



*Devesiyle birlikte çölde yürütmekte olan  
bir bedevi, güçlükle yürüten,  
susuzluktan dudakları kurumuş  
bir adama rastlamış.  
Adam bedeviyi gördüncü su istemiş.*

*Devesinden inmiş ona su vermiş.  
Sıyru içen adam birden bedeviyi iterek deveye atladığı gibi  
kaçmaya başlamış.*

*Bedevi  
arkasından  
bağırmuş:  
"Tamam, deveyi al git  
ama senden bir ricam var.  
Sakın bu olayı  
kimseye anlatma!"*

*Bu isteği  
tuhaf bulan hırsız biraz duraklayıp,  
sebebini sormuş:  
"Eğer anlattırsan, demiş bedevi,  
bu her yere yayılır ve  
insanlar bir daha  
çölde muhtaç birini gördüncü yardım etmezler."*



### Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol Eğilimleri

Doç.Dr. Ali Murat SÜN BÜL



### Avrupa Birliğinde Eğitim ve Türkiye

Sevinç ATABAY



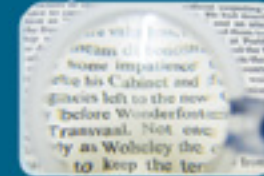
### Eğitimde Sıçrama ve Yapılandırmacı Yaklaşım

Mehmet TANIR



### Eğitim Kurumlarında Sosyal Sermaye ve Yönetimi

Doç. Dr. Fatih TÖREMEN



### Avrupa Birliği Sürecinde Eğitim ve Okulun İşlevini Yeniden Düşünmek

Doç. Dr. Selahattin Turan



### Yaratıcılık ve Problem Çözme

Erdal Bayhan

# Düşüncelerini Söyleyememek Köleliktir Ya Da Bana Bir Merdiven Verin

**Ahmet Gündoğdu\***

Anlam ve değer oluşturma yetenekleriyle donatılmış insanın yeryüzü macerasıyla birlikte onun eğitimiyle ilgili süreç de başlamış oldu. Öğrenciye, 'görüşler dünyasının' görünüşleriyle yetinmemesi gerektiğini nedenleriyle göstererek 'gerçek dünyanın' bilgilerine ulaşma yolunda yol göstermek; özgür, kendine yeter, kendi kendisi için, kendi başına karar alabilecek bireyler yetiştirmek; ilkece bilimsel, nesnel, ussal bir yolla çözümlenip önceden konmuş toplumsal amaçlara doğru yönlendirmek gibi farklı amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirmek için farklı metotlar kullanılagelmiştir.

Bilme ögesi olarak bilgi, ister kolektif zihniyette yaşayan, bilimsel tecrübeden uzak, bilimsel konulara da değer yükleyen her şahsın hayatında önemli role sahip olan sübjektif bilgi niteliğinde olsun; ister deneye dayanan yöntemlerle elde edilen objektif bilgi olsun, isterse dini bilgi olsun, insan ve onun anlayışına konu olan her şey bilginin içine derinlemesine yerleşir. İnsan yerleştiği bilgi alanına bağlı olarak tutumlar geliştirir. Bu bir bakıma insanın bilinçaltının biçimlendirilmesi, sonuçta da kaderinin belirlenme sürecidir.

Okullaşmayla birlikte devletlerin egemenlik kurma, yönlendirme

Locasta : Nasıl bir şey? Sürgünde bu kadar zor olan şey ne?

Polyneikes : En kötüsü insanların düşüncelerini yüksek sesle söyleyememesi.

Locasta : Ama düşüncelerini söyleyememek köleliktir.

Polyneikes : İnsan, efendilerinin akılsızlığına tahammül etmek zorunda kalıyor.

(Euripides, Fenikeli Kadınlar)

"Bana merdiven verin... Göklerin yukarısından bir merdiven sallanıyor ve bir el bize doğru uzanıyor... Haydi kaldırın, yükleyin değirmeni yükleyin... Haydi çabuk"

(Gogol, sonsözleri)

dirme (dönüştürme) ve tahakküm aracına dönüşen bilgi ve bilgiye ulaşma araçlarının niteliği ve çeşitliliği günümüzde artmıştır. Geçmişte ders kitaplarının içine yerleştirilen her türden bilgi ve mesajlarla ihtiyaç duyulan ya da arzulanan insana ulaşılma planları bugün işlevsiz hale gelmek üzeredir. Reklamlar, tartışma programları, gazeteler, radyolar, internet ortamında yayılan her türlü bilgi, modern hayat ya da başkaca yaşama biçimleri adına nasıl yaşamamız gerektiğinden, neyi nasıl düşünürsek ne türden bir insan sayılacağıma dair sayısız çağrı yapılmaktadır. Ki bunların bir kısmı açık mesajlar, buyruklar biçiminde, kimileri de gizli yönlendirmeler biçiminde olmaktadır. Sonuçta bu teklifler, buyruklar, gizli ya da açık yönlendirme mesajlarının bazıları var olan tutumlarımızı güçlendirir, bazıları düşünce ve davranışlarımızı değiştirir.

Peki böylesine karmaşık ve yaygın araçlardan yayılan mesaj ve yaşantı modelleri arasında insan hem kendini hem de sosyal alanını nasıl biçimlendirecektir? Geçmişte bunun cevabını vermek kolaydı; çünkü insan, kolektif tarihi tecrübelerin yalnızca grup üyeleri tarafından paylaşılmasından gelen belli bir gelenek ırmağının ( halk ruhu ya da millet ruhu) içinde doğarak biçimlenirdi. Oysa günümüzde yaşam ve üretim faaliyetleri içinde insan, bir yandan maddi ihtiyaçlarını karşılarken diğer yandan yaşadığı hayatın felsefesini üretir ya da hazır olanlardan herhangi birini benimser. Geniş halk yığınlarına sunulan seçenekler nelerdir? diye baktığımızda; milletin yüzyıllar içinde sürekli yenilenerek ürettiği kültürün yerini alan kapitalist mal üretimi, pazarlaması, dağıtım ve tüketimi biçimlerine dayanan kültürün sunduğu seçenek-

\* Eğitim-Bir-Sen Genel Başkanı

ler olduğunu görürüz. Böyle olunca Herder bugün konuşmuş olsaydı, “Tarihin en kötü kahramanları Büyük İskender, Sezar ya da Şarلمان gibi büyük fatihlerdi; çünkü onlar yerli kültürleri; ulusların ruhu olanı yok etmişlerdi.” demek yerine “Günümüz dünyasının Sezarları TV ve bilgisayar gibi araçlarla yayılan ve ulaştığı her yerde çekirge sürüsü gibi insanların bireysel ve ulusal anlam haritalarını yok eden popüler kültürdür.” derdi. İrfan Erdoğan'ın deyişiyse: “Popüler kültür mekanik ve elektronik çoğaltmayla niceliksel ve niteliksel yoksulluğun kültürüdür. Popüler kültür “bir çabuk kullanım ve hızlı tüketim” kültürüdür. Bu tür kullanım ve tüketim popülerlerin ilk safhasından son kullanım ve atma safhasına kadar her aşamasında vardır. Böylece kitle üretiminin kalıcılığı ve sürekliliği garanti edilir. Popüler olan kullanılarak paketlenmiş popülerleri tüketiciler alır ve popülerleri boğazlarına, saçlarına, yüzlerine, midelerine, üstlerine, ayaklarına uygulayarak malın ve bilincin popülerleştirilmesi süreci tamamlarlar.”

Popüler kültür sadece cips, kola, hamburger gibi tüketim maddeleriyle sınırlı kalmaz; teknoloji, siyaset, ekonomi, sanat, din, kültür gibi bireyi ilgilendiren her şeyi kapsar. En önemlisi de insanların yaş sınırı tanımaksızın- bilinç ve bilinçaltılarını, bireyin yaşamına yön veren en derin katmanları biçimlendirir. Bizi tehdit eden hayaletler değil; asiler, kaybe-

denler, dışlanmışlar, günahkarlar... insan olma araçlarına yasaklar konularak nesneleştirilen kalabalıklar. Artık hiçbir değer emniyeti kalmadı, emniyet güçlerinin, askerlerin bile emniyette olmadığı bir dönemdeyiz

Popüler kültürün üretildiği ve tüketildiği yerler ulusların sınırlarını aştı. Dünyanın bir köşesinde ortaya çıkan bir kültür ögesi, diğer köşedeki insanları çok kısa bir sürede etkileyebiliyor. Böyle bir dönemde hiçbir kurum, hiçbir paradigma kendi yerini sağlam göremez. Bu akıl almaz gelişmeler karşısında bilimin ve düşüncenin özgürce gelişip boy vereceği ortamlar oluşturmak yerine; güçlerini sözde anayasadan, hukuktan aldıklarını iddia eden çeşitli odaklar, tahakkümlerini pekiştirmek için emirler, listeler, törenler, kamusal cezalandırmalar, küçültme sözleri, simgesel ihtişam gösterileri, lütuflar, korkuyla karışık saygıyı çoğaltma, kozmetik özgürlükler, kozmetik güzelleştirme çabaları... bunlar günü kurtarmaktan başka bir şeye yaramaz.



Vakit geçiyor, bütün ceberrut kurumlar, kuruluşlar; siyasi sisteme giren ve bu ülkenin dokusunu oluşturan insanların taleplerini dikkate almalıdır. Yönetimler uzlaşmacı ve katılımcı yolları saptamalıdır. Varlık nedenlerimizden ödün vermeden dünya ile bütünleşmenin yollarını bulmalıyız. “Bizden olmayan bize karşıdır!”ı derin ideoloji haline getirerek en küçük ayrıntıya itiraz edeni düşman ilan eden, toplum dışına iten her anlayış kendini değiştirmelidir. İdeolojik çılgınlığın kimseye yararı olmadığı artık kabul edilmelidir. Halk yığınlarını sürekli savunma ve saldırı psikolojisi içinde tutarak yönetme çabalarıyla, onların kendilerini yenilemelerine de fırsat tanımayan senaryolara son verilmelidir. Ülkemizin en azından geçmiş iki yüzyılı ve gelecek yüzyılı göz önünde bulundurularak, “Ekonomik, Teknolojik, Politik, Küresel Sorunlar ile “Değerler, Popüler Kültür ve Eğitim” başlıkları altında incelenmeli ve bu konularda geleceğe dair projeler geliştirilmelidir.

Okullarının öğrencilerine gerçek seçim fırsatları sunduğu, öğrencilerinin kendi özel oluşlarının ve potansiyellerinin farkına vardığı, insanların kullandıkları oyların gerçekten eşit siyasi etkiye sahip olduğu, ortak çıkar ve ortak hayrı desteklediği bir Türkiye'ye ulaşmak hiç zor değil.

# Avrupa Birliği Sürecinde Eğitim Ve Okulun İşlevini Yeniden Düşünmek

**Doç. Dr. Selahattin Turan\***

Türkiye, son iki yüzyıldır bir yön arayışı içindedir. Fakat Türkiye yön stratejisini, sosyal yaşamı şekillendiren ve birbiriyle etkileşin halindeki farklı kurumları [ev-yaşam biçimi, iş-iş yeri, hükümet-politikalar, eğitim-okullar] bütüncül ele alarak tasarlamamıştır. Her türlü yön arayışı, lider bir ülke olma hedefini içerir ve her ülkenin kendine özgü bir toplum ve gelecek stratejisi bağlamında düşünülebilir. Sanayi toplumu fikri, 19. yüzyılın ortalarında gerçekleşen sanayi devrimi ile İngiltere'den; bilgi ekonomisi, bilgi veya ağ toplumu fikri ise 1950'lerden sonra ABD merkezli ortaya çıkmıştır. Bu ülkeler, dünya siyaset ve ekonomisinde aktif rol almış ve liderliklerini sürdürebilmek içinde bu rollerini oynamaya devam etmeye çalışmaktadırlar. Türkiye'de gelecek yüzyıllarda dünyayı derinden etkileyecek bir toplum projesini bugünden tasarlamalı ve bütün kurumlarının bu hedef etrafında çalışmalarını sağlayacak bir yapı ve davranış kurumsallaştırması gerekmektedir. Gelecek biliminin konusu olan toplum tasarımı ve bu bağlamda okul kurgusu konumuzun sınırlarını aşma-

sına rağmen Türkiye'nin, Avrupa Birliği (AB) sürecinde ne-reye doğru gittiği ve kurumlarının bu gidişata paralel nasıl bir yapı ve davranış etrafında güçlerini birleştirmeleri gerektiği konusunda bazı parametreleri belirlemesi gerekir. Oysaki bugün, Türkiye'nin başta eğitim olmak üzere, bütün kurum ve kuruluşlarına yön vermede AB aktif duruma gelmiş bulunmakta, kapsamlı projeler uygulamaya koymaktadır. Buna karşın Türkiye'deki eğitim politikacıları ve liderleri ise bir strateji yoksunluğu ile karşı karşıya kalmakta, eğitimle ilgili sadece ideolojik söylemler ve retorik üretmenin ötesine geçememektedirler.

Türkiye'de öteden beri eğitim ve okula stratejik bir rol yüklenmemiştir. Bunun bir sonucu ve yansıması olarak eğitim, politik ve ideolojik tartışmaların merkezine çekilmiştir. Oysaki eğitim ve okul, ideolojik değil stratejik bir kurum olup kurgulanan toplum ve ülke geleceği ile yakından ilgilidir. Dünyadaki



değişim ve tahmini oluşumlara göre eğitimin ve okulun işlevi sürekli ve yeniden tanımlanmak zorundadır. Eğitim ve okul, durağan bir yapıyı öngörmez, aksine değişimin, toplumsal değer ve amaçların sürekli inşa edildiği yaşama alanıdır. İdeolojik ve politik söylemlerin bir sonucu olarak, herkesin eğitim hakkında konuşmasından tutun; her üniversite mezununun öğretmen olarak atanmasına, hiçbir uzmanlık çalışması olmasına rağmen herkesin eğitim fakültelerinde istihdamına kadar varan çarpık birçok uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Eğitimde bu ve benzeri birçok temel konunun bile çözülmemiş olması, eğitim ve okulun bir stratejik kurum olarak algılanmamasından kaynaklanmaktadır. Bir başka ifade ile eğitim ve okula, Türkiye'de var olan yapıyı devam ettirme işlevi yüklen-

\* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

miştir. Dünyadaki değişimlere yön vermesi gereken okul, var olan durumu sürdüren bir yapı ve davranış içine girmiş bulunmaktadır. Yanlış varsayımlar üzerine kurulmuş bir okul ve eğitim sisteminde doğru şeyler üretmek ve yarınların Türkiye'sini kurgulamak mümkün gözükmemektedir. Bu makalede ana hatlarıyla Avrupa Birliği tartışmaları ışığında yeni bir eğitim anlayışı ve okul imajının gerekliliği ve bunun Türkiye açısından önemi üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

### **Avrupa Birliği Süreci ve Türkiye**

Türkiye'nin Batılılaşma ve Avrupalılaşma macerası; "uzun, ince ve dar bir yol yürüyüşüne" benzetilebilir. Söz konusu sürecin farklı açılardan etraflıca incelenmesi bu makalenin sınırlarını aşmaktadır. Bu makalede, bu sürecin kısa bir seyri ana hatlarıyla verilmiştir. Gelecek yüzyıl içinde Avrupa Birliği'nin Türkiye'ye kazandıracakları ve kaybettireceklerinin, farklı açılardan derinlemesine analiz edilmesi gerekiyor. Bu analizlerin, Türkiye'nin geçmiş ve gelecek iki yüzyılı göz önünde bulundurularak ekonomik, teknolojik, demografik, politik ve küresel sorunlar ile değerler, medya ve popüler kültür başlıkları altında bir strateji dâhilinde incelenmesi gerekiyor. Söz konusu analizlerin derinlemesine yapılıp, raporlaştırılıp Türkiye kamuoyu ile paylaşıldığını söylemek mümkün değildir.

Türkiye'nin Avrupa kurumları ile resmi bağı 17. yüzyıla, diğer ülkelerle ilişkisi ise daha eskilere kadar gider. İngiliz dini lider William Penn, 1693 yılında yazdığı "Avrupa Barışının Bugünü ve Geleceğine Doğru Bir Roman" adlı çalışmasında, bugünkü anlamda olmasa bile teorik olarak kurguladığı 'Avrupa Meclisi' önerisini dile getirmiş ve söz konusu mecliste Türkiye'nin 10 sandalye ile temsil edilebileceğini yazmıştır. Fakat bu öneri, teorik olarak kâğıt üzerinde kalmıştır. Türkiye'nin ilk Avrupalılık belgelerinden birinin, 1856 yılında imzalanan Paris Anlaşması olduğu söylenebilir. Söz konusu anlaşmanın 7. maddesi Osmanlı Hükümeti'nin Avrupa Devleti sayılması gerektiğini belirtir. Fakat Türkiye'nin Avrupa ile yakın ilişkileri 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında yoğunlaşır. Bu esnada Türkiye'de olduğu gibi Avrupa'da bazı siyasi fikirlerin ortaya atıldığı, özellikle

"Pan-Avrupa" fikrinin tartışılmaya başlandığı görülmektedir. Bu teorik fikir tartışmaları, Avrupa'da bir federasyon kurma çalışmalarının da temelini oluşturmuştur. Bu tartışmalarda, Türkiye'nin Avrupa federasyonuna üye olabileceği, buna karşın İngiltere Birleşik Krallığı'nın federasyon dışında tutulması görüşünün benimsendiği görülmektedir. Avrupalılar, uzun süre İngilizleri Avrupalı saymamış ve İngilizlerle uzun süre üstü örtük bir gerilim yaşamışlardır. Bilindiği üzere İngilizler AB'ye, [AET] iki kez reddedildikten sonra ancak 1973'te girebilmiştir. Avrupa Birliği ile ilgili bir diğer önemli adım, 1930 yılında Fransa Dışişleri Bakanı Briand'ın "Avrupa Milletler Cemiyeti" önerisini getirmesiyle gündeme gelmiştir. İspanya, Türkiye'nin de bu cemiyete



davet edilmesini önermiştir. Söz konusu oluşum daha çok savaş sonrası Avrupa'da barışın sağlanmasına dönük olduğundan, Yunanistan Türkiye'nin bu cemiyetin üyesi olması fikrini desteklemiştir.

Avrupa Birliği fikrinin oluşumunda bazı gelişmelerin belirleyici olduğu görülmektedir. Avrupa Birliği fikri, Winston Churchill'in 1946 yılında Zurich Üniversitesi'nde "Birleşik Avrupa" fikrini ileri sürmesiyle iyice hızlanmıştır. Jean Monnet ve Robert Schuman'ın 1950 yılında önerdikleri "Demir-Çelik Üretiminde Üst Kurul Denetimi" önerisi ve 18 Nisan 1951 tarihinde Almanya, Belçika, Fransa, İtalya, Hollanda, Lüksemburg'un Paris Anlaşması'nı imzalamalarıyla Avrupa Birliği'nin temelleri atılmaya başlanmış ve 1957'deki Roma Sözleşmesi ile de politik bir oluşuma dönüşmüştür. Türkiye o günden bugüne birçok Batılı kuruluşların üyesi olmaya çalışmış, Avrupa ve Batı merkezli oluşumların içinde yer almaya özen göstermiştir. Türkiye açısından dönüm noktası sayılabilecek bazı önemli gelişmeler şunlardır: Avrupa Konseyi üyeliği (1949), NATO'ya katılma (1952); Avrupa Ekonomik Topluluğu'na başvuru (1959); Ankara Ortaklık Antlaşması (1963); Türkiye'nin AB'ne tam üyelik başvurusu (1987); Helsinki Zirvesi ile Türkiye'ye aday ülke statüsü verilmesi (1999); Brüksel Zirvesi ile Türkiye'ye müzakere tarihi verilmesi (2004).

