterli özgüvene sahip olabilmeleri sağlanmalıdır.

Okul Merkezli Yönetim sistemi altında okulların yönetilmesinde yöneticilerin dışında öğretmenler, anne babalar, toplum temsilcileri ve öğrencilerden oluşan Okul Kurul'ları da oluşturulmalıdır. Kurul, yöneticilerin ve personelin yaptıkları işlerde daha sorumlu olmalarını sağlamada etkileyici ve denetleyici bir rol oynayabilir.

Okul Merkezli Yönetim uygulaması katılıma dayalı bir sistem olması nedeniyle okulların amaç ve görevleri açıkça geliştirilmeli ve anlaşma ile belirlenmelidir. Okulların gerçekleştireceği performans konusundaki beklentiler açık bir şekilde ortaya konulmalıdır. Bu çerçevede okulların düzen ve disiplinle ilgili politikaları da açık olmalıdır (Balcı, 1993, s.15).

Okul Merkezli Yönetim altında okullarda çalışan personeli belli konularda bilgi ve deneyim eksikliği ile karşılaşabilir. Bu durumda bu sisteme geçişle birlikte personelin eğitilmesi gerekebilir.

Okul Merkezli Yönetim'e Geçişin Zorlukları

Okul Merkezli Yönetim uygulamasına geçişte bazı zorluklar yaşanabilir. Öncelikle Okul Merkezli Yönetim'in getireceği değişim bir direnmeyle karşılaşabilir. Çünkü bu sisteme geçişle birlikte bir çok makamın işlevi değişebileceği gibi bir çok kişi de sahip olduğu rolü kaybetme durumu ile karşılaşabilir.

Mevcut eğitim sisteminin bağlı veya ilişkili olduğu diğer sistemler oldukça farklı olan Okul Merkezli Yönetim uygulamasına geçişi zorlaştırabilir. Çünkü ülkenin siyasal, ekonomik ve yönetim yapısı Okul Merkezli Yönetim'in uygulanması için yeterli ölçüde hazır değildir.

Ayrıca Okul Merkezli Yönetim'in getireceği özgürlükler iyi kullanılamayabilir veya yanlış yorumlanabilir. Çünkü toplumda sorumlulukları kullanma konusunda gelişmiş bir özgüven ve kültürel birikim yoktur. Okul Merkezli Yönetim yanlış yorumlandığı ve uygulandığı zaman amaçlarına ters düşecek sonuçlara yolaçabilir.

Sonuç

Okul Merkezli Yönetim'i eğitimi yenileştirme girişimlerinin temeli ve aynı zamanda devamlılığının bir parçası olarak görmek gerekir. Daha doğrusu eğitim sistemini geliştirmek için öne sürülen değişim projelerinin çoğunun gerçekleşmesi Okul Merkezli Yönetim'e geçilip geçilmediğine bağlıdır. Örneğin, sıkça duyduğumuz eğitimin öğrenci merkezli olması, demokratikleşmesi, yerelleşmesi gibi projelerin gerçekleşmesi doğrudan Okul Merkezli Yönetim modelinin uygulanıp uygulanmadığı ile ilişkilidir. Dolayısıyla Okul Merkezli Yönetim anlayışı ile eğitimi geliştirmeye yönelik çabaların temeli atılmış olur. Bu açıdan Okul Merkezli Yönetim modelinin özellikleri ve uygulanması ile ilgili yeni araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Kemal. "Katılımcının Kuramsal Temelleri ve Katılma Araştırmaları" Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 20, sayı 20, 1987.

Balcı, Ali. Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma. Ankara: 1993.

Buysaloğlu, Ziya. Eğitim yönetiminde Teori ve Uygulama, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara: 1978.

Başaran, İ.E. "Öğretmenlerin Yönetim Katılımı" Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 19, sayı: 1-2, 1986.

Başaran, İbrahim E. Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: 1994.

Hill, Paul T., ve Bonan, J. Decentralization and Accountability in Public Education, Washington, RAND 1991.

Lieberman, M. Privatization and Educational Choice. New York: St. Martin's Press, 1989.

Lauglo, J. ve Mc Lean, M. The Control of Education, London: Heinemann Educational Books, 1985.

Özdemir, Serval. Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: Pegem, 1996.

Prasch, J. How to Organize for School Based Management. Alexandria, Virginia: ASCD, 1990.

Clune, William H. ve White, Paule A. School-Based Management. CPRE Research Report Series, 1988.