Bütün bu çaba ve üyeliklere rağmen Türkiye'nin tam üyeliğinin ne zaman gerçekleşeceğini tahmin etmek mümkün gözükmemektedir. Kesin bir üyelik tarihinin verilememesinin Avrupa Birliği kaynakları incelendiğinde birçok nedenden kaynaklandığı söylenebilir. Avrupa Birliği tarafından hazırlanan raporlara bakıldığında ekonomik nedenlerin önde geldiği görülmektedir. Söz konusu nedenleri şu başlıklarda toplayabiliriz: Türkiye'nin yüzölçümü, nüfusu, ekonomisinin büyüklüğü ve ekonomik sorunları, kişi başına düşen milli gelir düzeyi, gelir dağılımı, bölgeler arası dengesizlik, tarımda çalışan nüfusun büyüklüğü, işsizlik oranının yüksekliği, göç eğilimi. Yukarıda sayılan bütün kaygıları burada incelememiz mümkün değil, fakat örnek olması bakımından Türkiye'nin AB'ye maliyeti ve nüfus değişkenleri açısından baktığımızda kaygıların nedenlerini anlamak mümkündür. Türkiye'nin katılımının AB'ye Maliyeti Türkiye'ye ayırdığı fonlar açısından değerlendirilebilir. Avrupa Birliği Türkiye'ye 2005 yılı için 300 milyon EURO, 2006 yılı için 500 milyon EURO, 2013 yılında 1 milyar EURO yıllık yardım yapması beklenmektedir. Avrupa Birliğinin hazırlamış olduğu raporlara göre asıl yükün üyelik sonrası ortaya çıkacağı ve Türkiye'nin AB'ne maliyetinin 10 yeni üyenin maliyetinden daha fazla olacağı tahmin edilmektedir.

AB açısından diğer önemli bir sorun ise Türkiye'nin nüfus yapısıdır. 2004-2015 dönemi Avrupa Birliği'nin ortalama nüfus artış oranının % 0,6 olarak tahmin edilirken, aynı dönem için Türkiye'nin nüfus artış oranı % 15,6 civarında olacağı belirtilmektedir. Türkiye'deki hızlı nüfus artışı, Avrupa Birliği'ni kaygılandırmaktadır. Nüfus artışının Türkiye açısından en önemli avantajı nüfusun genç oluşudur. Türkiye'de nüfusun % 65'i 35 yaşın altındadır. Tablo 1'de Türkiye ve AB'de nüfusun yaşa göre dağılımı yer almaktadır. Türkiye'nin nüfus yapısının ancak 2050 yılında AB'ye benzer hale gelmesi tahmin edilmektedir. AB İstatistikleri ve Türkiye İstatistik Enstitüsü verileri, 2020 yılında AB'de 80 yaş üzerinde 25 milyon'a yakın bir nüfus oluşacağını göstermektedir. Söz konusu nüfusun yaşlılığı, gelecek 20 yılda AB işgücünün beşte birini kaybedeceği anlamına gelmektedir. Aynı dönemde Türkiye'nin çalışan sayısında % 25'lik bir artış olması ve AB'deki açığı kapatması beklenmektedir. AB verileri incelendiğinde, Avrupa'da nitelikli işgücü açığı bulunduğu ve bu açığı kapatmak içinde bazı projelerin AB Komisyonu tarafından uygulamaya konulduğu görülmektedir. Nitelikli işgücü açığının olduğu başlıca alanların başında telekomünikasyon, bilişim, sağlık, AR-GE, enerji ve çevre gelmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) verileri ve bilimsel araştırma raporlarına göre, Türkiye'de

eğitimde ciddi nitelik sorunlarının bulunduğu, genç nüfusun eğitim eksikliğinin çözülmesi gerektiği, üniversite önünde yığılmaların ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin her geçen gün giderek bozulduğu ifade edilmektedir. Türkiye'de okullaşma oranlarının ilköğretimde % 91,9 ve orta öğretimde % 46,47 civarında seyrettiği ve kişi başına eğitim süresi ve öğrenci başına eğitim harcamaları ile

Tablo 1: Türkiye ve AB'de Nüfusun Yaşa Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Türkiye Nüfusuna Oranı	AB
0-14	%27,6	%16,8
15-64	%66,6	%67,2
65 yaş üstü	%5,8	%16,0

Avrupa ülkelerinin çok gerisinde kaldığı görülmektedir. Tablo 2'de AB ve Türkiye'de kişi başına eğitim ve harcamasının karşılaştırması yer almaktadır. Türkiye eğitimi ile ilgili buna benzer birçok istatistik ve veriler verilebilir. Bütün tartışmalar, Türkiye eğitim sisteminin bir krizde olduğu ve eğitim politikacıları ve öğretmenler, bu gündelik sorunların üstesinden gelmek için çaba harcarken geleceğe dönük bir strateji geliştirmekten çok uzaktalduklarını söyleyebiliriz.

### **Yenilik Merkezli Okul ve Stratejik Bir Araç Olarak Eğitim**

Son çeyrek yüzyılda, enformasyon teknolojilerini merkez alan teknoloji devrimi toplumun ve bu bağlamda okulun maddi temellerini şekillendirmeye başlamış bulunmaktadır (Adler, 1992; Batty ve Barr, 1994; Dede, 1998; Castells, 2005; ).

Bilgi (enformasyon) teknolojilerindeki gelişmeler ve bu bağlamda tasarlanan ağ toplumu, başta eğitim sistemleri ve eğitime ilişkin bütün varsayımları altüst etmiş; öğrenme-öğ-

Tablo 2: AB ve Türkiye'de Kişi Başına Eğitim Süresi ve Harcamalarının Karşılaştırılması

	AB	Türkiye
Kişi başına eğitim süresi	15 yıl	5,6 yıl
Öğrenci başına eğitim harcaması	En az 1500\$ AB Ortalaması 4000\$	390\$

retme yöntemleri başta olmak üzere eğitim ve okul yönetimi süreçlerini derinden etkilemiş bulunmaktadır. Hiç kuşkusuz bu durum, başta öğretim-öğrenme olmak üzere eğitim politikaları ve eğitim yönetimine ilişkin yeni model arayışlarını gündeme getirmiş bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar, enformasyon teknolojilerini etkin kullanan okulların, yeniliklere ve değişimlere daha açık olduğunu göstermektedir. Yine araştırmalar, enfosmasyon devrimi ile eğitim sistemleri ve bu bağlamda okulların bir buluş ve yenilik merkezine dönüşmesi gerektiğini, aksi takdirde okulun toplum önünde önemini büyük ölçüde kaybedeceğini göstermektedir (Dede, 1998; Means, 1994; Beaver, 1991). 'Yenilik ve buluş' merkezli bir okulun oluşturulmasında ve bu anlayışın okulda yerleşmesinde en önemli etken "ağ toplumu" anlayışı olmaktadır. Aslında bu durum 1990'lardan sonra dünyadaki paradigmatik dönüşüm sonucu ortaya çıkan ağ toplumunun bir gereğidir. Türkiye eğitim sistemi bu ağ toplumu oluşumuna

dayalı olarak yeni bir eğitim stratejisi geliştirememiştir. Başka bir ifade ile okullar paradigmatik dönüşümlere paralel bir yapılanma içine girememişlerdir. Günümüzde teknolojinin yardımı ile bilgi, sınırsız bir şekilde dağıtılmakta ve paylaşılmakta olup, bilginin doğasına ve rolüne ilişkin algılarda da köklü değişiklikler olmaktadır. Geleneksel olarak bilgi tek yönlü olarak üretilmekte, aktarılmakta ve kullanılmaktaydı. Oysa çağcıl okul, bilginin birlikte ve sürekli yeniden üretildiği bir yaşama alanı olarak görülmektedir.

Eğitimde yenileşme ve reform çabalarının başarıya ulaşılması için eğitim ve eğitimin yönetimine yönelik geleneksel bakış açılarının değişmesi zorunludur. Yeni paradigmatik dönüşümler ve gelişmeler bireyin, bilginin yeniden oluşturulması sürecine etkin olarak katılması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Beach ve Vacca, 1985). Bilginin hareketliliği olarak adlandırılan bu durum, dikte edilmiş tek doğru merkezli bilgilerin eleştirel bir gözle değerlendirilmesine de imkân tanımakta olup, buluş ve yaratıcılığa önemli katkıda bulunmakta ve okulun temel işlevinin de kökten değişmesine neden olmaktadır. Dede (1998), okulun yeni işlevinin yaratıcılık ve yenilik yapma olarak yeniden tanımlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Aksi takdirde okulları işlevsizleştireceğini ve diploma dağıtan merkezler haline gelme tehlikesi ile karşı karşıya kalacağını ifade

etmektedir. 1990'lardan sonra ağ toplumunun yükselişi ile, yaratıcı okul, sanal okul ve akıllı okul kavramları metaforik olarak kullanılmaya ve ağ toplumunun merkezini alınmaya çalışılmaktadır. Böyle bir metaforik kavramlaştırma, yaratıcı birey, sanal birey ve akıllı bireyi tasarlayan ve kurgulayan bir merkez olarak okulun yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Enformasyon toplumu ve buna dayalı teknolojilerin her alanda kullanımı giderek artmakta olup okul öğrenmelerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Teknoloji, onu kullanabilecek yeterliliklerle donatılmış yönetici, öğretmen ve öğrencileri ile yeni bir okul ve tasarımını gerekli kılmaktadır. Son çeyrek yüzyılda meydana gelen gelişmeler, öğretmenlerin enformasyon toplum kurgusunun bir parçası olarak kendilerini ve mesleklerini yeniden tanımlarını zorunlu kılmaktadır. Bunun için okullar, öğretmenlerini sınıfta teknoloji kullanımını konusunda daha yeterli hale getirmek için bilgi ağları kurmak ve sanal toplum projesinin hazırlıklarını yapmak durumundadır. Sanal toplum, herkesin öğrendiği ve öğrettiği ve bilgi ağları tarafından şekillenen 'ortak akıl oluşturma girişimi' olarak tanımlanabilir. Bu konuda önemli görevlerden biri de eğitim politikacılarına ve okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticileri, birer akıllı ve sanal toplum lideri olarak öğrencilerin, teknolojiyi yaratıcı bir amaçla kullanabilme ve

kendi potansiyellerini yüzde yüz ortaya çıkarabilmelerini sağlayan platformlar oluşturabilmelidir.

Türkiye'de okul müdürlerinin enformasyon teknolojisini yetkin bir şekilde kullanabilmesi, eğitim ve öğretimle bütünleştirebilmesi ve Türkiye'yi ağ toplumuna hazırlayabilmeleri için bilgi teknolojilerine liderlik yapabilecek yeni liderlik becerilerine sahip olması gerekmektedir. Son çeyrek yüzyılda, yaşamın her kesitinde teknoloji, anahtar rol oynamakta ve karşılıklı olarak birbirini etkileyen



sosyal-kültürel, politik, ekonomik ve demografik değişimler, insan ve toplum yaşamını şekillendirmekte ve dönüştürmektedir.

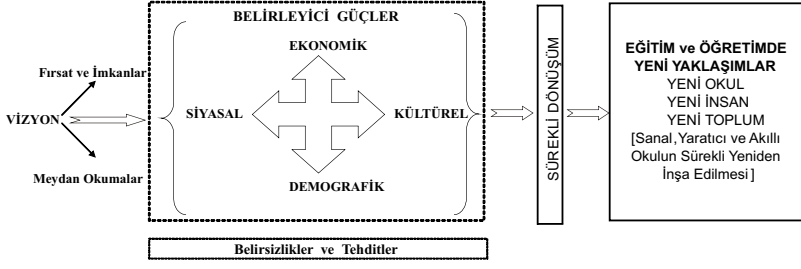
### **Ağ Toplumu Işığında Yeni Bir Okul Modeli Arayışı**

Araştırmalar, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeni model ve kavramlaştırmaların, eğitimde niteliği ve eğitimin sonuçlarını önemli derecede etkilediğini göstermektedir (Dede, 1998; Bozeman, ve Spuck, 1994). Eğitimde

yeniliklerin en önemli itici değişkeni, hiç kuşkusuz teknolojiye yeni gelişmelerdir. Her alanda olduğu gibi eğitimde de bilgi teknolojileri, bilgi hareketliliğini, bilginin yalınlaştırılmasını ve kullanımını hızlandırmış bulunmaktadır. Şekil 1, bilgi teknolojilerinin yeni bir okul modeli arayışını zorunlu kılan temel değişkenleri göstermektedir. Bilgi teknolojilerindeki hızlı değişimler, her şeyden önce eğitim ve eğitim yönetiminde yeni bir vizyon oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Akıllı ve sanal toplumu oluşturmada ve gelecek yönelimli stratejiler belirlemede okulların, hayati bir rol oynayacağı tartışma götürmemektedir. Bununla birlikte okulların bir değişme merkezi haline gelmeleri, etrafında olup bitenleri, fırsatları ve meydan okumaları iyi anlayıp değerlendirmeleri gerekmektedir. Okulun iç ve dış çevresinden gelen baskılar, okulu dönüştürmekte olup bu durum, öğretim ve öğrenmede alternatif yaklaşımların kullanımını kaçınılmaz kılmaktadır. Başka bir ifade ile bilgi ağlarına bağlı bir okul, herkesin öğrendiği sanal bir toplum için eğitimde yeni değerler ve bakış açıları kaçınılmaz görünmektedir. Belirleyici güçler ve okulun sürekli yeniden inşa edilmesine ilişkin süreci açıklayabilmek için aşağıdaki kavramsal model önerilebilir. Söz konusu model, yeni toplum inşa etmede okulun stratejik bir rol oynadığı ve değişimin merkezinde yer alması gerektiği varsayımından hareket etmektedir.



Şekil. 1: Belirleyici Güçler ve Okulun Sürekli Yeniden İnşa Edilmesi



## Enformasyon Teknolojilerinin Okuldaki Rolü

Bilgi sistemleri ve teknolojilerindeki gelişmeler, insanlığın tahmin ve hayallerinin çok ötesine geçmiş bulunmaktadır. Son çeyrek yüzyılda bilgi teknolojileri, en çok yatırım yapılan alanlardan biri haline gelmiştir. Bilgi teknolojileri, eğitimde niteliğin ve performansın artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim lideri, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için yeni bir yapılandırmayı veya süreci başlatan kişidir. Okullar açısından düşünüldüğünde lider, okulda değişimi başlatan, gerektiğinde okulu yeniden yapılandırmada etkin rol oynayan ve değişimi başlatan kişidir. Çağcıl toplum için, yeni bir okul ve toplum modeli kaçınılmaz görülmektedir. Geleceğin sanal toplum ve okulunu oluşturabilmek için, yeni eğitim politikacılarının ve okul liderlerinin, aşağıdaki belirtilen becerilere sahip olması gerekmektedir.

**Vizyon:** Liderin sahip olması gereken en temel özelliklerin başında vizyon gelmektedir.

Vizyon, istenilen ve başarılabılır bir hedefi ifade eder. Teknoloji, istenilir bir gelecek konusunda, liderlere birçok fırsatlar sunmaktadır. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, liderliğe ilişkin geleneksel algıları ve bakış açılarını da değiştirmektedir. Global ekonominin yükselişi ve serbest piyasa ekonomisinin uluslararası bir boyut kazanması, bütün toplumları etkilemektedir. Bu bağlamda diğer bazı gelişmelerin ışığında Türkiye'deki eğitim liderlerinin, teknolojinin okulda etkin bir şekilde kullanımında aktif rol almalarını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin, her alanda üstünlük için okulların temel amaç ve işlevlerini yeniden tanımlanması zorunlu olmaktadır.

**Teknolojiye İlişkin Yanlış Algıları Değiştirme:** İnsan, uzun süreden beri sahip olduğu bazı yanlış algıları ve alışkanlıkları değiştirmekte direnir. Öğretmenler ve eğitim çalışanları da eğitim ve öğretim konusunda sahip oldukları bazı alışkanlıkları ve algıları değiştirme eğilimi göstermemekte, alter-

natif öğretme ve öğrenme yöntemlerine pek olumlu bakmamaktadır. Liderin sahip olması gereken becerilerin başında, okul toplumu üyelerinin eğitime ilişkin alternatif bakış açılarını ve inançlarını değiştirmede rehberlik etmektir. Eğitim liderinin, okulun paydaşlarının ortak bir gelecek ve ortak bir vizyon etrafında toplanmalarını sağlamada etkin rol alması beklenmektedir. Yeni eğitim lideri, geleceğin sanal toplumu ve okulu fikrinin propagandasını yapmak mecburiyetindedir. Aksi takdirde, bilgi teknolojilerinin yeni bir toplum oluşturmadaki hayati rolü gelenekselleşecek, daha iyi ve ideal bir toplum fikri zayıflamış olacaktır. Bu bağlamda liderin önemli sorumluluklarından birisi, teknolojinin öğretim süreci ile bütünleşmesini sağlamak ya da öğretim sürecinde etkin kullanımına rehberlik etmek, yardımcı olmak ve geleneksel öğretim yöntemlerine son verilmesi için öncülük etmektir.

**Diğerlerine Teknoloji Konusunda İnançlı ve Kararlı Eylemler İçinde Olmaları İçin Esin Kaynağı Olma:** Liderin, insanları ortak bir vizyon etrafında belli amaçların gerçekleştirebilmesi konusunda çalıştırabilmek için güven oluşturması gerekir. Güven oluşturmadan insanları ortak bir amaç ve gelecek etrafında toplamak mümkün

değildir. Güvenin sağlandığı bir ortamda insanları, yarının bugünden daha iyi olacağına inandırmak hem kolaylaşacak hem de bireyler geleneksel iş yapma alışkanlıklarından ve değişime direnme eğilimlerinden vazgeçebileceklerdir. Güven veren bir lider etrafında insanlar, yarının sanal topluluğunu inşa etmek için bütün enerjilerini sarf edeceklerdir.

*Diğerlerini Salt İzleyici Olmaktan Kurtaran ve Problemleri Çoklu Bakış Açısından Çözme Konusunda Teşvik Eden Anlayışı Yerleştirme: İyi bir teknoloji lideri, başkalarının vizyonunu, bilgisini de dikkate alarak belli amaçlar doğrultusunda yönlendirmeyi ve onlara rehberliği başarabilmelidir. Eğitimde okul paydaşlarının ortak katılımı sağlanmadan başarılı değişim stratejileri uygulamak zor görünmektedir. Bilgi teknolojilerinin zorunlu kıldığı bir diğer liderlik anlayışı ise, izleyicilerin izleyici olma durumundan kurtarılmasıdır. Her izleyicinin kendisi bir lider olmak zorundadır. Bilgi ağlarının, bilgi paylaşımının ve bilgiye yüklenen anlamın ortak oluşturucuları olabilmek için bu kaçınılmazdır. Yeni eğitim lideri, liderlerin lideri ve rehberi olmak durumundadır. Bu ise liderliğe yüklediğimiz geleneksel anlamın terk edilmesini zorunlu kılmaktadır.*

## Sonuç

Türkiye'nin ve Türk eğitim sisteminin karşı karşıya kaldığı en önemli sorunların başında eğitim kurumlarındaki kalitesizlik ve liderlik eksikliğidir. Enformasyon teknolojilerinin öğretme ve öğrenme sürecinde yaratıcı ve buluş amaçlı kullanımı, okullar için olduğu kadar yarınların güçlü Türkiye'si içinde hayati bir önem taşımaktadır. Toplumlar ve okullar, daha iyi bir gelecek için yeni ve dönüştürücü liderlere ihtiyaç duymaktadır. Enformasyon teknolojilerinin buluş ve yaratıcı amaçlı eğitimle bütünleştirilmesinde temel rolü oynayacak kişi eğitim liderleridir. Enformasyon teknolojilerindeki yeni gelişmeler ışığında yeni bir okul imajının oluşturulması zorunlu görünmektedir. Sanal bir gelecek ve okul için bilgi ağlarına dayalı zengin öğrenme ortamlarının oluşturulması zorunlu görünmektedir. Bu süreçte eğitim liderinin, etkin rol oynaması gerekmektedir. Okul, yalnızca bilginin aktarıldığı bir mekân değil, aynı zamanda entelektüel, duygusal, sosyal desteğin sağlandığı, yeni etkileşimci medyanın öğretme ve öğrenme sürecinde kullanıldığı, öğrencilerin işbirliği içinde bilginin üretiminde aktif rol aldığı, hayatın sürekli yeniden üretildiği, tanımlandığı bir yaşama ve etkileşim alanı

olarak görülmelidir. Bunu için yeni okul, okul çalışanlarının ve paydaşlarının bilginin anlamlandırılması sürecine etkin katıldığı bir öğrenme ağı olarak algılanmalı ve tanımlanmalı ve bu bağlamda ağ toplumu ve buna dayalı geleceğin kurgulandığı bir yer olmalıdır.

## Kaynaklar

- Adler, P. (1992). *Technology and the future of work*. NY: Oxford.
- Batty, M. ve Barr, B. (1994). The electronic frontiers: Exploring an mapping cyberspace. *Futures*, (26) 7, 699-712.
- Beach, R. H., ve Vacca, A. M. (1985). Administrative variables and microcomputer implementation: A survey of high school principals. *Computers in the Schools*, 2(1), 31-46.
- Beaver, J. F. (1991). Sharing the vision, power, and experience: Advocating Technologically Component Administrators [ERIC NO: ED 340 130].
- Bozeman, W. C., ve Spuck, D. W. (1994). *Computer Support for Administrative Leadership of schools*. Greg Kearsley & William Lynch (drl.), Educational Technology Leadership Perspectives. NJ: Educational Technology Publications.
- Castells, M. (2005). *Ağ Toplumunun Yükselişi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınevi.
- Dede, C. (1998). The scaling-up process for technology based educational innovations. Dede, C. (drl.), *Learning with Technology*. VA: ASCD.
- Means, B. (drl.). (1994). *Technology and education reform*. NY: Jossey-Bass.

# Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol Eğilimleri

**Doç.Dr. Ali Murat SÜNBL\***

Okul ortamında öğrenci davranışlarının temel belirleyicilerinden birinin öğretmenin öğrenciye yaklaşım biçimi olduğu söylenebilir. Eğitim, artık öğretmenin tartışılmaz otoritesinin kabul edildiği tek yanlı bir iletişim değil, öğrencinin etkin olduğu ve değer verildiği karşılıklı bir iletişim olgusudur.

Öğretmenin öğrencilerine yönelik davranışları, destekleyici ya da denetleyici-kontrol edici davranışlar olarak iki ana başlık altında özetlenebilir. Destek sınıfı içine giren öğretmen davranışları, yakınlık ve ilgi göstermek, olumlu pekiştireçler kullanmak, öğrenciyle empatik iletişimle girmek gibi, öğrencinin benliğini onaylayıcı, özergiliğini ön plana çıkaran davranışlardır. Bu davranışların temelinde öğrenciyi merkeze alan öğretmen figürü yatmaktadır. Buna karşılık denetleme ve kontrol sınıfında yer alan öğretmen davranışlarının ortak niteliği, çocuk ve gencin tutum ve davranışlarını değiştirme amacıyla yapılan hareketler olmasıdır. Bu sınıfa giren davranışlar üç ayrı boyutta toplanabilir: zor yoluyla denetleme, pekiştireci esirgeyerek (olumsuz pekiştirme) denetleme ve ikna ederek denetleme. Aşırı denetleme

\* Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

davranışlarını kullanan öğretmenlerin bu eğilimlerinin altında geleneksel yaklaşım ve alışkanlıklar yatmaktadır. Bu iki öğretmen figürünün özellikleri genel hatlarıyla aşağıdaki tabloda verilmiştir (Gorham ve Christophel, 1992; Frymier, 1993; Gorham ve Millette, 1997; Mintz, 1997; Edwards, 2000).

Otoriter öğretmen tutumu, öğrenciyle tartışmadan, anlamadan, onun istek ve beklen-



lerine izin vermezler. Bu öğretmenlerin sınıflarında sürekli kurallar ön plana çıkar. Kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Öğrencilerden kendilerine itaat etmelerini ve kendilerine yöneltilen yönergelere uymaları istenir. Bu tür öğretmenler çocukların istek ve beklentilerini dikkate almazlar. Eğitimde sık sık cezaya yer verirler. Bazı öğretmenler, öğrencilere dayak gibi fiziksel cezalarla, bazıları suçlama, ayıplama ve utandırma gibi duygusal cezalarla, bazıları da sevdiği etkinliklerden alıkoyma gibi ayrıcalıklardan yoksunlaştırarak cezalandırırlar. Otoriter öğretmen tutumunda aşırı kontrol eğilimi, çocuk üzerinde baskı ve sıkı bir disiplin mevcuttur.

Aşırı baskı ve kontrol altında tutulan çocuk, derste kendi duygularını ifade etmekten çekinir. Ortamdaki baskı çocuğun o anda dürüst, sessiz ve dikkatli davranmasını

Öğrenciyi Merkez Alan Öğretmenlerin Özellikleri	Geleneksel Öğretmenlerin Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrencinin kendi kendisini kontrol etmesini isteyen bir tutum</li><li>• İtimat eden, güvenen</li><li>• Eşit davranan, saygılı</li><li>• Öğrenciyi olduğu gibi kabul eden</li><li>• İyimser</li><li>• Demokratik</li><li>• Sosyal düzen içinde uyumlu</li><li>• Cesaret veren teşvik eden</li><li>• Duyguları açık</li><li>• Eksikliklerini kabul eden</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretmen tarafından öğrenci kontrolünü isteyen bir tutum</li><li>• Şüpheli, öğrenciye güvenmeyen</li><li>• Taraf tutan, saygısız</li><li>• Öğrenciyi ahlaki kurallara göre değerlendiren</li><li>• Kötümser</li><li>• Otokratik</li><li>• Duruma göre uyum sağlayan</li><li>• Tutarsız övgüler kullanan</li><li>• Duyguları kapalı</li><li>• Eksiklik duygusu taşıyan</li></ul>

tilerini dikkate almadan, öğretmen tarafından belirlenen kural ve emirlerin çok katı bir şekilde uygulanmasıdır. Otoriter öğretmenler, öğrenciye sert, soğuk ve kesin tavırla yaklaşırlar. Öğrencilere kendi duygu ve düşüncelerini, öğrenciler kendilerinin istediği gibi davrandığı zaman gösterirler. Öğrencileri ile iletişimleri oldukça yetersiz ve serttir. Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme-

sağlayabilir. Fakat kontrolün olmadığı ortamlarda öğrenci davranışları kontrolsüz ve tutarsız bir eğilime dönüşebilir. Aşırı kontrol altında tutulan ve katı bir şekilde disiplinize edilen çocuklarda öfke gibi duygular gelişebilir. Öğrencilerin kendine güven duyguları olumsuz etkilenebilir. Derslerde pasif bir katılımcı olarak etkinliği azalabilir. Bu tür derslerde öğrencilerin akademik beklenti ve ilgileri de düşük olmaktadır. Otoriter tutumda çocuğun bağımsız davranışlarının engellenmesi, çocuğun kendisini başkalarına bağımlı hissetmesine ve dışsal denetimli olmasına neden olabilir. Buna karşın, öğretmenlerin olumlu iletişimleri ve aşırı kontrolden uzak empatik davranışları öğrencilerin sosyal uyumlarını da desteklemektedir.

Kontrol, okulların temel sorunudur (Cusick, 1994). Çünkü, okul dışında çok rahat davranma özgürlüğüne sahip olan öğrenciden, okulda sınırlı bir özgürlük içerisinde görevini yerine getirmesi istenir. Öğrenciler kişisel gereksinimlerinin karşılandığı ve bunun devam ettirildiği bir çevrede bulunmak ister (Jones ve Jones, 1998: 50). Okullarda süreklilik gösteren disiplin ve düzen sorunları ile başa çıkabilmek için öğrenci davranışları kontrol altında tutulmaktadır. Öğrenci disiplini öğretmenlerin ve velilerin en önemli endişeleri olarak varlı-

ğını sürdürürken, öğretmenlerin öğrenci kontrolünde gösterdikleri başarısızlık da önemli bir doyumsuzluk kaynağı olmaktadır. Öğrenci kontrol eğilimi, Willower ve arkadaşları tarafından ileri sürülmüş bir kavram olup bu kavramda öğretmenin öğrenciye yaklaşım biçimi ele alınmıştır. Willower 'a göre öğrenci kontrolü, sosyal kontrolün bir şeklidir. Dışsal kontrol baskı, zorlama, alay etme gibi cezalandırıcı durumlara dayandırılırken, içsel kontrol ise dışarıdan gelen bir baskı ya da disiplin yerine kişinin kendi kendini disipline etmesini içeren iyimser bir yaklaşımdır. Geleneksel yaklaşımın uç örneğini gösteren okullardaki öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımı genellikle "yasaklayıcı" olurken, "insancıl" yaklaşıma sahip öğretmenlerin okulu, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşantısal ve karşılıklı etkileşimleri yoluyla öğretimin yapıldığı bir eğitim kurumu olarak işlev görür (Willower ve Hoy, 1973; Evans, 1989).

Öğrenci kontrol eğilimi "yasaklayıcı" (custodial) olan öğretmenler katı disiplin kurallarının sürekli uygulanması ve kontrol edilmesiyle öğrencilerin disipline olacağına inanmaktadırlar. Bu öğretmenler öğrencilerin davranışları, tutumları ve öğrenci ailelerinin sosyal statüleri konusunda önyargılara sahiptirler. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, öğrencileri potan-

siyel olarak disiplini bozan ve bu durumdan yararlanıp okul düzenini yok eden kişiler olarak görmektedirler. Bundan dolayı da cezalandırıcı yaptırımlarla öğrencilerin kontrol edilebileceğine inanmaktadırlar. "Yasaklayıcı" yönelimde olan öğretmene göre, öğretmen-öğrenci arasında statü farkı olduğu öğrenciye hissettirilmelidir. Bunun aksi durumlar olursa öğrenci bunu kötüye kullanacaktır, öğrenci sadece dinleyici durumundadır ve tek yönlü bir iletişim kurulur. Öğrenciler bilgi düzeyleri ve zihinsel işlevleri bakımından öğretmenden daha aşağı oldukları için mantık yürütmelerine ve öğretmenin söylediklerine itiraz etmelerine izin verilmemelidir. Bu yaklaşımdaki öğretmenler, öğrencilerin zamanının gereğinden fazlasının rehberlik ve sosyal etkinliklerle boşa geçirildiğine inanırlar. Okul ortamında öğrencilere ilk öğretilen şeyin kurallara uymak olduğunu savunurlar. Eğer bir öğrenci hata yaptığında hemen cezalandırılmazsa bu hataların önünün alınmamış olduğuna inanırlar.

"İnsancıl" (hümanistler) yaklaşıma sahip öğretmenler iyimserdir, sevgi, saygı ve yakın arkadaş ilişkilerinin geliştirilmesine inanır, öğrencinin disipline edilmesinden daha çok kendi kendilerini disipline etmelerine yardımcı olunmasını benimserler. İnsancıl yönelimde olan öğretmen, demokratik sınıf

ortamını arzu eder; statü ve rollerde esnektir, iki yönlü iletişime açık ve öğrencinin kendini ifade etmesine olanak tanır. Daha az hürmet ve saygı beklentisi içinde olurken, ahlaki kurallara da katı bir şekilde bağlı değildir. Öğrencilerin eleştirilerine, görüşlerine ve yeniliklere açıktır. Sınıfta daha çok tartışma ortamı yaratır, öğrencilerin sözel etkinliklerde bulunmalarını sağlar. Rahat, atak, dostça davranır ve kendine güveni vardır. Sınıfında yaratıcı etkinliklerde bulunur. Yüksek benlik kavramına sahiptir ve başkalarını olduğu gibi kabul eder. İnsancıl ve yasaklayıcı öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki Tabloda verilmiştir (Frymier, 1993; Mintz, 1997; Edwards, 2000). Öğretmen ve öğrenci arasında bir paylaşma süreci olan eğitim, öğretmenin yasaklayıcı ve otoriter tutumunun reddedildiği, hoşgörünün ve insancıl yaklaşımın esas alındığı bir iletişim olgusudur, öğretmen öğrencileriyle kurduğu etkileşimde öyle bir yöntem seçmelidir ki öğrencinin kendini ispatlaması, ifade edebilmesi ve potansiyellerini ortaya çıkarmasına imkan vermedir.

Öğretmen, sınıf ortamında sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi kurabilmek için iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Öğretmenin, öğrencilerinin sınıf içindeki tüm etkinliklere katılı-

### İnsancıl ve yasaklayıcı öğretmenlerin özellikleri:

İNSANCIL KONTROLÜ KULLANAN ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ	YASAKLAYICI VE AŞIRI KONTROLÜ KULLANAN ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Daha az dogmatik</li><li>▪ Ahlaki kurallarda katı olmama</li><li>▪ Öğrenci eleştirisine açık olma</li><li>▪ Daha az sınıf düzeni merkezli olma</li><li>▪ Daha az duygusal ilgisiz olma</li><li>▪ Kendini gerçekleştirmiş olma</li><li>▪ Öğrenci fikirlerini daha fazla kabul</li><li>▪ Rahat, atak</li><li>▪ Dostça</li><li>▪ Yüksek benlik algısı</li><li>▪ Daha fazla esprili</li><li>▪ Daha fazla güven</li><li>▪ Yüksek liderlik eğilimi</li><li>▪ Yeniliklere açık olan</li><li>▪ Öğrencilerin daha çok sözel etkinliklerde bulunduğu ortam sağlama</li><li>▪ Daha çok çeşit (alternatif) bulma,</li><li>▪ Daha fazla açık uçlu soru kullanma, daha az teorik verme, yaratıcı olma</li><li>▪ Duygusal olgunluk, uygunluk, sosyallik</li><li>▪ Öğrenciyi daha az riske etmek,</li><li>▪ Öğrencileri teşvik etme, daha fazla destekleme</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Yüksek dogmatizm</li><li>▪ Moralistik bir yaklaşım</li><li>▪ Eleştiriye kapalı olma</li><li>▪ Düzenin sağlanması</li><li>▪ İlgisiz, kayıtsız</li><li>▪ Kendini gerçekleştirememiş</li><li>▪ Öğrenciler ile sürekli fikir ayrılığı yaşama</li><li>▪ Ürkek, çekingen</li><li>▪ Öğrenciyi reddetme, düşmanlık duyma</li><li>▪ Düşük benlik algısı</li><li>▪ Esprili olmayan</li><li>▪ Öğrenmeye duyulan güvensizlik</li><li>▪ Grup çalışmalarında gruba uyum sağlamama</li><li>▪ Yeniliklere açık olmayan</li><li>▪ Öğrencilerin daha dogmatik ve kapalı algılanan ortam oluşturma</li><li>▪ Öğrenme süreci daha az ilginç ve sınıf ortamı daha fazla problemlidir</li><li>▪ Gergin ve sınırlı, endişeli, vesveseli</li><li>▪ Öğrenciler ile daha fazla anlaşmazlık</li><li>▪ Öğrenciyi reddetme, cezalandırma</li></ul>

mını sağlayabilmesi de başarıyı büyük oranda etkileyecektir. Öğrencilerin katılımının sağlandığı bir sınıf ortamında başarıya ulaşılmaması düşünülemez. Sınıflar, öğrencilerin öğrenme isteğinin gelişmesine olanak sağlayıcı biçimde düzenlenmeli, öğretmen de davranışlarını, öğrencilerin öğrenme isteğini destekleyici, geliştirici biçimde değiştirmelidir.

Bizim sınıflarımızda, öğretmenin mutlak otoritesi hakimdir. Öğrencilerden gerek disiplin kurallarına gerekse öğretmenin isteklerine tartışmasız uyması istenir. Bu durum ise bazen "önemli" disiplin problemleri ortaya çıkarır. Sınıftaki eğitici atmosfer bozulduğu için yapılan eğitim başarısızlığa mahkum

olur. Bu durumda sınıftaki eğitici ortam büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlıdır. Öğretmen merkezli, aşırı disiplin ve kontrole dayanan sınıf içi uygulamalarda, öğrenci kendisini baskı altında hissetmekte ve kaygı düzeyi yükselmektedir. Ayrıca apati, saldırganlık, düşmanlık ve çekilme davranışları da gözlenmektedir. Öğretmenin sınıfta zorlayan davranışı ortadan kalkınca öğrenci kendini bir disiplinsizlik içinde bulur. Otorite eksikliğinde sınıfa tam bir kargaşa hakim olur. Böyle bir sınıfta öğretimin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflerinin gerçekleşmesi beklenebilir. Çünkü bu tür sınıflarda istenmedik davranışlar öğretimin işleyişini yönlendirmektedir. Öğrenci öğretim etkinliklerinde

aktif olmadığı için, bağımsız iş yapabilme gücü ve sorumluluk duygusu geliştiremez (Harty ve Hassan, 1983).

Bu olumsuz ve istenmedik sonuçların ortadan kaldırılmasında öğretmenlerin olumlu davranışları ve daha insancıl kontrol ve yaklaşımları önemlidir. Öğrenci merkezli demokratik ve insancıl kontrol ortamında öğrenci öğretmenini bir otorite olarak değil, kendisini destekleyen bir yol gösterici olarak algılayacaktır. Kısaca, öğrenciler iyi davranıldığında, saygı gördüğünde, cesaretlendirildiğinde ve performansının karşılığını bulduğunda, yüksek düzeylerde motivasyon ortaya çıkacak ve beraberinde başarı kendiliğinden gerçekleşecektir.

Son dönemlerde modern psikolojide öğrenci kontrolü ve güdülenmeyi etkileyen faktörlerin ağırlıklı olarak sosyo-psikolojik değişkenlerle ilişkili olduğu yönündeki görüşler önem kazanmaktadır. Bireyin olumlu ve üretken bir doğaya sahip olduğu şeklinde özetlenebilecek bu görüşler, eğitime çoğulculuk, katılımcılık ve insan hakları gibi demokratik değerlerin daha çok yansıtılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin beklenti ve gereksinimleri üzerinde merkezlenen çağdaş eğitim sistemlerinin insancıl bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması tartışıl-

maktadır. Bu yaklaşımın temelinde, öğretim yaşantılarının, içerik yöntem ve amaçlarının, insanın temel gereksinimleri merkezinde yeniden kavramsallaştırılması ve böylece öğretmen, kurum ve toplumsal beklentilerle, eğitimin işlevlerinin karşılıklı olarak dengelenmesi söz konusu olacaktır. Okullar ve sınıflar, bireylerin katılımcı demokrasiye hazırlandığı yerlerdir. Çünkü bireyler yaptıkları ve yaşadıkları şeyleri daha iyi öğrenirler. Demokratik yaşayış, önemli kararlara herkesin çeşitli şekillerde katılmasını öngörmektedir. Eğer sınıfta alınan önemli kararlara öğrenci katılmazsa, kendileri de daha sonraki hayatlarında otoriterlik ve itaat uçlarından birisinde bulunurlar. Bazı sınıf içi disiplin problemleri ve istenmedik davranışlar, öğrenci özerkliğinin desteklenmesi, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin harekete geçirilmesi ile daha kolay çözümlenebilir.

Öğrencinin en önemli ihtiyaçlarından biri de özerklik ihtiyacıdır. Kendisini ilgilendiren konularda ya kendisi karar verecek ya da inisiyatifi arkadaşlarına bırakacaktır. Çoğunlukla öğrenciler kendileri ile ilgili kararları kendileri almak isterler. Ancak özellikle bizim kültürümüzde öğrencinin kendisi için alacağı kararlar toplumun ve ailenin onun yerine aldığı kararlar karşısında oldukça zayıf ve sınırlıdır. Bu da öğrencinin

ailede özerklik duygusunun gelişmediğini ve oradaki bağımlılığın ortaöğretimde de devam ettiğini göstermektedir. Bu konuda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öncelikle öğrencinin düşünce ve kararlarına gösterilen saygı onun kendine güvenini arttıracaktır. Çeşitli fırsatlarla öğrenciye kendisiyle ilgili kararları alma şansı verilebilir. Örneğin: seçmeli derslerle ilgili öğrencinin kararı desteklenebilir. Arkadaş seçimi, bir projeye ya da seyahate katılma, sınıftaki bazı harcamalara ve grup etkinliklerine katılmalarında çocuğun desteklenerek karar almasını ve özerklik duygusunu geliştirmesine yardım edilebilir. Öğrencinin karar almasını kolaylaştıracak yollar denenebilir. Öğrenci pek çok seçenek içinden birine karar vermede bocalayabilir. Seçenek sayısının makul bir sayıya indirilmesinde ona yardım edilebilir.