Eğer Dünyayı Çocuklar Yönetseydi



Kathleen L. Rottier

Çeviren : Seda TOPRAK, Uyarlayan: Neşe ESER

Eğer dünyayı çocuklar yönetseydi tarihin akışı savaşlarla değişmezdi çünkü, onlar kardeşçe paylaşmayı bilirler; Eğer dünyayı çocuklar yönetseydi, aldığımız oksijen daha taze olurdu çünkü, onlar tabiata daha çok önem verir. Ama gerçekten dünyayı çocuklar yönetseydi; ...

Yönetmek, sözlük anlamı ile yasalara, kurallara ya da belli koşullara uygun biçimde çalışmayı sağlamak, bir diğer anlamı ile birinin bir konudaki çalışmasına yön vermek, onu yönlendirmek anlamını taşımaktadır. Her iki anlamda da yönetim eylemini gerçekleştiren bir veya birkaç yönetici bulunur. Bu kişi veya kişiler yönetme gücünü elinde bulunduran kişi(ler) dir. Kişilerin elinde bulunan bu güç, onları bazı durumlarda ayrıcalıklı konuma getirdiği için bu gücü diğer insanların yararına veya zararına kullanabilmektedirler.

Başkalarının yararına kullanılan iyi amaçlı güç her zaman istenilen bir durumdur. İdeal bir yönetici de elinde bulunan gücü etrafındaki kişilerin, toplumun, küresel çerçevede insanlığın yararına kullanan, onların gelişmesi, ilerlemesi için çaba harcayan, onların ihtiyaçları ile yakından

ilgilenen, sorunlarına pratik ve yapıcı çözümler üreten kişilerdir. Fakat günümüz rekabet koşulları, hayat şartlarının daha çok zorlaşması gibi sebepler yukarıda sözü edilen ideal yönetici tipinin çizilmesini zorlaştırmaktadır. Bunun nedeni belki de yöneticilerin yetişkinlerden oluşmasıdır. Neden birçok yetişkin, çocuklar için nitelendirdiğimiz saf ve temiz duygular ve düşünceler çerçevesinde hareket edemiyor. Çocukluktan yetişkinliğe geçişte neler bunları değiştiriyor? Yetişkinleri daha bireyci düşünmeye iten sebepler neler olabilir? Neden tüm çıkar kavgaları, savaşlar, tabiatın yok edilmeye çalışılması, ülkeler arası anlaşmazlıklar v.s. hep yetişkinlerin ve de onları yöneten liderlerin, yöneticilerin rolüdür? Eğer dünyayı çocuklar yönetseydi durum ne olurdu?

İşte bu soruya cevap arayan Mary-



land Üniversitesi bilim adamları kısa adı ICONS olan bir proje başlatmışlardır.

Maryland Üniversitesi, gelişen teknoloji ve dünyanın düzeni hakkındaki gelişimleri içeren bir müfredat programıyla oldukça farklı bir projeye ön ayak olmuştur.

1981'den itibaren 1500'den fazla öğrenci bu projede yer almış ve dünyanın birçok ülkesinden katılımlar olmuştur. Bu ülkeler arasında Japonya, Kolombiya, İsviçre, Fransa, Almanya, Kore, Venezüella, Norveç, İzlanda, İsveç, Kosta Rika, Finlandiya bulunmaktadır.

Bu projenin adı Uluslararası Haberleşme ve Müzakere Simulasyonudur. (International Communication and Negotiation Simulation) Bilgisayarlardan aktif biçimde yararlanan bu projede öğrenciler diplomatların ve politikacıların yerini almıştır. Yapılan müzakerelerdeki başlıca konular, dünyada; sağlık, insan hakları, nükleer silahların hızla yaygınlaşması gibi konulardan oluşmuştur.

Katılan her okul belirli bir ülkeyi temsil etmiş ve her çalışma 20-30 ülke takımını içermiştir. Bunlar, tama-

men kontrol edilmiş gelişmeler ve olaylardır. Bu simulasyon boyunca öğrenciler haberleşme ağındaki gerçek kimliklerden habersiz olmalarına rağmen, ulusal politika adına bir birlik olup arkadaşlık kurabilmektedirler.

Katılan her takımın; bir bilgisayara, telefona, kelime yazılımına, ihtiyaçları vardır. Bu projeye dahil öğrenciler günlük olayları ve aktiviteleri internet sayesinde halledebilmektedirler. Elektronik haberleşme yoluyla (Internet) öğretmenler de tartışma gruplarına katılıp fikirlerini ve görüşlerini paylaşabilmektedirler.