Öğrencinin özerklik duygusunu çocuğun üzerindeki baskıyı kaldırarak sağlamak mümkündür. Öğrenci grup faaliyetlerine veya işbirliğiyle öğrenmeye yönlendirilebilir. Bu durumda öğrenci yarışma stresinden ya da baskısında uzak kalacaktır. Örneğin; grup çalışmasında konu memeli canlılar ise bir grup öğrenci yüzen memelileri, diğerleri uçan memelileri bir diğer grup da diğer memeli canlıları işleyebilirler. Birlikte bu konuları

işleyerek bütün memeliler hakkında yeterli bilgiye baskı görmeksizin ulaşılmış olacaktır. Bütün bu ihtiyaçlarla ilgili olarak öğrencinin başarıyla eriştiği aşamalardan onu haberdar ederek olumlu bir benlik tasarımı geliştirmesine yardım edilebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin otonomisini-özerkliğini destekleme davranışı, pek çok kuramcı tarafından iyi hümanistik öğretimin bir kalite göstergesi olarak ele alınmıştır (Assor, Kaplan and Roth, 2002). Öğrenciler öğretmenlerinin kendi özerkliklerini desteklediklerini hissettiklerinde, yaptıkları işe değer verme ve olumlu duygular yaşama eğilimi gösterirler. Bunun sonucu olarak öğretimin bilişsel ve davranışsal içeriğine daha yüksek oranda ilgi gösterirler. İnsanlar kişisel hedeflerini, değerlerini ve ilgilerini gerçekleştirebildiklerinde bir otonomi duygusu yaşarlar (Ryan and Deci, 2000). Özerk eylemler, sınıfın seçenek sağlama, bireyselliği teşvik etme, dışsal denetimi azaltma, başkalarının perspektif ve duygularını kabul etme gibi davranışları içermektedir. Bu yönüyle öğrencilerin öz denetimli bir yaklaşımla öğrenme süreçlerini gerçekleştirmesi, özerkliğin desteklendiği koşullarda daha kolay ve etkin olmaktadır. Öğrencinin güdülenmesinde, öğretmenin görevi, öğrencinin umutlarını desteklemek, sorularına cevap ver-

mek, öğretim stratejilerini öğrenci düzeyine göre ayarlamak, onların ilgileri ve okul aktiviteleri arasında bağlantı sağlayarak, özerkliklerini desteklemektir (Skinner ve Belmont, 1991). Böylece kendine güvenmeye başlayan öğrenci, sınıfta öğrenme ve öğretim sorumluluğuna ilişkin etkin roller üstlenecektir.

Yukarıda sunulan açıklamalara ilaveten, başarıyı sağlamak ve arttırmak için öğretmenler öğrencilerde belli dönemlerde baskın olan güdülere göre hareket etmelidirler. Okulda olumlu ve insancıl bir ortam sağlamak için yapılacak bazı işlemler şu maddelerle ifade edilebilir.

- ▶ Öğrencide kendisine güven duygusu geliştirmek.
- ▶ Öğrencinin mevcut ilgilerinden hareket etmek.
- ▶ Öğrenmeyi öğrenci için anlamlı ve değerli kılmak.
- ▶ Herkesin kendine göre hedef ve projeler seçmesine yardımcı olmak.
- ▶ Sınıfta öğrenme için zevk verici bir ortam hazırlamak.
- ▶ Öğrencilerin ideallerinden ve tutkularından faydalanmak.
- ▶ Gerektiği durumlarda öğrencileri olumlu yaklaşımlarla pekiştirme.
- ▶ Öğrencinin kendisine olan saygısını, güvenini ve gurur duygusunu güçlendirmek

Muhtemelen öğrencilerdeki öğrenme probleminin bir kısmı, onları gerçekten neyin motive ettiğini anlama eksikliğidir. Bu durum, tanımlaması ve açıklaması zor bir konudur. Motivasyon, genellikle, belli bir davranışı neyin uyardığına ve neyin devam ettirdiğine göre anlaşılır. Bununla birlikte, en azından okul amaçlı kabul gören yaklaşımlara göre, dışsal motivasyon genellikle dışsal ödüllerden kaynaklanır: Hediyeler, notlar, hatıratlar ve diğerlerinden daha iyisini yapma isteği. Bu, öğrenciyi tamamen bu ödüller için hareket etmeye yönlendirir ya da utanç verici duruma düşmekten ya da sıkıntılı duruma düşmekten sakınmaya yönlendirir. Motivasyon aşağıdaki şartlarda optimumdur:

- ▶ Kişi, dışsal baskıya karşılık olarak değil de kendi gerekçesiyle işi üstlenir.
- ▶ Öğrenme görevi üstesinden gelinebilecek düzeydedir.
- ▶ Yeterince seçenek vardır.



Ebeveynler ve öğretmenler, bu koşulları optimize etmek için, öğrenme ortamını nasıl hazırlarlar? Bu soruya cevap geniş ve çeşitlidir. Belirli stratejiler, çeşitli kültürlere ve ortamlara bağlı olabilir. Fakat, aşağıdaki genel prensipler uygulanmalıdır:

1. Öğrencinin üzerindeki baskı minimize edilmelidir,

2. Öğrenme görevi, öğrencinin yaşı ve yetenek seviyesi için üstesinden gelebileceği uygun bir düzeyde olmasını sağlanmalıdır. Eğer görev çok kolay ise, öğrenci sıkılacak ve motive olmayacaktır. Öğrencinin kabiliyetinin üzerinde bir zorluk düzeyi, hüsrana ve görevi terketmeye yol açar.

3. Öğrenme görevi, aynı zamanda, anlamlı ve öğrenciyle alakalı olmalıdır. Öğrenci sık sık şu yorumu yapar "Bunu niçin öğrenmem gerekiyor?... Büyüdüğümde bunu asla kullanmayacağım!". Ödevin amacı, birbiriyle ilgisiz gerçekleri hafızaya kaydetmek yerine, yetenek geliştirme ya da kazan-dırma olmalıdır.

4. Ödüllerin uygun kullanımı önemlidir. Sadece performans için değil, gayret ve ilerleme için de ödüller kullanılmalıdır.

5. Öğrencilere seçenekler sağlanmalıdır. Öğretmen ne kadar herşeyi kontrol ederse, öğrenci o kadar az motive edilmiş olacaktır.

6. Öğrenme alıştırmalarının yapısı motivasyon düzeyini etkiler. Bu nedenle anlaşılır talimatlar verilmiş olmalıdır. Öğrenci, kendisinden ne beklediğinden emin olmalıdır.

7. Öğrenmede destekleyici bir çevre olmazsa olmaz koşuldur. Öğrenciler (ya da konu ile ilgili her kimse), boşa çıkarıldıklarını ya da tehdit edildiklerini hissettiklerinde iyi performans gösteremezler ya da iyi düşünemezler. Ebeveynler ve öğretmenlerin öğrenci ile geliştirdiği ilişki kolaylaştırıcı ve rahatlatıcı bir tarzda olmalıdır: Cesaretlendirici bir söz ya da ses tonu, omuza bir el dokunuşu. Bunlar önemsiz gibi görünebilir fakat öğrenme üzerindeki etkisi önemlidir.

#### KAYNAKLAR

- Assor, A.; Kaplan, H.; Roth, G. (2002). "Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork." *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261278.
- Cusick, P. (1994). *The educational system: Its nature and logic*. New York: McGraw-Hill.
- Edwards, C. H. (2000). "The Moral dimensions of teaching and classroom discipline". *American Secondary Education*, 28 (3), 20-25.
- Evans, D.B. (1989). "Teacher pupil control ideology, teacher morale and their relationship to teacher involvement, principal interpersonal style and school achievement in urban schools." Atlanta: Atlanta University, Yayınlanmamış Doktora

Tezi, s.81.

- Frymier, A. (1993). "The Impact of teacher immediacy on students' motivation: is it the same for all students?." *Communication Quarterly*, 41 (4), 453-64.
- Gorham, J.; Christophel, D. M. (1992). "Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes". *Communication Quarterly*, 40 (3), 239-52.
- Gorham, J.; Millette, D. M. (1997). "A Comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes." *Communication Education*, 46 (4), 245-61
- Harty, H. ; H.A. Hassan. (1983). "Student control ideology and the science classroom environment in urban secondary schools of sudan". *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 9-15.
- Jones, V.F. ; Jones, L.S. (1998). *Responsible Classroom Discipline: Creating Positive Learning Environments and Solving Problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mintz, J. (1997). "A Graphic demonstration of democracy for a new charter school". *The Journal of Alternative Education*, 15 (4), 25-30.
- Ryan, R. M. ; E. L., Deci (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Skinner, E. ; Belmont, M. (1991). *A longitudinal study of motivation in school: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement*. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.
- Willower, D.J. ; Hoy, W.K. (1973). *The School and Pupil Control Ideology*. University Park: Penn State Studies Monograph, No: 24.



# Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler

Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş\*  
Giriş

Okul, çocukların ve gençlerin yetişkinler dünyasına hazırlanabilmeleri için oluşturulmuş özel bir çevredir. Genel olarak toplumda, çoğunluğun doğru bulmadığı, onaylamadığı ve arzu etmediği çeşitli davranışlar ortaya çıkabilir. Örneğin bazı kişiler yalan söylüyor, küfür ediyor, başkalarına karşı düşmanca davranıyor, şiddet uyguluyor, alkol ve uyuşturucu kullanıyor, vb. olabilirler. Özel bir çevre olan okullar, toplumda görülebilen bu tür davranışlardan arındırılmıştır. Çocukların ve gençlerin bu tür olumsuz davranış örnekleriyle ve modelleriyle karşılaşmamaları için okullarda bu tür davranışlara izin verilmediği gibi, okulun yakın çevresinde bu tür davranışların ortaya çıkabileceği işyerlerinin açılmasına bile izin verilmez.

Okulun temel misyonu, çocukları ve gençleri eğitmek ve yetişkinler dünyasında etkili bir biçimde yer alabilmeleri için onlara destek olmaktır. Bu temel misyonlarını yerine getirebilmeleri için, okullar her şeyden önce öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri bir yer olmalıdır. Başka bir deyişle okullar; her bir öğrencinin kendisini her türlü fiziksel veya psikolojik tehdit ve tehlikeye karşı güvende hissedeceği,

başkalarıyla birlikte çalışma ve öğrenme fırsatları bulabileceği, bireysel farklılıkların doğal kabul edildiği ve saygı duyulduğu bir çevre olmak zorundadır.

Güvenlik, insanın temel gereksinimlerinden biridir. Güvenlik gereksinimini henüz karşılamamış, her türlü tehdit ve tehlikeye karşı kendini güvende hissetmeyen bireyler, eğitim-öğretim sürecinden yeterince yararlanamazlar. Bu nedenle okullar, kurumsal amaçları bakımında da öncelikle öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri ortamları oluşturmalıdır.

1940'lı yıllarla karşılaştırıldığında, 1990'lı yıllarda okullarda meydana gelen

OKULLARDAKİ EN ÖNEMLİ DİSİPLİN PROBLEMLERİ	
1940	1994
• Söz almadan konuşma	• Okula silah getirme
• Sakız çiğneme	• Çeteler
• Gürültü yapma	• Alkol ve uyuşturucu madde kullanma
• Koridorlarda koşma	• Okuldan kaçma
• Sıraya girmeme veya sırayı bozma	• Tahripçilik (Vandalizm)
• Uygun olmayan giysilerle okula gelme	• Saldırı
• Kullanılmış kağıtları atık kağıt toplama kutusu yerine çöp kutusuna atma	• Ergen hamileliği

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

olayların ulaştığı boyutlar, aşağıda da görülebileceği gibi, öğrencilerin ve öğretmenlerin okulda kendilerini güvende hissetmemeleri sonucunu doğurmuştur. Böyle bir ortamda ne derece etkili eğitim öğretim yapılabileceği ise oldukça tartışmalıdır.

### Okulda Şiddet

Şiddet, bir kimsenin sahip olduğu ya da elinde bulundurduğu gücü başkalarına zarar vermek veya başkalarını bazı haklardan mahrum etmek amacıyla kullanmasıdır. Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre de şiddet; fiziksel ya da psikolojik gücün bireyin kendisine, başka birine, bir gruba ya da topluluğa karşı yöneltilen, büyük bir olasılıkla yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu ya da yoksun bırakmaya yol açacak eylemlerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi ya da bu eylemlerde bulunmakla tehdit edilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal ve psikolojik bir sorun olan şiddet, günlük yaşamda çok farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Üstelik şiddet sadece başkalarının başına gelen ya da başka kişileri ilgilendiren bir olgu da değildir. Her birimizin gündelik yaşamını kuşatacak kadar yaygındır: Ailede, kişilerarası ilişkilerde, sinemada, televizyon programlarında,

daha çok çocukların ilgi gösterdikleri bilgisayar oyunlarında ve günlük yazılı basında sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Okullarda Şiddeti Önleme Merkezine göre (ABD) okulda şiddet, okulun eğitim misyonunu ihlal eden, güven ortamını tehdit eden, okuldaki kişilerin canlarını ve mallarını hedef alan her tür yıkıcı ve bozucu saldırganca eylemlerdir (Center for the Prevention of School Violence, 2000). Bu tür eylemler, birini küçük düşürmek, lakap takmak veya alay etmek gibi sözel olabileceği gibi, öğrenciler arasındaki kavga olaylarından ateşli silah kullanarak birini öldürmeye kadar uzanan geniş bir yelpazeyi içermektedir.

Okullarda meydana gelen şiddet ve saldırganlık olaylarının ABD'de özellikle 1970'li yıllardan başlayarak hızla arttığı belirtilmektedir (Morrison ve Morrison, 1994). Örneğin aşağıda verilen istatistikler, Amerika'daki okullarda şiddetin hangi boyutlara ulaştığını göstermektedir (Coben, Weiss, Mulvey ve Dearwater, 1994; Flannery, 2006)):

- 1987'de lise öğrencileri üzerinde yapılan bir taramada, 10. sınıftaki erkek öğrencilerin %48'i, sekizinci sınıftaki erkek öğrencilerin %34'ü eğer isterlerse kolayca bir tabanca

edinebileceklerini söylemişlerdir.

- 1988-1989 öğretim yılında 6 ay içerisinde 400.000'den fazla öğrenci, okullardaki şiddetin kurbanı olmuştur.

- 1988-1989 öğretim yılında 6 ay içerisinde 430.000'den fazla öğrenci, saldırılara karşı kendini korumak amacıyla en az bir kez okula silah ya da başka bir cisim getirmiştir.

- 1990'da lise öğrencileri üzerinde yapılan ulusal düzeydeki bir taramaya göre, her 25 öğrenciden biri o yıl okula tabanca getirmiştir.

- 1993'de yapılan ulusal bir taramada, Amerikan devlet okullarındaki öğretmenlerin %11'i, öğrencilerin de %23'ü okul içinde ya da okul çevresinde şiddetin kurbanı olduklarını kaydetmişlerdir

- 1999 yılında yapılan Gençlerde Riskli Davranışlar Taramasında gençlerin %17'si son 30 gün içerisinde bir silah taşıdıklarını, %7'si ise okula silah getirdiklerini bildirmişlerdir.

- ABD'de okul güvenliği konusunda 2000 yılında yapılan ulusal bir taramada yaşları 12-18 arasında değişen 1.9 milyon öğrencinin çeşitli suçlardan (örn., tecavüz, cinsel saldırı, vb.) dolayı mağdur oldukları belirlenmiştir.

Ülkemizde, okullarda meydana



na gelen şiddet olaylarıyla ilgili düzenli bir istatistik bulunmamaktadır. Ancak 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından başlatılan bir uygulama ile ilk kez okullarımızdan tek tip bir form kullanılarak veri toplanmaya başlanmıştır. Okullarımızda daha önceki yıllarda meydana gelen olaylar hakkında da basına yansıyan haberlerin incelenmesiyle bir fikir edinilebilir. Örneğin 2006 yılı Şubat ayında yazılı ve görsel basında en fazla yer alan haberlerden birinin “okullarda şiddet” olduğu; okullarda şiddet konusu ile ilgili haberlerin, 15 televizyon kanalında 35 saati aşan bir süreyle ekranlara geldiği, konunun bini aşkın gazete ve dergi sayfalarında yer aldığı belirtilmektedir (4. Kuvvet, Özgür Gazeteciler

Platformu, 2006). Aşağıda yer alan gazete başlıkları ve haberler de okulda şiddet konusunda ülkemizdeki durum hakkında bir fikir vermektedir:

- “3 aylık bilanço: 5 cinayet, 52 yaralama” (Hürriyet Gazetesi, 25 Mart 2006).
- “Şubat başından beri 9 ölüm, 36 yaralanma” (Hürriyet Gazetesi, 22 Nisan 2006).
- “5 ayda 14 öğrenci öldürüldü. Bu yılın ilk 5 ayında okullarda çıkan olaylarda 14 öğrenci öldürülürken, 104 öğrenci ile 3 öğretmen yaralandı. Yılın ilk üç ayında 9 öğrenci hayatını kaybederken 66 öğrenci de yaralanmıştı. Okullarda, 'Yan bakma', 'laf atma', kız arkadaş gibi nedenlerle çıkan kavgalarda silah kullanımı arttı. Son 2 ayda 5 öğrencinin yaşamını yitirmesine neden olayların 4'ünde silah kullanıldı”. (Hürriyet Gazetesi, 29 Mayıs 2006).
- İstanbul Emniyet Müdürlüğü'nün verilerine göre 2006'nın ilk 3 ayında öğrencilerin toplam 392 olaya karıştığı ve 20 öğrencinin tutuklandığı rapor edilmiştir. Bu rapora göre 3 öldürme, 2 intihara teşebbüs, 68 yaralama olayı, 48 darp olayı, 15 gasp ve soygun, 4 cinsel suç, 4 tehdit, 2 kapkaç suçu işlenmiştir (Akşam Gazetesi, 10 Nisan 2006).
- “İstatistiklere göre geçen yıl

ülke genelinde okul içinde çıkan kavgalarda 5, okul dışında yaşanan olaylarda ise 18 öğrenci hayatını kaybetti. Okul içinde ve çevresinde öğrenciler arasında görülen yaralama sayısı ise 40'ı buldu. Yaralama olaylarında en çok bıçak kullanılıyor. (Zaman Gazetesi, 24 Eylül 2006).

- Okulda şiddet sezonu başladı (Akşam Gazetesi, 23 Eylül 2006).
- Okuldaki Şiddet, Kaldığı Yerden Devam Ediyor. Yeni eğitim-öğretim yılı yine kanlı başladı. Daha eğitimin ilk haftasında, 6 bıçaklı ve jiletli olay meydana geldi. 1'i polis 6 kişi yaralanırken, 1'i öğrenci 2'si polis 3 kişi darp edildi (Zaman Gazetesi, 24 Eylül 2006).

Çeşitli tarihlerde yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular da ülkemizde okullarda meydana gelen şiddet olayları ve bu olayların seyrine ilişkin bir fikir vermektedir. Bu amaçla, örneğin ilki 1995 yılında (Öğülmüş, 1995), ikincisi 2003 yılında (Durmuş ve Gürkan, 2003) yapılan iki araştırmanın bulguları, karşılaştırma yapılmasına olanak vereceği düşüncesiyle aşağıda sunulmuştur. Bu tabloda da görüleceği gibi, örneğin “mezun oldukları lisede öğrenciler arasında ölümle sonuçlanan herhangi bir olay meydana geldiğini” belirtenlerin

**Tablo 1. Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beyanlarına Göre, Mezun Oldukları Liselerde Meydana Gelen Şiddet ve Saldırganlık Olaylarının Dağılımı**

Sıra No	Liselerde Meydana Gelen Şiddet ve Saldırganlık Olayları	1995'de Görülme Sıklığı (%)	2003'de Görülme Sıklığı (%)
1	Okuldaki masa ve sandalyeleri kasıtlı olarak kıran, bunların üzerini kazıyan veya çizme atarak duvarların boya ve badanasını kirleten bir öğrenciyi tanıma	74,6	70,9
2	Okul sınırları dışında, okulunuzdan bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan bir kavga	64,9	70,1
3	Okuldaki çeşitli öğrenci grupları arasında toplu kavga olayları	57,6	70,1
4	Okulda, zaman zaman bazı öğrencilerin paralarının alınması, öğrencilerin spor malzemelerinin, defter-kitap, mont, vb. özel eşyalarının kaybolması gibi olaylar	76,4	63,7
5	Okul sınırları içinde bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan herhangi bir kavga	64,9	57,3
6	Herhangi bir öğretmenin bir öğrenci (ya da bir grup öğrenci) tarafından tartaklanması veya dövülmesi	58,3	53,1
7	Liseye giderken herhangi bir gün yanında bıçak, muşta, şiş, sopa, zincir vb. gibi bir alet taşıyan bir arkadaş	64,5	46,9
8	Okuldaki herhangi bir öğrenciyi cinsel içerikli laflar atılarak ya da başka bir biçimde sarkıntılık yapılması	54,7	46,9
9	Okula ait herhangi bir eşyanın çalınmasını görme veya duyma	37,3	46,9
10	Okuldaki öğrenciler arasında, toplu kavga olaylarına adları karışan ve çete olarak nitelenebilecek türde bir öğrenci grubu	51,1	45,3
11	Okulun kapı ve pencerelerine ya da elektrik, kalorifer veya su tesisatına kasıtlı olarak zarar veren ve bunları bozmaya çalışan bir öğrenci	43,5	39,7
12	Okulda, öğrencilerle okulda görevli memurlar ya da hizmetliler arasında herhangi bir kavga	28,6	33
13	Okulun binasına, spor salonuna veya bahçesine izinsiz girilerek okula ait bir eşyanın tahrip edilmesi	23,6	32,1
14	Liseye gidip-gelişir sırasında, cinsel içerikli laflar atılarak ya da başka bir biçimde sarkıntılık olayı	23,6	30,4
15	Bazı öğrencilerin okulda görevli bayan öğretmenlere cinsel içerikli laflar atması ya da sarkıntılık yapması	19,2	28,8
16	Okulda acil durumlarda kullanılması gerektiği belirtilen düğmeye basılarak asılsız yangın alarmı verilmesi	8,0	28,8
17	Okula bomba konulduğu veya konulacağı şeklinde asılsız bir ihbarda bulunulması	16,7	20,9
18	Liseye giderken herhangi bir gün yanında bıçak, muşta, şiş, sopa, zincir vb. bir alet taşıma	12,7	13,7
19	Lisede, öğrenciler arasında ölümlü sonuçlanan herhangi bir olay	5,1	11,7

oranı 1995 yılında %5.1 iken, 2003 yılında bu oranın %11.7'ye yükseldiği saptanmıştır.

Uluslararası Politik ve Strateji Araştırmalar Merkezi'nin (UPSAM) ve Beykent Üniversitesi'nin 17 ilde 1850 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, gençlerin yüzde 74'ü şiddet gördüklerini dile getirirken, şiddeti en çok baba, abi, öğretmen, anne ve arkadaşlarının uyguladığını ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına göre, gençlerin %65'i kendilerinin de

şiddet uyguladığını, %46'sı kendilerine zarar verdiklerini, %26'sı ise okulda bir çetenin içinde olduklarını belirtmişlerdir. (Sabah Gazetesi, 29 Eylül 2006).

Pişkin ve Ayas (2005) tarafından Ankara'daki üç ayrı lisede okuyan 885 öğrenci üzerinde yapılan ve lise öğrencileri arasında yaşanan zorbalığın türü ve sıklığının araştırıldığı bir çalışmada, son altı ay içinde öğrencilerin %28.2'sinin zorbalık yaptığı, %20.5'inin ise kurban olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada zorbalık yapan

öğrenci oranlarının endüstri meslek lisesi öğrencileri arasında %35.4, genel lise öğrencileri arasında %34.4, kız meslek şisesi öğrencileri arasında ise %13.8 olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ayrıca, zorbalığa uğrayan öğrencilerin %95'i okullarında zorbalık sorununun büyük bir problem olduğunu, %77.3'ü bu yüzden okul sevgilerinin azaldığını, %50'si ise zorba öğrenciler yüzünden okula gitmekten korktuklarını, %65'i öğretmen ya da yöneticilerin zorbalığa uğrayan öğrencilere yeterli desteği vermediklerini ve bu sorunu önlemede başarısız olduklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda da görüleceği gibi, ülkemizde özellikle son birkaç yıldan bu yana okulda şiddet konusuna yönelik akademik ilgi ve bunun doğal sonucu olarak da yapılan araştırma sayısı hızla artmıştır. Örneğin 28-31 Mart 2006 tarihlerinde İstanbul'da "Okul ve Çevresinde Şiddet: Alınabilecek Tedbirler" konulu uluslararası katılımlı bir sempozyum düzenlenmiş, bu sempozyuma çoğunluğu görgül araştırmalardan oluşan 40'tan fazla bildiri sunulmuştur. Bu tarihten sonra da çalışmalar sürdürülmüş, sonuçta Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda uygulanmak üzere bir eylem planı hazırlanmıştır.

## Okulda Şiddet: Kimin Sorunu?

Okullardaki şiddet konusunda yurtdışında yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu eğitimciler tarafından değil, diğer meslek elemanları tarafından yapılmıştır. Örneğin okulda şiddet olaylarının en fazla yaşandığı ülkelerden biri olan Amerika Birleşik Devletlerinde, okulda silahı olan kişilerle ilgili olarak yapılmış en kapsamlı araştırma, halk sağlığı hekimleri tarafından yapılmış ve bir tıp dergisinde (Journal of the American Medical Association, 1992) yayınlanmıştır (Morrison ve Morrison, 1994).

Okulda şiddet sorunu ile bir meslek grubu olarak öncelikle basın ilgilenmektedir. Okullarda meydana gelen şiddet olaylarının haber değeri taşıması nedeniyle elbette basının konuyla ilgilenmesi doğal karşılanmalıdır. Bu olaylarla ilgilenen ikinci meslek grubu polislerdir. Özellikle adli vaka niteliğindeki şiddet olayları nedeniyle polisler de okuldaki şiddet olaylarıyla ilgilenmektedirler. Konuyla ilgilenen üçüncü meslek grubu hekimler olmuştur. Özellikle şiddet olaylarına karışan öğrencilerin kişilik yapılarının incelenmesi ve gerekiyorsa ilaç tedavisi de dahil olmak üzere bu gençlerin tedavi edilmeleri gerektiği

varsayıldığı için hekimler bu konuyla ilgilenmişlerdir. Okulda şiddet olaylarıyla belki de en son ilgilenen meslek grubu ise eğitimciler olmuştur. Okul psikolojik danışmanları ve özellikle öğretmenler ve okul yöneticileri, uzun süre okuldaki şiddet olaylarına müdahale etmeyi kendi mesleki rolleri arasında görmemişlerdir. Oysa okulda şiddet sadece asayiş veya sağlık sorunu değil, aynı zamanda önemli bir eğitim sorunudur. Bu gerçeğin fark edilmesi sonucu son yıllarda eğitim psikologları, okul psikolojik danışmanları, öğretmenler ve okul yöneticileri de konuya ciddi bir biçimde eğilmişlerdir. Eğitimciler tarafından okulda şiddet konusunda yapılan araştırmaların sayısındaki artış bunun göstergesidir.



### Neler Yapılabilir?

Okullarda meydana gelen ve toplumun geleceğini tehdit eden şiddet olaylarını önlemek amacıyla, birbirinden farklı programlar ve uygulamalar geliştirilmiştir. Bu programlar ve uygulamalar şu şekilde gruplandırılabilir (Öğülmüş, 1998):

1. Öğrenci yönelimli programlar ve uygulamalar: Kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi, karakter eğitimi, akran danışmanlığı, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi, vb.

2. Öğretmenlere yönelik programlar ve uygulamalar: Kendini savunma eğitimi, saldırganlık yönetimi ve kavga müdahale edebilme, bireysel öğretim stratejileri kazandırma, olumlu disiplin yöntemleri, öğretmen ve anababa etkileşimi, vb.

3. Öğretim programı ile ilgili uygulamalar: Öğretim programına sanat ve müzik derslerinin konması, hukukla ilgili derslere yer verme, çift anadal uygulaması, öğrencileri iş hayatına hazırlamaya yönelik kısa süreli kurslar, vb.

4. Yönetimle ilgili programlar ve uygulamalar: 24 saat kesintisiz yönetim, polisle işbirliği, erişilebilirlik ve görünürlük artırıcı uygulamalar, okul yönetiminin demokratikleştirilmesi, okulda insan ilişkilerinin geliştirilmesi, okul güvenlik komitesi, Yöneticilere yönelik saldırganlık yönetimi programı, sert kuralların esnetilmesi, vb.

5. Okulda alınabilecek fiziksel önlemler: İyi bir aydınlatma sisteminin kurulması, okul ve sınıfların büyüklüğünü azaltma, gözetim görevlilerinin sayısını artırma, okulun girişlerine metal dedektör yerleştirme, okulu gözetlemek için kamera yerleş-

tirme, okuldaki eşyaları tanıtıcı etiketler yapıştırma, kullanılan alanları kapalı tutma, vb.

6. Ana-babalara yönelik programlar ve uygulamalar: Eğitimde ana-baba katılımını özendirmek için kampanyalar düzenleme, ana-baba eğitimi, ana-babaları misafir konuşmacı olarak okula davet etme, meslekleri tanıtmak amacıyla ana-babaları okula davet etme, vb.

7. Güvenlik personeline yönelik programlar ve uygulamalar: Güvenlik personeli sayısının artırılması, istihbarat toplama sistemi oluşturma,

kalabalıklarda davranışların nasıl kontrol edilebileceğine dair eğitim, aile ziyaretleri, vb.

8. Topluma yönelik programlar ve uygulamalar: Okula uyum programları geliştirme, Vandalizm karşıtı programlar, mesai saatleri dışında okulun toplum hizmetine açılması, vb.

9. Merkezi ve yerel yönetimlere yönelik programlar ve uygulamalar: Olayları kaydetmek için tek tip form geliştirme ve kullanma, silahsızlanma veya silah karşıtı kampanyalar düzenleme, çocukların çalıştırılmasına karşı yasal düzenlemeler, vb.

## ŞİDDETİ ÖNLEME VE OKUL GÜVENLİĞİNİ ARTIRMA STRATEJİLERİ

Okullarda şiddeti önlemek ve okul güvenliğini artırmak için izlenebilecek çok sayıda strateji tanımlanmıştır (Goldstein ve Conoley, 1997). Bu stratejiler kendi içinde politik, fiziksel, gözetim, katılım ve işbirliği, eğitimle ilişkili, öğrenciyle ilişkili ve genel stratejiler olarak gruplandırılmıştır. Okul yöneticilerimiz ve öğretmenlerimiz aşağıda verilen bu stratejilerden kendi okullarına uygun olanları belirleyerek uygulayabilir ve okullarının çocuklarımız için daha güvenli yerler haline gelmesini sağlayabilirler.

### Politik Stratejiler

1.Okulun vizyonunu ve misyonunu ifade ederken mutlaka “öğrencilerin güvenli bir ortamda eğitim-öğretim yapma hakkına sahip oldukları” gerçeğinin vurgulanması

2.Okullarda meydana gelen suç niteliğindeki olaylara ilişkin kayıt tutmanın ve takip etmenin yasal bir zorunluluk haline getirilmesi (kim, nerede, ne tür bir olaya karıştı, sonuç ne oldu, vb. gibi tek örnek rapor tutma zorunluluğu)

3.Anababalar ve öğrencilerin katılımıyla, geniş kapsamlı bir “okul güvenliğini sağlama planı”nın geliştirilmesi

4.Okulda kargaşa ve düzensizliği önlemeye yönelik yasa, yönetmelik, tüzük, yönerge gibi yasal düzenlemelere ilişkin bilgilendirici broşürlerin hazırlanarak ilgililere (öğrenciler, veliler, okul çalışanları, öğretmenler, vb.) dağıtılması

5.Okulda bir krize müdahale planının geliştirilmesi

6.Okul güvenliğini sağlamak amacıyla, okul çalışanlarına

spesifik roller ve sorumluluklar verilmesi (koridorların gözetimi, giriş-çıkış yerlerinin izlenmesi, vb.)

7. Okul güvenliği süreklilik isteyen bir iştir. Bu nedenle her yıl düzenli olarak okul güvenliğini sağlamaya yönelik planların gözden geçirilmesi ve gerekiyorsa ek önlemlerin alınması

8. İnsanların şiddet olayları nedeniyle hissettikleri (algıladıkları) korku, okullarda meydana gelen gerçek şiddet olayları kadar ciddiye alınmalıdır

9. Okul kurallarının ve okulun öğrencilerden neler beklediğinin açıkça ifade edildiği öğrenci el kitapları bastırarak ve bunu her yıl gözden geçirerek öğrencilere dağıtmak

10. Okulda her öğrenciye bir "kilitli dolap" vermeye çalışarak, bunu bir politika olarak benimsemek

11. Okulda uyulması gereken bir kılık-kıyafet kurallarını açık bir biçimde ilan etmek, bu politikadan taviz vermemek



12. Okula gizlice kesici-delici alet getirmenin kesinlikle hoşgörüsü ile karşılanmayacağını ve çok ağır bir biçimde cezalandırılacağını bütün öğrencilere açıkça ilan etmek

13. Başkalarını kışkırtıcı ya da provoke edici davranışlara kesinlikle izin vermeme

14. Öğrencilerin ve okul personelinin okulu sahiplendikleri bir okul iklimi yaratmak

15. Öğrencilerin birbirlerine ve özellikle farklılıkları olanlara karşı hoşgörüsü olmalarını sağlayacak önlemlerin ve politikaların benimsenmesi

16. Okul güvenliğinin mutlaka eğitim yöneticilerinin gündeminde yer alan bir madde olması

### Fiziksel Stratejiler

17. Okula giriş çıkışların kontrol altına alınması

18. Her öğrenci ve okul personeli için fotoğraflı yaka kartı kullanımının yaygınlaştırılması

19. Okula gelen ziyaretçilerin izlenmesi, gerekirse ziyaretçilere yardım önererek (yardım edebilir miyiz?) okul içerisinde tek başına dolaşmalarına izin verilmemesi

20. Çocukların ve gençlerin suç işlemelerini kolaylaştıran çevre koşullarını değiştirerek suça yönelmelerini önleme. Örneğin öğrenci yoğunluğunun arttığı okula giriş-çıkış saatlerinde gözetimin artırılması,

giriş-çıkışı zorlaştıran nesnelere (örneğin çöp bidonlarının) ortadan kaldırılması, etkili bir aydınlatma sisteminin kurulması, gerekiyorsa bazı yerlere ayna koyarak izbe köşelerin azaltılması, vb.)

21. Okulda kesici-delici alet bulundurmaya, bunları bir yerden başka bir yere taşımayı zorlaştıran önlemler alma (örneğin öğrencilere şeffaf dosyalar veya çantalar kullanma gibi)

### Gözetim Stratejileri

22. Öğrenci taşıyan servis araçlarının park yerleriyle, öğrencileri indirme-bindirme alanlarını sıkı gözetim altında tutma

23. Okul güvenliğini sağlamak sadece eğitimcilerin görevi değildir; bu amaçla okulun toplumdaki farklı kesimlerle ve kuruluşlarla (belediyeler, gençlik merkezleri, sağlık kuruluşları, itfaiye, polis, vb.) işbirliği yapmaya hazır olması gerekir.

### Katılım ve İşbirliği Stratejileri

24. Okulda, acil durumlarda hızlı bir iletişim ve haberleşme sağlama işlevini üstlenen merkezlerin kurulması

25. Okulda yeterince yetişkin gözetimi sağlama

26. Okulda anne-babaların gönüllü olarak okul güvenliğine katkıda bulunmalarını özendirerek merkezler kurma



### Eğitimle ilişkili Stratejiler

27.Okul güvenliğini artırmak için yıllık eğitim programları hazırlama

28.Öğretim yılı başında her öğrenciye ve öğrenci velisine okulun kendilerinden ne tür davranışlar beklediğini, uyulması gereken kuralların neler olduğunu ifade eden broşürlerin dağıtılması

29.Okul çalışanlarına kendi güvenliklerini sağlama-bilmeleri için eğitim verme

30.Öğretmenlere sınıf yönetimi alanında eğitimler verme

31.Okulda öğrencilerin suç işlemelerini önlemeye yönelik programlar oluşturma

32.Okulda akran danışmanlığı ve akran arabuluculuğu gibi programlar uygulama

33. Öğrencilere ilgilerini çeken, olumlu ve yeteneklerini

kısmen zorlayacak türden ders-dışı etkinlikler sunan bir sistemin kurulması

### Öğrenci ile ilişkili Stratejiler

34.Okulda öğrencilere karar verme becerisi, çatışma çözme becerisi ve sorumluluk eğitimi gibi yaşam becerileri kazandırmaya yönelik programlar geliştirme ve uygulama

35.Öğrencilere, kendi güvenliklerinden öncelikle yine kendilerinin sorumlu olduklarını hatırlatan, kendi güvenliklerinin sorumluluğunu üstlenmeleri için eğitim verme



36.Okulda her öğrenciye bir "kilitli dolap" vermeye çalışmak, bunu bir politika olarak benimsemek

37.Öğrencilerin kendi güvenliklerini sağlamaya yönelik plan ve programların geliştirilmesinde aktif katılımlarını sağlama

38.Okulda meydana gelen şiddet olayları, genellikle küçük bir öğrenci grubu tarafından tekrarlanan davranışlardır. Bu nedenle şiddet olaylarına karışan çocukların aynı davranışı tekrarlama olasılıklarının yüksek olduğu için bunları daha yakından gözetlemek gerekir

### Genel Stratejiler

39.Yasalarla başı derde giren (örneğin silah kullanan, taşıyan, vb.) çocuk ve gençler için alternatif eğitim ortamları hazırlanması; bunların diğer çocuklardan ayrı ve daha sıkı bir gözetim altında tutulması

40.Okulda veya okulun bulunduğu bölgede, okula zarar veren öğrencilerin bu zararlarını telafi edebilmelerine olanak sağlayan bazı toplumsal hizmet fırsatlarının (örneğin yaşlıların bakımı, küçük çocuklara yardım, vb.) sunulması. Bu amaçla, örneğin suçlu çocukların topluma kazandırılması için gerekirse mahkemelerle ve sosyal hizmetler alanında çalışan uzmanlarla işbirliği yapılabilir





41.En iyi yönetici, zamanının çoğunu odasında geçirmek yerine, okulun her tarafını sık sık ve olabildiğince erken bir saatten başlayarak gezen yöneticidir.