Bu projede (ICONS) yoğun teknoloji ürünleri kullanılmakla birlikte amaç teknoloji kullanımı değildir. Simulasyon programı öğrencilerin dünyalarını aydınlatmak ve alternatif politikalar üretmelerine yardımcı olmaları amacıyla yapılmıştır.

1. Aşama : Ülke Araştırması

İlk 4-6 hafta arasında öğrenciler kendi ulusal politikalarını ve yerini alacakları devlet adamlarının araştırmasını yürütürler. Araştırmayı yürüten Maryland Üniversitesi tartışmalardaki konuların taslağını çıkarıp, senaryolarını düzenleyerek her okul takımının üyeleri temsil edeceği ülkeyle ve diğer takımlarla ilgilenir.

Öğrenciler bilgisayar kullanımına çok çabuk alışır. Genelde lise çağındaki çocukların motivasyonu oldukça zordur. Fakat bu tür simulasyona, müzakerelerde ilgi artmaktadır. Araştırma sırasında öğrenciler birbirlerine kütüphaneyi ve diğer araçları nasıl kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olurlar.

2. Aşama : Müzakere

Çalışmanın ikinci aşaması en geç dört haftada sonuçlanır. Bu süreçte öğrenciler temsil edecekleri ülkelere mesajlar gönderip, cevaplarını alırlar. Müzakereye katılacaklar (dip-

lomatlar) telekonferans sistemiyle iletişim sağlarlar. Müzakereler başladığında öğrencilerin teklifleri karşılık olarak tartışmaya açılır. Teklifler kabul ya da red edilir.

Yirminci listeyi içeren son simülasyonda çocuklar sürekli değişime uğrayan sorularla karşılaşır. Öğrenciler bu çalışma için özellikle hazırlanmış bir yazılım olan POLNET II'yi kullanmışlardır. Bu yazılım 2.000 - 3.000 mesaj içermektedir.

Simulasyon sürerken ederken yeni mesajlar gelmeye devam eder. Bu yeni mesajların gelişyle öğrenciler çok kısa bir sürede dialoglarını nasıl geliştirebileceklerini öğrenirler. Öğrenciler, dünyanın çok değişik ülkelerinden (Kanada, İsrail, Japonya gibi) öğrencilerin müzakereye katıldıklarını öğrendikçe çalışma konusundaki gayretleri de artar. Bu kadar yaygın olan bir katılım öğrencilerin perspektiflerinin genişlemesini sağlar. Kültürel farklılıkları ve ulusal problemlerin çözümlerine nasıl yaklaşımlarda buldukları konusunda bilgi sahibi olurlar.

3. Aşama : Yansıma ve Soruşturma

Mayıs'ta biten bu simülasyondan sonra yeni bir değişim bekleniyordu. ICONS'un bu bölümünde, öğrenciler simülasyondaki aktiviteleri hakkında bilgilendirildiler. Projenin son bölümünde ise öğrenciler yeni öğrendiklerini farklı bir probleme ya da geniş bir aktiviteye uygulayacaklardı. Çalışma boyunca müzakere yöntemi, dayanışma, müzakerelerdeki karar verme aşaması ve uygulanan stratejiler hakkında çocuklara sorular yöneltildi.

Öğrencilerin çalışma sırasında yaşadıkları kırılıkları, başarıları, liderlik davranışları ve benzeri zorlu uğraşlarını düşünüp yazmaları istendi. Birçoklarının yapılan müzakerelerin



daha iyi yürütülmesi için yeni fikirleri vardı. Çocukların yeteneklerini bu kadar geliştirmeleri karşısında birçok yetişkinin şaşkınlık yaşadığı bir gerçektir.

“Dünyanın liderleri” statüsünden vazgeçmekte oldukça isteksiz olan çocuklar, günlük fikir alışverişlerini bilgisayarlarla yapmaktan mutluydular. Bu mesajlar (fikir alışverişleri) okulun son günlerine kadar devam etmiştir.

Gayretli öğrencilerin öğrendikleri

Müzakereden önce ve sonra öğretmenler kelime bilgisi ve senaryodaki konular hakkında değerlendirme yapmışlardır. Öğrencilere nükleer silahsızlandırma, insan hakları konulu demeçler, ağaçlandırma ve diğer görüşleri tanımlamaları için sorular sorulmuştur.

Başlangıçta kimse nükleer silahsızlandırma ya da ağaçlandırmayı tanımlayamamış fakat müzakerenin sonunda herkes bu konular hakkında yorumlamalar yapabiliyordu. Öğrenciler sömestr başında gazetelerdeki dış haberler bölümüyle hemen hemen hiç ilgilenmediklerini rapor etmişler fakat 8 hafta sonra simülasyon



bittiğinde haftada en az beş kere gazete okuduklarını özellikle de dış haberlere göz attıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler ayrıca simülasyon boyunca yapılan konferansları tekrar tekrar izleyerek çalışmadaki ilerlemelerinin analizini yapma fırsatını da bulmuşlardır. Bu birer saatlik periyodlar boyunca bütün katılanlara araştırmaları hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler konuları hakkında bir öğretmenin öğreteceğinden çok fazla bilgi edinmişlerdi. Bu tür çalışmalarda öğrenci merkezli öğrenim gerçekleşir. Çünkü, öğrenci aktiftir.

ICONS projesinde herkes başarılı olabilir. Çünkü, bir odada her öğrencinin ilgi alanlarının ve yeteneklerinin yazılı olduğu belgeler vardır. Her öğrenci bilgisayar kullanımında başarılı olamayabilir; fakat onlar da belki araştırma aşamasında faydalı olacaklardır. Bazıları yazıları toparlamada,

bazıları da klavye aracılığı ile yazıları dizmede, bazıları da raporlamada işbirliği sağlamaktadır.

ICONS, kalıcı öğrenimi ve teknolojiyi birleştirirken; öğrencileri iletişim için cesaretlendirmektedir. Bugün sürekli gelişen meslek alanlarında lisanını en üst derecede kullanabilen ve muhakeme kapasiteleri olan çalışanlara ihtiyaç vardır. Bunun için de tek yol öğrencilere bu değişimlere ayak uydurarak oldukça değişik öğretim metodları sunabilmektir.

Yukarıda sunulan proje çerçevesinde çocukların yetişkinlere oranla daha aktif, katılımcı, istekli, yenilikçi olduğu gözlenmiştir. Umulanın aksine, dünya sorunlarının çözümüne oldukça mantıklı, pratik çoğulcu, global çözümler üretebilmektedirler. Eğer dünyayı çocuklar yönetseydi, aldığımız oksijen daha taze olurdu, çünkü onlar tabiatı yetişkinlerden daha çok korur; Eğer dünyayı çocuklar yönetseydi tarihin akışı savaşlarla değişmezdi çünkü, onlar kardeşçe paylaşmayı bilirler; Eğer dünyayı çocuklar yönetseydi başka gezegenlerde hayat arayışına girişilmezdi çünkü, çocuklar dünyanın tüm canlılar için hayat kaynağı olduğu gerçeğini en iyi bilen duyarlı kişiler oldukları için dünyaya yetişkinlerden daha iyi sahip çıkabilirler. Ama gerçekten dünyayı çocuklar yönetseydi; ...



Prof. Dr. Gülten ÜLGEN

KAVRAM GELİŞTİRME (Kuramlar ve Uygulamalar)