42. 41. Okul yöneticilerinin yerel toplum liderleriyle ve polisle sıkı bir işbirliği yapmaya istekli olması. Bu sayede madde kullanımı, çeteleşme, vb. gibi olaylara erken müdahale edebilirler

43.Okulda bulunan kişiler (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, okul çalışanları, servis çalışanları, vb.) arasında çift yönlü bir iletişim ağının kurulması

44.Okula yeni atanan öğretmenlerin, okula yeni kaydolan öğrencilerin, diğer yeni okul çalışanlarının daha dikkatli bir biçimde gözetilmesi, gerektiğin-

de yardım edilmesi

45.Suç niteliğindeki davranışları gözleyebilmek için yeni teknolojilerden (örneğin kapılarda elektromanyetik kilit sistemi, alarm sistemi, mikro kamera, vb.) daha fazla yararlanmak

46.Okulun özellikle pencerelerine ya da benzer yerlere asılan ilanların ya da duyuruların kaldırılması, çevrenin temiz tutulması

47. Kampanyalar düzenleme

48. Okul güvenliğini artırmak amacıyla kullanılmak üzere, ilgililer arasında (okul yöneticileri, öğrenciler, ana-babalar, polis, vb.) bilgi alışverişini kolaylaştıran bir sistem kurma

49.Gerekliyorsa, okulda özel güvenlik görevlileri istihdam etme

## KAYNAKÇA

- Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2003). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri, Bildiri, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi, 9-11 Temmuz 2003, Malatya.
- Flannery, D. J. (2006). Violence and mental health in everyday life: Prevention and intervention strategies for children and adolescents, Altamira Pres, Oxford, UK.
- Goldstein, A. P. ve Conoley, J. C. (1997) (Eds). School violence intervention: A practical handbook, The Guilford Pres, NY.
- Morrison, G.M. ve Morrison, R.L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issues for school psychologist. School Psychology Review, 23(2), 236-256.
- Öğülmüş, S. (1995). Okullarda (Liselerde) şiddet ve vandalizm, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1996). Liselerde şiddet ve saldırganlığın psikolojik temelleri, Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma (Bildiriler), VI. Milli Eğitim Sempozyumu, 4-5 Ekim, Kütahya
- \_\_\_\_\_ (2006). Okulda şiddet üzerine söyleşi, Gönüllü Eğitim, 2 (5), 7-11.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). Lise Öğrencileri Arasında Yaşanan Akran Zorbalığı Olgusunun Okul Türü Bakımından Karşılaştırılması, Bildiri, VIII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, Marmara Üniversitesi 21-23 Eylül 2005, İstanbul.

# Avrupa Birliğinde Eğitim ve Türkiye

**Sevinç ATABAY\***

Türkiye nüfusunun yaklaşık %30'unu 1529 yaş arası gençler oluşturmaktadır. Bu yüzdenin yaklaşık %60 ise 2029 yaş arası lise sonrası gençliği olarak da kabul edilebilecek üniversite ya da işgücü gençliği temsil etmektedir. Avrupa ülkeleri ile kıyaslandığında birçok AB üyesi ülkenin nüfusunu da aşan bu rakama rağmen, bugüne kadar 'eğitim ve gençlik' konularına gerekli önem yeteri düzeyde verilmemiştir. 1829 yaş arası 12 milyonun üzerinde olan bu potansiyele daha fazla önem verilmelidir.

Okuma yazma bilmeyenlerin oranı hala milyonla ifade edilmektedir. Bu anlamda AB'ye tam üye olmayı hedefleyen Türkiye için eğitimin en öncelikli politikalardan birini oluşturması kaçınılmazdır.

Çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa yaratılmasında, eğitim konusu, Avrupa ülkelerinin tamamında temel bir öncelik olmakla birlikte, eğitim sistemlerinin yapıları hem ülkeler arasında hem de bazı ülkelerin kendi içlerinde farklılık göstermektedir.

Hızlı ve sürekli bir değişim içinde olan eğitim sektöründe, Avrupa Birliği farklı görüş ve iyi uygulamaların paylaşıldığı bir 'forum' özelliği taşımaktadır. Bu



alanda Avrupa Birliği ortak bir eğitim politikasına sahip değildir. Her üye ülke kendi eğitim sisteminin mevzuatından, içerik ve yapısından sorumludur.

Avrupa Birliği, eğitimde her ülkenin kendi ulusal modellerini uygulamasını beklemekle, ortak bir eğitim modeli kullanmamakla ve teşvik etmemekle birlikte, olmazsa olmaz birkaç şartı eğitim politikalarında dile getirmektedir. Bunlar; ortak bir mesleki eğitim politikası ve mesleki eğitimin yaygınlaştırılması, dikey eğitim modellerinden yatay eğitim modellerine geçilmesi; zorunlu eğitim sürelerinin artırılması ve zorunlu

eğitim tamamlanmadan en az iki yabancı dil öğretilmesi gibi politikalar üzerinde durmaktadır. Sloganı ise; 'EĞİTİM' ve 'İSTİHDAM' dır. Eğitimin amacı da "Mesleki becerisi olan bilinçli yurttaşların yetiştirilmesi" dir.

Ayrıca AB ülkelerinde uygulanan eğitim sistemlerinin en önemli özelliklerinden birisi de, eğitimin ilk aşamalarında kullanılan kara tahtanın, artık klavyeye bir geçiş süreci olarak düşünülmesi ve yaşam boyu eğitim kavramı gerçeğe dönüşükçe, farklı yeteneklere ve bilgiye erişimin 'bireysel' bir zorunluluk halini almasıdır.

\* TED Genel Müdürü

Avrupa Birliği, eğitimde ortaklığı ve eğitim standardını sağlamak üzere;

- Çok uluslu eğitim, öğretim ve gençlik faaliyet ve ortaklık imkanları sunmakta,
- Yurtdışı eğitim ve değişim imkanları sağlamakta,
- Yenilikçi eğitim ve öğretim proje imkanları yaratmakta,
- Akademik ve mesleki uzmanlık ağları oluşturmakta,
- Karar alma uzlaşma platformu işlevi görmektedir.

Eğitimde, Avrupa boyutunda üye ülkeler arasında yakın bir işbirliğinin varlığı büyük önem taşımaktadır. Avrupa Birliği, entegrasyonu güçlendirmek ve Avrupa Boyutunun oluşturulmasını sağlamak amacıyla pek çok alanda eğitim programlarını uygulamaya koymaktadır. Bu programlardan yararlanma fırsatı; okullardaki sınıflardan öğretmenlere, öğrenci ve

ailelerden müdürlere, üniversite üyelerinden mesleki örgütlere ve uzmanlara ulaşacak şekilde herkese ve her yaştaki insana açıktır.

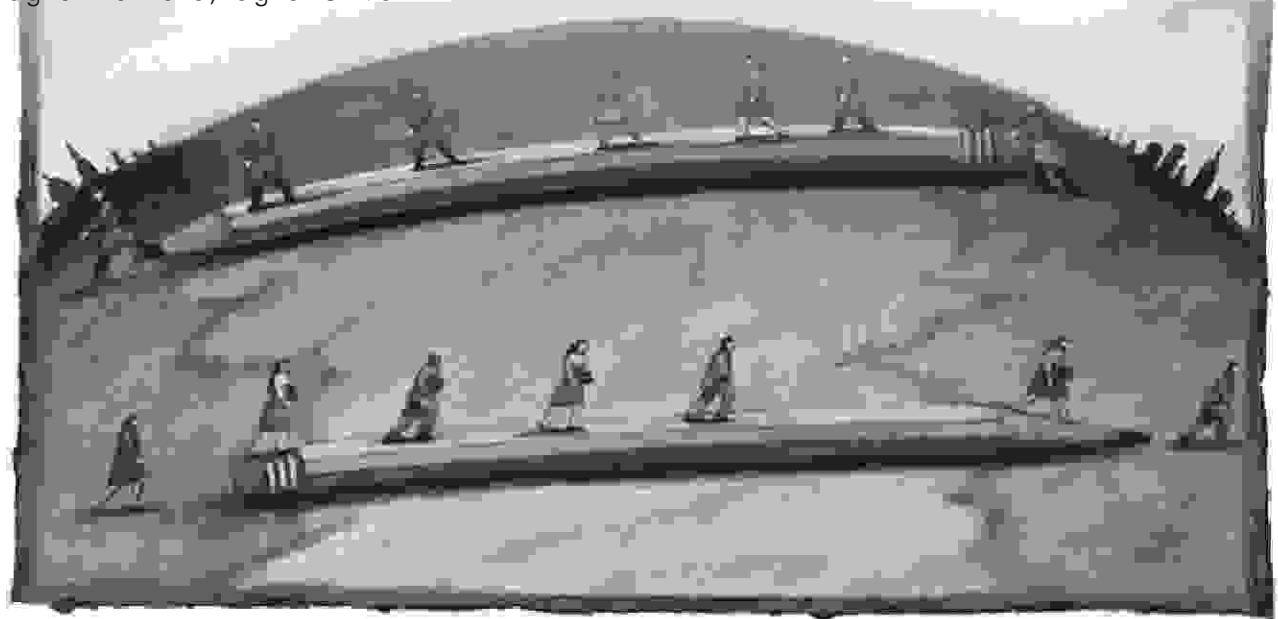
Yukarıda açıklanmaya çalışılanlar çerçevesinde AB'de halen tüm üye ülkelerin eğitim uygulamalarındaki durumu da şöyle özetlenebilir:

- AB'nin Eğitimde Ortak İlke ve Anlayışları üye ülkeler arasında,
  - Dil öğretimi, kültürlerin tanıtılması, çevrenin korunması vb. alanlarda işbirliği
  - Mesleki yeterlilik belgelerinin ve diplomalarının tanınmasına yönelik çalışmaların teşvik edilmesi
  - Eğitim işbirliği
  - Avrupa bilincinin aşılması
  - Ar-Ge çalışmalarına katılımın sağlanması
- olarak ortaya çıkmaktadır.

- Tüm üye ülkelerde eğitimde,
- Niteliğin yükseltilmesi
  - Kaynaklara kolay erişim
  - Fırsat ve olanak eşitliği
  - Yaşam boyu öğrenme
  - İnsan hakları eğitimi
  - Ortalama 10-12 yıllık zorunlu eğitim
  - Yeteneklere göre yönlendirme öncelikli hedefler olarak belirlenmiştir.

Ayrıca AB'nin eğitim anlayışı içinde,

- Ulusal eğitim sistemlerinin birleştirilmesi uygun görülmemekte
- Ulusal eğitim sistemlerinin uyumlaştırılması teşvik edilmekte (belirlenen genel ilkeler dahilinde)
- Ayrımcılığın hiçbir türüne yer verilmemekte
- Mesleki eğitim ve iş yaşamında fırsat eşitliği tanınması önemsenmemekte



Yükseköğretimde niteliğin yükseltilmesi için de,

- › Niteliğin kontrolü ve korunmasından sorumlu özerk bir kurum olması
- › Kurum içi ve dışı değerlendirme yapılması
- › İlgili tüm tarafların nitelik kontrol sürecine katılması
- › Değerlendirme raporlarının yayınlanması beklenmektedir.

Geliştirilen ve uygulanması istenen modellerde öğren-cilerin,

- › Bedensel, mesleki ve etik yandan gelişmelerine
- › Kendi kültürlerine ve diğer kültürlerle saygı duymalarına
- › Ulusal kimliklerini korunmalarına
- › Demokrasinin gelişimi ve demokratik yaşama katılmalarına odaklanılmasına önem verilmesi istenmektedir.

Diğer yandan; çağın gerektirdiği ortak becerilerin kazandırılması da eğitimden beklenen en önemli işlev olarak görülmektedir. Bunlar,

- › Temel Bilgiler (Fen, matematik, teknoloji, kültürler tarihi, vb.)
- › Zihinsel Beceriler (öğrenmeyi öğrenme, araştırma, çok boyutlu düşünme, sentezleme, sorun çözme, vb.)

- › Teknik Beceriler (Bilişim teknolojilerinin kullanımı)
- › İletişim Becerileri (Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilme, iki yabancı dil, yazılı ve sözlü ifade, vb.)
- › Kişisel Beceriler (Duyuşsal zekayı geliştirme, yeteneklerin ve özelliklerin farkında olma, bağımsız karar verebilme, vb.)
- › Sosyal ve Kültürel Beceriler (Farklılıkları kabul etme, barış içinde bir arada yaşayabilme, örgütlenme, önderlik, vb.)
- › Ekonomik Beceriler (Ekonomik çevreyi anlama, girişimcilik, bilgi ve becerileri, iş etiği, vb.)
- › Çevre Becerileri (Doğal dengeyi koruma, gözlemlenebilir kaynaklara yönelme, vb.)
- › AB Ülkelerinin Ortak Eğitim Hedefleri
- › Eğitim-öğretim niteliğinin ve etkinliğinin artırılması,
- › Eğitim-öğretim sistemlerine herkesin erişiminin ve yararlanmasının sağlanması,
- › Eğitim-öğretim sistemlerinin dünyaya açılması
- › Öğretmen ve eğitimcilerin yetiştirilmelerini çağın koşullarına uygun hale getirilmesi
- › Bilgi toplumu için temel becerilerin geliştirilmesi
- › Bilişim teknolojilerine herkesin ulaşılabilirliğinin sağlanması

- › Matematik, fen bilimleri, ve teknoloji alanlarının geliştirilmesi ve bu alanlara ilginin artırılması
- › Finans ve insan kaynaklarının en iyi şekilde kullanımının sağlanması
- › Eğitim-öğretim sistemi ile çalışma yaşamı, bilimsel araştırmalar ve toplum arasındaki ilişkilerin genişletilmesi ve güçlendirilmesi
- › Girişimcilik ruhunun geliştirilmesi
- › Yabancı dil öğrenimini geliştirilmesi
- › Yaşam boyu eğitimin sağlanması
- › Ülkeler arası hareketliliği ve değişimlerin artırılması
- › Avrupa işbirliğinin güçlendirilmesi.

olarak sıralanmış ve bunların bir kısmı 2010 Lizbon hedeflerinde yer almıştır.

Avrupa Birliği ile müzakerelerde 'Bilim ve Araştırma' faslından sonra ikinci müzakere başlığı olan 'Eğitim' de mevzuat açısından uyum sağlanması gereken fazla bir yükümlülük bulunmamaktadır. Yukarıda özetlenmeye çalışılan eğitim içerikleri AB ülkelerinin tamamında uygulanmaya başlanan öncelikler olarak ülkemizin de eğitim gündeminde yerini almış ve hızlıca uygulanmaya geçmeyi beklemektedir.

# Eğitim Kurumlarında Sosyal Sermaye Ve Yönetimi

Doç. Dr. Fatih TÖREMEN\*

Sosyal dayanışma ve güven bunalımı bireysel düzeyde olduğu gibi, örgütler ve toplumlar düzeyinde de yaşanmaktadır. İş görenlerin etkinliğini ve öz güvenini azaltma, güvenilirliğini baltalama, sosyal çevreden izole etme, çirkin bir isim takarak seslenme, toplum önünde küçük düşürme ve yıldırma gibi davranışların, giderek daha çok farkına varılmaktadır. Bir çok ülkede sendikalar, meslek örgütleri, insan kaynakları bölümleri son on yılda bu soruna daha çok ilgilenmeye başlamışlardır (Cowie ve diğerleri, 2002). Bu durum kurumların dinamiklerini olumsuz etkilemekte ve verimlerinin düşmesine neden olmaktadır.

Dünyanın bir çok yerinde okulların en önemli sorunları arasında artık; şiddet, gasp ve taciz gibi olaylar söz konusu olmaktadır. Birçok okul, bu tür bir sorunun çözümünü okul genelinde teneffüs saatleri düzenlemek yerine, sınıf sınıf öğrencilerin teneffüse çıkmasını sağlayıp öğrencilerin en az

sayıda biraraya gelmelerini temin ederek bulabilme yoluna gitmişlerdir. Bu durum değerlendirildiğinde çok önemli bir kaynak olabilecek bir birikimin zayi edilmesidir. Bireylerin sosyal birikimleri gibi, örgütlerin de sosyal sermayeleri söz konusudur. İnsanlar, aralarındaki güven, sevgi, saygı ve dayanışmayı artırarak enerjilerini sinerjiye çevirebilir ve işlerini daha anlamlı ve verimli hale getirebilirler. Sosyal sermayenin artması bireylerin ve örgütün iş

yapma kapasitesinin artması demektir. Sosyal sermayenin güçlü olduğu kurumlarda daha az suç unsurları, daha sağlıklı bir örgüt iklimi, daha yüksek eğitimsel sonuçlar ve daha istikrarlı bir gelişmeden bahsedilebilir.

İnsan biyolojik, fizyolojik, psikolojik ve sosyal özelliklere sahip olmakla birlikte bu özellikleri, bir bütün oluşturur. İnsan örgüte sadece biyolojik bir mekanizma ve fizyolojik güç olarak gelmez; psikolojik ve



\* Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

sosyal özelliklerini de beraberinde getirir. Bu nedenle örgüt içinde insanı sadece biyolojik bir mekanizma veya fizyolojik güç olarak algılamak, psikolojik ve sosyal özelliklerini bir tarafa bırakmak insanın örgüt içindeki davranışlarının anlaşılmasını güçleştirir (Baransel, 1979). Eğitim kurumları; temel dinamiklerinin insanlar, insanlar arası formal ve informal ilişkiler ve etkileşimler olduğu kurumlardır. Okulları diğer örgütlerden ayrı kılan temel özellikler, onların korunması ve yatırım yapılması gereken özelliklerini ifade eder. Eğitim örgütlerinin, insanı girdi ve çıktı olarak tercih etmesi, değer ağırlıklı bir hizmet üretme çabası içerisinde olması ve bütün insanları çok yakından ilgilendirmesi nedeniyle daha fazla değişime açık, daha işbirlikçi ve paylaşımcı bir ortama sahip, daha güvenilir ve çabanın, başarının ve üretilen değerlerin daha fazla kıymet bulduğu yerler olması beklenir. Ancak; sahip olduğu bu özellikler sayesinde hedeflediği insanı yetiştirme ve ona mutlu, uyumlu, sağlıklı düşünen ve üretebilen insanlar olmayı öğretmeyi başarabilir.

Örgütlerin varlıklarını sürdürüp örgütsel etkililiği ve verimliliği sağlayabilmeleri; örgüt içinde rol alan yönetici ve işgörenleri davranış, tutum ve alışkanlıklarına bağlıdır. Bu da, yönetimin örgütü amaçlarına,

bireyleri de doyuma ulaştıracak şekilde, örgütün beklentileri ile bireylerin ihtiyaçlarını dengeli biçimde bütünleştirilmesini gerektirir (Paknadel, 1995).

Nasıl ki fiziksel sermaye (atölye ve eğitim-öğretim teknolojisi) fiziksel objelere, insan sermayesi (yönetici ve öğretmenlerin kapasiteleri, tüm okul bireylerinin bilgi, kapasite ve davranışları) bireylerin sahip oldukları özelliklere dayanıyorsa, sosyal sermaye de bireyler arasındaki bağ, sosyal ilişki, karşılıklı münasebet ve güvene dayanmaktadır. Sosyal sermaye kavramı okul topluluğu tartışmalarında, samimiyet, sempati ve sosyal ilişkiler yumağını ifade etmek için, politik ve araştırma amaçlı ve eğitimin sosyal yapısı bağlamında kullanılmıştır.

Sosyal sermayeyi insanlar arası ilişkileri şekillendiren ve tartışmaları azaltan ilişki ve yapılar olarak tanımladığımızda, yararlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1 İnsancıl davranışlar, güven ve itibar gibi normların gelişmesini sağlamak,
- 2 Herkesin yararını merkeze alan, danışma ve ortaklığa dayalı bir karar verme sürecini yapılandırmak,
- 3 Bilgi ve değişim akışını kolaylaştıracak karşılıklı insan ilişkilerini yapılandırmak (Coleman, 1998, Putnam, 1995, Fukuyama, 1995).

Ekonomik hayat, sosyal hayatın derinliklerine gömülüdür. Çalışanlar asla sadece makine değildirler ve örgüte karşı dayanışma, sadakat, hoşnutsuzluk gibi duygular geliştirmektedirler (Fukuyama, 1998). Sosyal sermaye, ekonomik anlamdaki sermayenin sosyal karşıtıdır (Lesser, 2000), fiziksel sermaye ve beşeri sermaye gibi sosyal sermaye de işlevsel değerler olan birey ve grupların kaynakları arasında olup onların arasındaki ilişkilerde gömülüdür (Kahne et al, 2001). Sosyal sermaye bireyler arasında karşılıklı beklenti ve yükümlülüklerin, sosyal ağların ortaya çıkardığı bilgi birikimi ve etkili grup normlarının ifadesidir (Fowler, 1999). Sosyal sermaye bir kuruluşta aşağıdaki konularda gelişim sağlar.

**Örgüt içinde bilginin paylaşılması:** Bilginin paylaşılması bireylerin bir durum hakkındaki kendi kişisel inançlarını ekibin diğer üyeleri ile paylaşmalarını gerektirir. Bu noktada gerekçelendirme herkesin görevi olur. Herkes kendine göre doğru olan inançlarını diğerlerinin önünde gerekçelendirmek gibi zorlu bir sınav verecektir ve bilgi üretimini son derece kırılğan bir süreç haline getiren de bu gerekçelendirme, açıklama, ikna etme ve diğerleri ile ilişki kurma gereksinimidir (Krogh ve diğ., 2002).



**Örgütte güven odaklı ortak amaçların paylaşılması:** Güven, biriyle birlikte çalışma deneyiminin sonucu olarak ortaya çıkar. Zaman içinde kazanılır. Çalışanın birbirleriyle edindiği deneyimlere bağlı olarak, dürüst ve öngörülebilir şekilde konuşacağına ve davranacağına olan inançtır. Bu, günlük ilişkilerin neden önemli olduğunu açıklar, günlük ilişkiler karşılıklı güven oluşturmak için küçük fırsatlardır (Thompson, 1995).

Okullar sosyal sermayenin hem üretildiği hem de devam ettirildiği yerlerdir. Eğitimde ve öğretimde başarının sırrı, bilgiyi

sunanla, alan arasındaki sevgi, saygı, anlayış ve güvenin derecesinde saklıdır. Bunlar ne kadar kuvvetli olurlarsa sonuç o kadar memnuniyet verici olur. Okulların insana yönelik hedeflerinde odak noktası; insanın diğer insanlarla olan benzerlikleri üzerinden ortak paydalar üretme olduğu kadar, insan yapısındaki farklılıkları geliştirip, farklılıkları zenginlik sayıp hayata aktarmaktır. Bu anlamda okulların en üst düzeyde sosyal sermaye üretmeleri zorunludur. Sosyal sermayenin en önemli boyutlarından birisi okullarda güven ortamının oluşturulmasıdır.

## Güven Ortamı Oluşturma

Yaşamımıza anlam katıp bize güvenlik duygusu veren kurumlara büyük özverilerde bulunmaktayız. Ne yazık ki, insanların çoğu güvenlik arayışı içinde otoriteye tümüyle teslim olmakta, katı inançlar aracılığıyla insanlar için yaşamı anlamlı kılanlara büyük güç kazanmaktadırlar (Peters ve Waterman, 1995). Bir örgütte güvenin tesisi açık ve dürüst iletişimi, diğerlerini kabul lenmeyi, ortak amacın paylaşımını ve amaca ulaşma konusunda diğerlerinin görüşlerine saygı duymayı gerektirir (Maddux, 1999). Güven bir kurumda korku, kontrol ve güç gösterisinin alternatifi olarak ortaya çıkar. Güven ile kontrol birbirine karıştırılmamalıdır. Bir kurumda güveni artırmakla kontrol artırılmaz. Tersine, kontrolün gevşetilmesi; verimlilik, etkinlik, işbirliği, takım ruhu, çalışanların morali ve gittikçe daha da rekabetçi hale gelen bir dünyada başarı şansını artırır (Solomon ve Flores:2001).

Okullar yetiştirdikleri ürünün insan olması yönüyle, birçok olayın oldukça farklı boyutlarda ortaya çıktığı yerlerdir. Okul çalışanları, okullarda meydana gelen okul içerisinde kalması gereken türdeki olayları çevreye yaymadan okullarının güven düzeyini korumakla okula olan

sadakatlerini göstermiş olacaklardır. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler hakkında doğru ya da anlatılması yanlış olan şeyleri çevrede konuşarak dedikodu yapan bir okul işgöreninin okula sadakatinin olduğunu söylemek mümkün değildir. Öte yandan kol kırılır yen içinde kalır şeklinde bir kültür yerleşmiş diye okulda etik dışı davranışlar dikkate alınmalı ve bu tür davranışlara göz yumulmamalıdır.

Okul, toplum ve aile üçlüsü bireylerin sosyal sermayeyi oluşturup depoladıkları (Beaulieu et al, 2001) ve yatırım yapıldığı yerlerdir. Bu yatırım ailelerin yetiştirilmesi programları, okul merkezli yönetim komitelerinin kurulması ve işletilmesi, öğrenci hizmetlerinin artırılması gibi programlarla (Fowler 1999) somut hale getirilebilir. Öte yandan; okulların deneyim, birikim ve görüşlerini paylaşmak amacıyla aralarında ağ (Network) kurmaları, iletişimi yaygınlaştırmaları, eşzamanlı (synchronous) teknolojilerden yararlanmaları (Lesser, 2000), kritik öneme sahiptir. Okullarda sosyal sermayeye yatırım yapılması öğrencilerin akademik gelişmelerine önemli katkılarda bulunmaktadır (Beaulieu et al, 2001:124). Sosyal sermayeye okul müdürlerince yatırım yapılması ve bir mesleğin kurumsallaşmasında destek olması,

okuldaki farklı unsurların (müdür, öğretmen, personel ve öğrenciler) başarılı etkileşimine, öncelikle de okulun örgütsel yapısına bağlıdır (Ortiz, 2001). Okulların sahip oldukları sosyal sermayeye yerel, ulusal ve uluslararası anlamda yatırım yapmaları için bir takım etkinlikleri ön plana almaları bir zorunluluktur. Bunlar; yapıcı sohbet, hikayeler anlatma, birlikte çalışma anlayışının geliştirilmesi ve sosyal mekan ve sosyal zaman oluşturmaktır. Bir örgüte duyulan güvensizlik, tam bir işbirliği ve katılım sağlanmasını son derece zorlaştırmaktadır. Çalışanları örgütün ortakları gibi gören ve anlam arayışı içinde olan örgütlerde psikolojik sözleşme kendiliğinden oluşmuş ve sosyal sermaye birikmeye başlamış demektir.

### **İşbirliği**

Modern dünya, örgütlerin sosyal gerçeklerini bütün yönleriyle açığa çıkarmıştır. Sosyal sermaye sosyal hayatın yansımalarına dayanıp özellikle; komşuluklar, topluluklar ve okullarda başarılı işbirliğinin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Yeterli sosyal sermayenin olmayışı, ortak akıl ve değer üretiminin eksikliği, farklılıkların çeşitlilik ve zenginlik olarak değil de, çatışma unsuru olarak görülmesi, örgütlerde beşeri, fiziki ve doğal sermayenin de oldukça etkisiz

olmasına yol açacaktır. Değerler, normlar, güven, dayanışma, bağlılık gibi erdemler ve yargılar bir toplumu dirik tutan sosyal sermaye unsurlarıdır.

İşbirliği beraber yaşamının insanlara yüklediği en önemli sorumluluklardan birisidir. Ben'in biz havuzunda toplam enerjeyi yakalama çabasını ifade eder. İşbirliği aracılığıyla optimal verimliliğin yakalanması insanlarda yerleşmiş bir akışkanlığın söz konusu olmasıyla mümkündür. Bunun önündeki en önemli tehlike başarılı bir yönetim etkinliği sayılan iş bölümü anlayışının kökleşmesi ve işbirliğinin anti-tezi haline gelmesidir. Yöneticiler, işbirliği yapmaları zor kişi ya da gruplar arasında örgütün amaçları adına kısa süreli olarak bu yolu tutar; bunun bir anlayış oyarak yerleşmesi tehlikesine karşı da önlem alırsa ancak yararlı bir uygulama yapmış olur. İşbirliğinde sinerji vardır ama işbölümünde böyle bir olumlu sonucu görmek mümkün değildir. Zaten bir yerde sinerji yaratacak imkanların varlığı varken bunların kullanılması söz konusu değilse buradaki kişilerin belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş olduklarından söz edilemez. İşbirliği içerisindeki örgüt üyeleri böylelikle birbirlerini tanıma ve değerlerini anlama ve paylaşma fırsatı elde edeceklerdir.



### Değerlerin Paylaşılması

Sağnak (2004)'in Meglion ve Ravlin'den aktardığına göre kişiler, benzer değer sistemlerini paylaştıklarında, dış uyarıcıları benzer şekilde algılama eğitimidirler ve benzer şekillerde davranırlar. Bu durum, diğerlerinin davranışlarını daha iyi kestirme ve böylece eylemleri daha etkili koordine etme olanağı sağlar. Değer benzerliği, bir sosyal sistem ya da kültür meydana getirdiğinde, ortak amaçları başarmak için ihtiyaç duyulan etkileşimleri kolaylaştırır. Kişiler arası etkileşimlerde değerlere sahip bireyler, kişiler arası ilişkilerde daha çok doyum elde ederler.

Bir örgütü oluşturan bireyler arasındaki farklılıkların derinleştirilmesi o örgütün sürekliliği konusunda endişe uyandırırken, örgütün tükenmişlik yolunda adım attığı görülecektir. Bir örgütün çalışanları arasındaki bağları reddederek ortaya konulacak farklılıklar birlik ve beraberliği bozacağından örgütün kendisini koruyarak, amaçlarına ulaşması da imkansız olacaktır. Bir kurumun çalışanlarının birbirleriyle çekişmesi, aralarında güvensizlik ve düşmanlık duygularının yaygınlaşması, o kurumda ortak enerjinin ortaya çıkmamasının en önemli nedenlerinden birisidir. Bir toplumun ve kurumun en önem-

li sermayelerinden birisi; birlikte yaşayan insanların birarada bulunmayı anlamlı hale getirecek göstergeleri yansıtmalarıdır. Bu göstergeler çoğu kez, birlik ve beraberlik ruhu, yardımlaşma duygusu, ortak çaba isteği ve sürekliliği ve ortak ürünü oluşturmak üzere hareket etmeleri sayılabilir. Bireylerin birlik ve beraberlik ruhu içerisinde olmaları; ortak çabalarda birbirlerine yardımcı olmalarıyla sonuçlanacaktır.

Öğretmenler yaptıkları işe inanarak, yönetimin yaptıkları işe saygı gösterip, değer verdiklerini hissettiklerinde yaptıkları iş onlar için daha anlamlı olacaktır. Yoksa öğretmen dersi bittikten sonra bir an evvel okulu terk etme eğilimine girer. Bu, bugün ülkemizde hayli yaygın olan bir durumdur ki bunu ekonomik gerekçelerle açıklamaya çalışmak kolayca kaçmak olur. Eğer öyle olsaydı bugün okulu bir an evvel bırakıp gidenlerin hepsinin ikinci bir işinin olması gerekirdi. Ayrıca kuruma ait olma duygusunun zayıflaması kendini sınıf içindeki isteksizlikte, öğrenciye ilgisizlikte ve sınıf içinde yapılanları öğretmenlik için değerli görme

şeklinde de gösterebilir. O bakımdan okul yöneticisi ve yardımcıları öğretmenleri bir araç veya aracı olmaktan çok eşit bir üye, değerli bir unsur ve yönlendirilmesi gereken liderler olarak görmelidir. Bu durum onların moral, verimlilik ve performanslarının artmasına neden olacaktır. Böyle bir okulda öğretmenler kendilerini öğretme ve öğrenmeye adanmışlardır. Bu adanmışlık duygusu, okulların sahip olduğu en değerli girdi olan genç ve dinamik öğrencilere sunacağı hizmetin niteliğini değiştirme kapasitesine sahiptir.

### SONUÇ

Okullar, sadece fiziki yapısıyla bir taş yığını ya da finansal harcamaların yapıldığı bir işletme değil, dinamik unsurlarıyla (öğrenci, öğretmen, yönetici ve personel) etkileşim ortamı, bir kültür atmosferi, sosyal hayatın



hacmi küçülmüş bir modeli, amaç ve fonksiyonların oluşturduğu bir yapıyı canlandırmaktadır. Bu özelliğiyle okulların geliştirmeleri gereken yönleri açısından farklı bir alanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Geleceğin başarılı ve güçlü kurumları sosyal sermayesi zengin olan kurumlar olacaktır. Sosyal sermayesi zengin kurumları yapılandırmak hayal değil, hedef olmalıdır. Sosyal sermaye bir örgütte topluluk içerisindeki ilişkilere dayandığından, bir çok örgütün başarısı, çalışanlarının birbirleriyle kurdukları yakın ilişkilerde gizlidir. Örgütün insanda canlandırdığı duygular olarak tanımlanabilecek sosyal sermaye; okul içerisindeki bireylerin birbirlerine olan sevgi ve saygıları, bağlantı ve toplulukları, birbirlerine olan anlayış ve güvenlerini ifade etmektedir. Öğrenci ve öğretmenler için, sevgi ve saygının değer olarak kabul edildiği, güvensizliğin yarattığı sıkıntıdan, öfkeden, bıkkınlıktan ve hayal kırıklıklarından uzakta, güvenli bir ortamda çalışmak veya yaşamak kendi başına bir ödül olduğu gibi sadakat ve bağlılığı artırır.

Okul liderlerinin örgütlerdeki sosyal sermayelerini koruma ve artırma görevleri bireyler arasındaki bağları güçlendirerek

değer yaratmak şeklinde belirecektir. Sosyal sermayenin yapısal kalitesi, okulların öğrencilerinin durumuna, programlarına ve politikalarına, ya da uygulamalarına etki eden okul kültürüne bağlıdır. Yumuşak lider olarak adlandırılabilir bu lider/yöneticiler okullardaki sosyal sermayeyi korumak durumundadırlar. Okullar sosyal sermayelerini, okulda güveni tesis etmek, örgüt üyelerinin karşılıklı olarak konuşmalarına zemin hazırlayıp teşvik etmek, onların bir araya gelebilecekleri sosyal ortamları ve zamanları hazırlamak, örgüte ait kültürün bir unsuru olan örgütsel hikayeleri yaygınlaştırmak ve işbirliğini özendirerek suretiyle artırabilirler.

#### KAYNAKLAR

- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith P. K., & Pereira B. 2002. Measuring Workplace Bullying. Agression and Violent Behavior, Volume:7, Issue:1, January-February: 33-51. (<http://www.sciencedirect.com>).
- Fowler, F. C., Curiouser and Curiouser: Nex Concepts in the Rapidly Changing Landscape of Educational Administration. Educational Administration Quarterly, Vol:35, Issue,4, Octobre, 1999.
- Fukuyama, F., Güven: Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması, (Çev: Ahmet Buğdaycı), Ankara: Türkiye İş Bank. Yay. 1998

- Kahne, J., James O'Brien, Andrea Brown, Therese Quinn, Leveraging Social Capital and School Improvement: The Case of a School Network and a Comprehensive Community Initiative in Chicago. Educational Administration Quarterly. Vol. 37, No.4 (October) 2001.
- Krogh, G.V. ve diğerleri, Bilginin Üretimi. Dışbank Kitapları, Aralık. 2002.
- Lesser, E. L. Knowledge and Social Capital, Butterxorth-Heinemann, Massachusetts, 2000.
- Maddux, R. B., Takım Kurma. Alfa Yay. Yönetimi Dizisi, İstanbul, 1999.
- Ortiz, F. I., Using Social Capital in Interpreting the Careers of Three Latina Superintendents, Educational Administration Quarterly. Vol. 37, No.1 (February) 2001.
- Paknadel, A. C. Örgütsel İklim ve İş Doyumu, Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:20, Sayı:206, 1995.
- Peters, J. T., ve Waterman R. H., Yönetme ve Yükseltme Sanatı. (Çev: Selami SARGUT). Altın Yay.2. Basım, 1995.
- Sağnak M. Örgütlerde Değerler Yönünden Birey Örgüt Uyumu ve Sonuçları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Yıl 10, Sayı:37, Kış 2004.
- Solomon R., ve F. Flores, İş Dünyasında, Politikada, ilişkilerde ve Yaşamda Güven Yaratmak. İstanbul: MESS Yay. 2001.
- Thompson, B. L., Yeni Yöneticinin El Kitabı. Yönetim Fonksiyonları. (Çev: Vedat G. Diker) Hayat Yay. İstanbul, 1995.

# Seçilmiş Bazı Ülkelerde Yönlendirme ve Üniversiteye Yerleştirme Sistemi ve Türkiye için Bir Model Önerisi



Abdurrahman İlğan\*

Tablo 1 - Seçilmiş Bazı Ülkelerin Üniversiteye Yerleştirme Sistemleri

Ülke	Üniversiteye Yerleşme Sistemi						
	Üniversitelerin kendi yaptıkları sınavla	Lise sonunda olgunlaşma sınavıyla	Olgunluk sınavına dayalı olarak, üniversitelerin kendilerinin yapması	Lise sonrası Merkezi sınavla	Lise sonundaki olgunluk sınavı ve merkezi sınavla	Genel Yetenek sınavı ve üniversitelerin Kendi yaptıkları sınavlar	Lise sonundaki genel sınav, bir yıllık hazırlık ve tekrar merkezi sınavla
Hindistan	X						
İsrail		X					
Polonya			X				
Kanada	X						
Çin				X			
Kırgızistan				X			
Azerbaycan					X		
A.B.D.						X	
Macaristan			X				
Çek Cum.	X						
İrlanda		X					
Özbekistan				X			
Küba	X						
K.K.T.C.				X			
İran							X
Lüksemburg		X					
Malta			X				
Türkmenistan				X			

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi ABD Araş. Gör.

Tablo 1'deki sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, seçilmiş bazı ülkelerin üniversiteye yerleştirme sistemleri yedi farklı şekilde kategorize edilmiştir. Tablo 1'in analitik bir değerlendirmesi yapılırsa; üniversiteye yerleştirmenin sadece merkezi sınavla yapıldığı ülkelerin (Çin, Kırgızistan, Özbekistan, K.K.T.C. ve Türkmenistan) genelde Orta Asya ve uzak doğuda yer alan ve görece pek gelişmemiş oldukları, K.K.T.C.'nin de üniversiteye yerleştirmenin merkezi sınavla yapıldığı Türkiye'nin etkisinde bir ülke olduğu düşünülmürse benzeri sistemi kullanmasının doğal olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu sistemi kullanan Orta Asya ülkelerinde demokrasi bilincinin yeterince yerleşmemiş olduğu, göz önünde bulundurulunca -demokrasi bilinci gelişene kadar- merkezi sınavla yerleştirme yapılması fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından uygun bir sistem olarak görünmektedir.

Üniversiteye yerleştirmenin üniversitelerin kendilerince yapıldığı ülkeler ise, Hindistan, Kanda, Çek Cumhuriyeti ve Küba'dır. Buna göre Kanda hariç bu sistemi kullanan ülkelerin ortak özellikleri olarak gelişmekte olan ülkeler oldukları söylenebilir.

Üniversiteye yerleştirmenin lise sonundaki olgunluk sınavına dayalı olduğu ülkelerin

(İsrail, Lüksemburg ve İrlanda) ortak özellikleri ise gelişmiş ve ekonomik sorunları olmayan ülkeler oldukları göze çarpmaktadır. Olgunluk sınavını geçmelerin üniversiteye yerleşebilmesinden; üniversiteye yerleşmede arz-talep dengesizliği olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu durumdan akademik olgunluğa (yeterliğe) sahip herkesin üniversite okuma şansı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Üniversiteye yerleştirmenin lise sonundaki olgunluk ve üniversitelerin kendi yaptıkları sınavla dayanan ülkelerin (Polonya, Macaristan, Malta) ise eski doğu bloğu ve bir ada devleti oldukları görülmektedir.