Hacettepe Üniversitesi

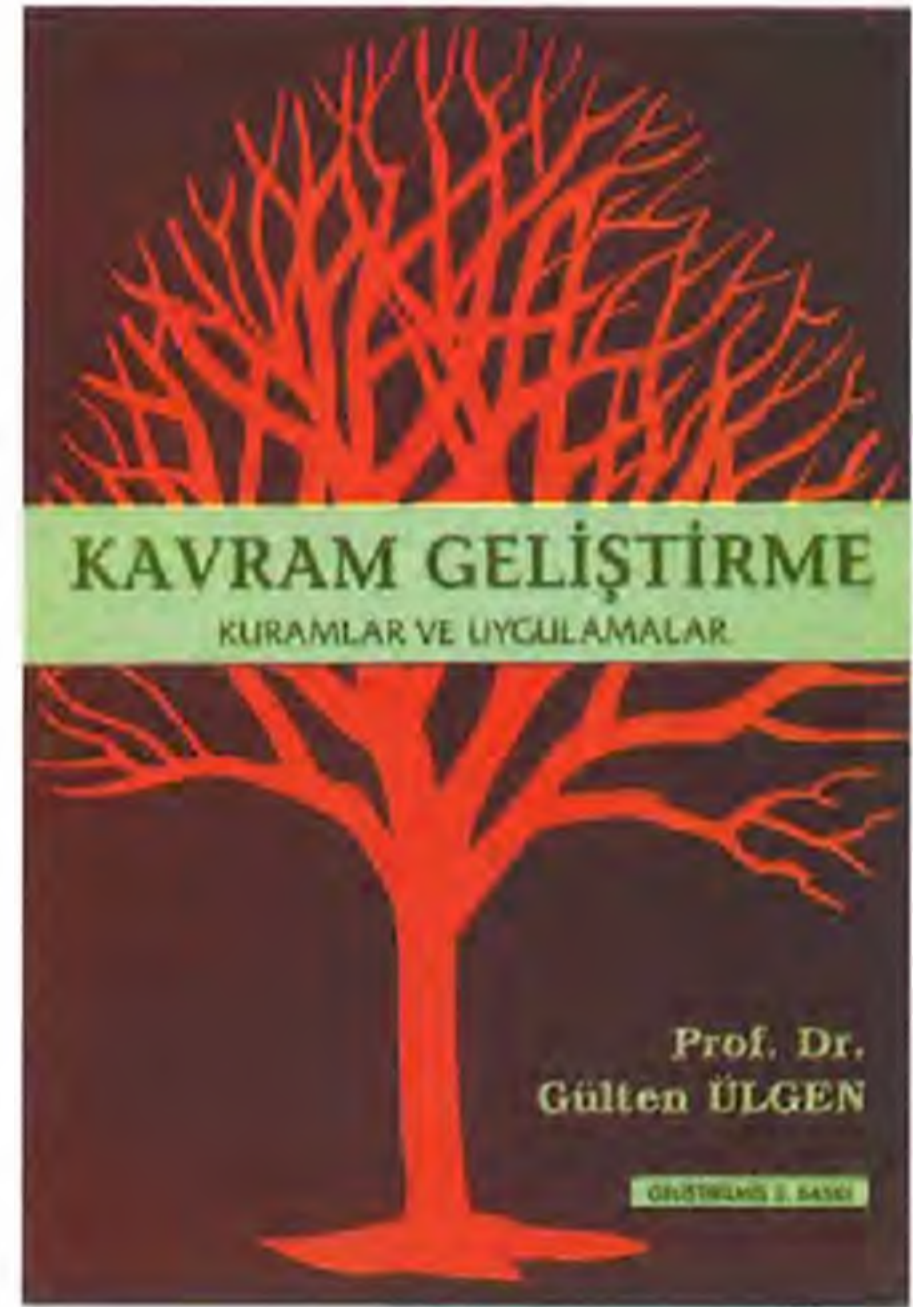
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

06532 Beytepe / ANKARA

Biz öğretmenler çoğu kez kavramlardan söz ederiz; çoğu kez, sınıflarımızda bir ders kitabını alır, orada yazılı olan bilgileri öğrencilere açıklarız. Sonra sözlü ya da yazılı olarak sordüğümüzda, öğrenciler o aktardıklarımızı tam, eksik veya yanlış olarak açıklarlar. Biz de ona bir puan vererek değerlendiririz. Bu olay gerçekten öğrencinin öğrenmesini sağlar mı? "Kavram nedir, nasıl analiz edilir? Kavramların tanımları belli durumlarda değişebilir mi? Kavramları esnek ya da çok boyutlu olması ne demektir? Kavram öğrenme nedir, hangi aşamalarda gerçekleşir? Öğrencilerin kavramları öğrenebilmeleri için dikkate alınması gereken koşullar nelerdir? Bir kavram nasıl örneklenir? Bilişsel süreçlerle örneklenen kavramların sunulması nasıl bütünleştirilir?" Bu soruları önemi ve güncelliği doğrultusunda cevaplayabilir miyiz?

Ülgen'in bu eseri, son gelişmeler ışığında, yukardaki sorulara yanıt vermektedir. Kitabın birinci bölümünde "Bilgiler ve Öğrenme Yöntemleri" başlığı altında bilgi tanımlanmış ve çeşitli ölçütlere göre sınıflanmıştır. İkinci bölümde Kavram nedir? başlığı altında kavramın özellikleri incelenmiş, kavram kavramı açıklanmıştır. Üçüncü bölümde, Kavram öğrenme ürün ve süreç olarak açıklandıktan sonra, kavram öğrenme aşamaları, kavram öğrenme becerisi, kavram örneklmeye geniş ölçüde yer verilmiştir. Terimler sözlüğü ve ekler kısmında kavram analizleriyle kavram örnekleminin örneklerinden bulunmaktadır.

Bu kitabı, öğretmen adaylarına, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenlere öneriyoruz.



Kaliteyi uzaklarda aramayın!

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

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

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



ÜLKER