Diğer yandan A. B. D., Azerbaycan ve İran ise, üniversiteye yerleştirme sistemini birden çok kritere göre yapan ve kendilerine özgü yerleştirme sistemine sahip ülkeler olarak dikkat çekmektedirler.

Seçilen ülkelerde dikkat çeken ortak nokta ise, üniversiteye yerleştirmenin mutlaka lise bitirme veya lise sonrası merkezi sınavı ile üniversitelerin kendi yaptıkları sınavla dayanmakta olduğudur. Buna göre incelenen ülkeler içerisinde üniversiteye sınavsız yerleşme gibi bir durum söz konusu değildir. Üst düzeyde nitelikli ve akademik eğitim veren üniversitelere yerleştirmenin yeterliği ölçen sınavlar sonucuna göre yapıl-

ması doğru bir uygulama gibi görünmektedir. Ayrıca dikkat çeken başka bir husus da, bazı ülkelerde tek ölçüt olmasa da üniversitelerin kendi yaptıkları sınavla üniversiteye yerleşme en sık (Hindistan, Kanada, Çek Cum., Küba, Polonya, Macaristan, Malta, A.B.D.) kullanılan sistem olarak dikkat çekmektedir. Demokrasi bilincinin ve profesyonel düşüncenin iş hayatında genel anlamda hâkim olmadığı ülkemizde üniversiteye yerleşmede, üniversitelerin sınavlarını kendilerinin gerçekleştirmesi günümüz koşullarında makul bir çözüm gibi durmamaktadır. Fakat gelecek yıllarda demokratikleşme düzeyi, yurttaşlık bilinci, iş hayatında profesyonel düşüncenin ve şeffaflığın arttığı, üniversite kapılarındaki yığılmanın azaldığı bir kompozisyonda üniversitelerin öğrenci alımını tek ölçütün bu olmaması şartıyla- kendilerinin yapması makul bir çözüm olabilecektir.

### **Seçilmiş Bazı Ülkelerde Yönlendirme Sistemi**

Seçilen ülkeler yönlendirme sistemleri bakımından kategorize edildiklerinde, ülkelerin çoğunda (İsrail, Kanada, Polonya, Kırgızistan, Azerbaycan, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, İrlanda, Özbekistan, İran, Kazakistan, Türkmenistan) yönlendirme sistemleri lise 1. sınıfta başlamaktadır. Hindis-

tan'da yönlendirme 8. sınıfta başlamakta, lisenin ilk devresinde gelecek planları yapılırken, ikinci devresinde temel ve yan alanlar seçilmektedir. Çin'de ilkokuldan sonra nitelikli işçi yetiştiren ortaokulların mevcudiyetinden dolayı yönlendirmenin ilkokul sonrasında başladığını söylemek mümkündür. A.B.D.'de ise yönlendirmeye yönelik olarak ortaokulda mesleki rehberlik verilmekte, lisede ise alanların tanınmasına yönelik çok amaçlı dersler ile temel ve yan alan seçimi yapılmaktadır. Fakat A.B.D.'de yönlendirme diğer ülkeler gibi lisede kesin çizgilerle ayrılmamaktadır. A.B.D.'de yönlendirmenin lise sonrası meslek yüksek okulu tarzında örgütlenmiş bulunan meslek liselerine geçişin başladığı 13. sınıfta başladığı söylenebilir. Liseleri bitirenler üniversitede yeterlikleri ölçüsünde istedikleri bölümde okuma hakkına sahiptirler. Seçilen ülkelerde üniversite ile lise eğitimi arasında bağ kurulmakta ve üniversitede okunacak bölümün lisede okunan alana göre seçilmesine yönelik uygulamalar mevcutken; A.B.D.'nin farklı bir uygulama olarak ortaöğretimde mesleki eğitime pek önem vermemesinde ve ortaöğretimde önceliğin üniversiteye hazırlık ve eğitimin dışsal (toplumsal) yararlarına odaklan-

ması çok güçlü bir ekonomiye sahip olmasına bağlanabilir.

Malta'da ilk yönlendirme ilkokulun sonunda yapılan sınava göre akademik başarısı düşük öğrencilerin farklı liselere yönlendirilmesiyle başlamakla birlikte, Malta'da esas yönlendirme 12. sınıfta başlamaktadır. Küba'da ise yönlendirme 7. sınıfta ortaokulların çeşitlenmesiyle başlarken; K.K.T.C.'de de 6. sınıfta ortaokulların çeşitlenmesiyle başlamaktadır.

Lüksemburg'da ilkokulun sonunda yapılan merkezi sınavla meslek veya genel liselere gidilmesi bakımından yönlendirmenin 7. sınıfta başladığını söylemek mümkündür. Bu aşamadan sonraki yönlendirme ise genel liselerde 10. ve 11. sınıfta başlamakla birlikte karar 12. ve 13. sınıfta verilirken; mesleki eğitimde ise 8. sınıfta yönlendirme amaçlı dersler verilirken, yönlendirme kararı 9. sınıfta verilmektedir. Görüldüğü üzere Lüksemburg'da yönlendirme 7. sınıfta başlamakla birlikte uzun bir sürece dayanmaktadır. Lüksemburg'ta akademik eğitimde başarısız olanlar çıraklık eğitimine yönlendirilmektedir.

Yönlendirme sistemlerine genel anlamda bakılırsa, ülkelerin çoğunda yönlendirme lise birinci sınıfta başlamakla birlikte; Çin ve Küba gibi yönlendirmeye ilkokulun

sonunda başlayan ve A.B.D. gibi ortaöğretim boyunca kesin bir yönlendirme (ayırımı gitmeyen) yapmayan ülkeler de vardır. Seçilen ülkelerde, genel liselerin varlık amacı üniversiteye hazırlık amacı taşıırken; meslek liselerindeki ise daha çok sanayinin ara eleman ihtiyacını karşılamaktır.

### **Türkiye'de Üniversiteye Yerleştirme ve Yönlendirme Sistemine Yönelik Bir Model Önerisi**

Türkiye'de üniversite kapılarındaki en önemli yığılmanın sebeplerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- ▶ Yönlendirme sisteminin etkili bir şekilde çalışmaması,
- ▶ Mesleki teknik eğitime yeterli önemin verilmemesi,
- ▶ Mesleki teknik eğitimdeki kalite düşüklüğü, mezunlarının piyasanın istediği niteliklere sahip olamaması sebebiyle işsiz kalmaları ve iş bulabilme kaygısıyla üniversite okuma talepleri,
- ▶ Mesleki teknik eğitimin genel eğitime oranının tersi bir durumda (genel liselerdeki öğrenci oranı % 65; mesleki-teknik liselerdeki öğrenci oranı % 35) olması.
- ▶ Lise sonunda yapılan üniversite giriş sınavına kadar herhangi bir eleme mekanizmasının olmaması.

Yukarıda belirtilen sebepleri açmak ve alternatif çözümleri üretmek bağlamında şunlar önerilebilir:

- Öncelikle öğrencilerin ilgi, istidat, yetenek ve kişilik özellikleri doğrultusunda bir yönlendirme sistemi kurulmalıdır. Bunun için her öğrenciye okul öncesi eğitimden itibaren bir dosya tutulmalıdır. Rehberlik biriminin desteğiyle yapılacak çeşitli psikometrik testler ve okul öncesi eğitimden 8. sınıfın sonuna kadar öğrencinin dersine giren tüm öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak ve aile ile işbirliği yapılarak öğrencinin başarılı olabileceği alanlar tespit edilerek raporlaştırılmalıdır. 8. sınıfta öğrencilerin devam edebilecekleri lise türleri ve seçilecek lise türlerine göre hangi mesleklere ve üniversiteye nasıl girilebileceği rehber öğretmen veya sınıf öğretmeni tarafından hem öğrencilere hem de velilerine ayrıntılı bir şekilde anlatılmalı veya bununla ilgili bakanlık veya il milli eğitim müdürlüğü tarafından hazırlanana kitapçığın öğrencilere dağıtımı yapılmalıdır. Bu şekilde öğrenciler devam edebilecekleri üst öğretim kurumlarını ve buna dayalı olarak sahip olabilecekleri meslekler veya elde edecek-

leri kazanımları öğrenmiş olacaklardır.

- Mesleki-teknik eğitime gereken önem verilmelidir. Öncelikle bu liselerin kaliteleri artırılmalıdır. Bu liselerin programları revize edilmeli, programlar yapılırken sanayi ile eşgüdüm sağlanmalı, onların beklenti ve talepleri gözönünde bulundurulmalı, çeşitli Avrupa ülkelerinde olduğu gibi ilgili sanayi veya



oda temsilcilerinin katılımı sağlanmalıdır. DPT, Sanayi ve Ticaret Bakanlığı ve ilgili oda temsilcileri ile eşgüdüm sağlanarak sanayiinin ihtiyaç duyduğu alan ve eleman sayısı tespit edilmeli, programlar belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanarak mesleki-teknik liseler bu doğrultuda yeniden örgütlenmelidir. Mesleki-teknik liselerin esas varlık amaçlarının

piyasanın ihtiyaç duyduğu ara eleman ihtiyacının karşılanması olduğu başta öğrencilere, ailelerine, rehber öğretmenlere ve ilköğretim öğretmenlerine kavratılmalıdır. Fakat 9. sınıftaki yönlendirme doğrultusunda başlayan mesleki-teknik eğitimin öğrenciye hitap etmemesi (beklentilerini karşılamaması) gibi bir olasılık her zaman söz konusudur. Çünkü 9. sınıftaki öğrencinin yönlendirme bağlamında vereceği kararın kendisinden çok ailesinin ve çevresinin beklentileri doğrultusunda ortaya çıkması yüksek bir olasılıktır.

Bunun için mesleki-teknik eğitime gitmekte olan öğrencilerin önceden belirlenmiş standartları yerine getirmesi koşuluyla genel eğitime veya farklı bir liseye gitmesinin önü kapatılmalıdır. Örneğin Polonya'da alınan ek eğitimlerle liseler arası geçiş yapmak mümkündür. Mesleki-teknik eğitime giden öğrencilerden akademik açıdan parlak olan öğrencilerin (örneğin yüksek bir not ortalamasıyla mezun olanların) üniversitede alanlarının dışındaki bölümlerde (ortaöğretimlerinin düşük katsayıya çarpılarak) okumaları zorlaştırılmamalıdır. Paralel bir şekilde akademik açıdan zayıf veya vasat öğrencilerin de alanları

dışındaki bölümlerde okumaları güçleştirilmelidir. Mesleki-tekni eğitimde akademik açıdan düşük öğrencilere Macaristan'da olduğu gibi, notlarını düzeltmek için bir yıllık ek eğitim verilerek fırsat eşitliği adına akademik ilerlemeleri engellenmemelidir.

- Lise sonunda yapılan tek bir sınav dışında bir eleme mekanizmasının olmaması üniversite kapılarındaki yığılmanın ana kaynaklarından biridir. Bunun için şunları yapılabilir: Öncelikle, ilköğretim kesintisiz bir şekilde yapılmalıdır. İlköğretimin sonunda öğrenciler Polonya, İrlanda, Malta ve Lüksemburg'da olduğu gibi merkezi bir sınav sonucunda tercihleri doğrultusunda genel veya mesleki-tekni eğitime gitme hakkını kazanırlar. Öğrencilerin genel veya mesleki-tekni eğitime geçişlerinde öğrencinin dosyasında yer alan yönlendirme bilgileri de gözönünde bulundurulmalıdır. Bu sınavda düşük puan alan öğrenciler çıraklık meslek liselerine gönderilmelidir. Çıraklık meslek liselerinin ilk yılında belli bir not ortalamasını yakalamak şartıyla, genel liselere fark derslerini vermek suretiyle geçişleri sağlanabilmelidir. Liseler zorunlu eğitim kapsamına alınıp süreleri dört yıla çıkarılmalıdır. Liseler zorunluluk kapsamına alınmadan önce mesleki-tekni liseler

için piyasa-istihdam ilişkisi çok iyi bir şekilde kurulmalı bunun için gerekli çalışmalar daha önce de vurgulandığı gibi ilgili birimlerle eşgüdüm halinde yapılmalıdır. Genel ve mesleki-tekni liseler arasında geçişler farklarının verilmesi şartıyla önceden belirlenmiş standartlar doğrultusunda mümkün olabilmelidir. A.B.D.'de olduğu gibi tüm lise türlerinde birinci sınıfta ağırlıklı olarak genel derslerle birlikte mesleklere yönelik çok amaçlı dersler verilmeli ve yönlendirme sistemine devam edilmelidir. Lise birinci sınıfta lise türleri arasında geçişlerde kolaylıklar sağlanmalıdır. Lise 2. sınıfta ise genel olarak lise türüne ve alana yönelik derslerle birlikte yan alan adı altında çeşitli dersler de verilebilir. Lise türleri ve bölümler arasında geçişler ikinci sınıfta da mümkün olmakla birlikte standartları yükseltilmelidir. Lise 3. ve 4. sınıfta lise türleri arasında geçiş etkinliğinin düşmemesi için izin verilmemeli, lise 3. sınıfta sadece aynı lise içinde bölüm değiştirme gibi bir şans verilebilir. Buna göre lise 3. ve 4. sınıfta genel kültür dersleri dışında ağırlıklı olarak alana yönelik dersler verilmesi uygun olacaktır.

- Lise mezuniyeti birçok ülkede olduğu gibi merkezi sınav sonucuna göre olgunluk diploması alınarak sağlanma-

lıdır. Yetenekli öğrencilerin önünü açmak ve lisedeki akademik ortalamasının ve derslerin önemini artırmak için belirli not ortalamasına ulaşan öğrencilere 3. sınıfın sonunda da olgunluk sınavına dolayısıyla üniversite sınavına girme şansı verilmelidir. Olgunluk sınavını geçemeyen öğrenciler üniversite sınavına girme hakkına sahip olmamalıdır. Liseyi bitirenler olgunluk sınavına eşitlik adına istedikleri kadar girme hakkına sahip olmalıdır. Olgunluk sınavı lisedeki dört yılın tüm programını kapsar ve bilginin üst düzeyleri olan analiz, sentez ve uygulamaya yönelik (eski ÖYS gibi) bir şekilde mevcut ÖSS ciddiyetinde yapılırsa, hem öğrencilerin derslerine verecekleri önem artacak hem de eşitsizlik kaynağı olan dershaneciliğin önü kısmen de olsa kesilmiş olacaktır. Olgunluk sınavında başarısız olan öğrencilere sertifika verilmeli, bunların alanlarıyla ilgili meslek yüksek okullarına geçişi sağlanmalıdır. Buna göre meslek yüksek okullarının sınavları akademik eğitim veren lisans programlarının sınavlarından ayrı olmalıdır. Meslek yüksek okullarına ağırlıklı olarak mesleki-tekni eğitim mezunları ve olgunluk sınavını başaramayanlar girmelidir. Ama meslek yüksek okullarına girişte mesleki-tekni eğitim

mezunlarına öncelik verilmelidir. Akademik eğitim veren lisans programlarının sınavına ise (Üniversite Yerleşme Sınavı) olgunluk sınavını geçmiş öğrenciler girebilmelidir. Fakat lisans programlarına yerleştirme yapılırken sadece bu sınavın sonucu değil, sekizinci sınıftaki ortaöğretime yerleşme sınavı, lise sonundaki olgunluk sınavı ve ortaöğretim başarı puanı ağırlıkları oranında dâhil edilmelidir. ÜYS, olgunluk sınavındaki gibi bilgiye dayalı olmayıp şu an yapılmakta olan ÖSS, LES ve A.B.D.'de yapılmakta olan G.R.I gibi bilgi ölçmekten ziyade; temel kavramlara dayalı, okuduğunu anlama ve yorumlama yeteneğini ölçen bir sınav şeklinde düzenlenmelidir.

- Sistem bu şekilde kurulduktan sonra, üniversite kapılarında yığılmanın azalması, bilgisayar teknolojisinin, ülke ekonomisinin ve sınav güvenlik koşullarının daha iyi bir duruma gelmesi durumunda, üniversiteye yerleşme sistemi lisede her sınıfın sonunda yapılacak merkezi sınavlarda belirli bir ortalamayı tutturana öğrencilerin ÜYS sınavına girmeleri ve yerleştirmenin bu sonuca göre yapılması uygun olacaktır. Lisede her yılın sonunda dört yıl boyunca yapılan sınavların da üniversiteye yerleşme puanında katkısı olmalıdır. Liselerde her yıl yapılacak olan bu sınav genel

ve mesleki-teknik liselere farklı olmak suretiyle iki ayrı kategoride yapılması uygun olacaktır. Bu sistemin yararlarını şu şekilde sıralamak mümkündür: Öğrenciler dört yıllık lise eğitimleri boyunca her yıl merkezi sınava girecekleri için, derslerine verecekleri önem daha da artacaktır. Sınav soruları tamamen alınan derslere yönelik olacağından okulda verilen derslerin önemi artacak, dershaneciliğin önüne büyük oranda geçilmiş olunacaktır. Ölçüm (sınav) sayısı artacağı için ölçümün hata payı da minimum düzeye inerek yerleştirmede doğru karar verme düzeyi yani sınavların güvenilirliği büyük oranda artmış olacaktır.

- Önerilen sistemde üniversiteye yerleştirme ölçütlerinin oranlarını şu şekilde sıralamak makul bir öneri gibi görünmektedir: 8. sınıfın sonunda yapılan liseye giriş sınavı % 10; lise eğitimi boyunca yıl sonlarında dört defa yapılan sınavların ortalaması % 40, ortaöğretim başarı puanı % 15 ve ÜYS % 35.

- Üniversiteye yerleştirmenin, uzun bir sürece dayanması ve birçok sınavın ortalamasına dayanması; öğrencilerin lise eğitimleri boyunca derslerine daha fazla ilgi ve katılım göstermesini, mevcut sistemde lise 3. sınıfta üniversiteye hazırlanma adına sınıfları boşaltmak suretiyle devlet kaynaklarının verimsizce kullanılmasını büyük ölçüde engelleyecektir.

Not: Bu çalışmadaki seçilen ülkelerin üniversiteye yerleştirme ve yönlendirme sistemleri; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi doktora programı, 2004 yılında Prof. Dr. Ali Balcı tarafından verilen Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi dersi kapsamında; Abdurrahman İlhan, Murat Taşdan, Hakan Beyaz, Fatih Mehmet Harmancı, Aydın Alkan, Yalın Kılıç, Demet Gören Niron ve Selman Sağırlı tarafından hazırlanan ders ödevlerine dayalı olarak ortaya çıkarılmıştır.





## EĞİTEK Genel Müdürü Prof. Dr. Nizami Aktürk, Eğitimde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Konusunda Bakanlıkça Yapılan Çalışmaları Anlattı

# Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı



Sınırları neredeyse ortadan kalkmış bir yerkürede, küresel gelişmelere karşı son derece atak, çevik ve etkin davranma biçimleri geliştirerek rakip ülkelerin de önünde 'dönüşümü' sağlamak, verimliliği artırmak ve rekabette öne geçmek gereklidir. Bu becerileri oluşturmak için Bilgi Ekonomisi olmak, Bilgi Toplumuna dönüşmek ve Bilişim Teknolojilerinden alabildiğince etkin bir şekilde yararlanmak gerekmektedir. "Bilgi-temelli ekonomi" ya da yaygın kullanımıyla "Bilgi Ekonomisi", bilginin ekonomik ve insanî kalkınma için etkili bir biçimde kullanıldığı bir ekonomi olarak tanımlanmaktadır.

Toplumda bilişim teknolojilerinin kullanımının süratli gelişimi, okul ve eğitim kurumlarının işleyiş şeklinde bir devrim anlamına gelmiştir, aslında bu Avrupa'da birçok insanın çalışma şeklini değiştirmiştir. Eğitim sistemlerini ilgilendirdiği kada-

rıyla, üç zorlu görev vardır: Okulları donatmak, Öğretmenleri eğitmek, Ağ Oluşturma ve Kaynaklar.

Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı olarak aşağıda belirtilen kısa, orta ve uzun vadeli hedeflere yönelik çalışmalar yapılmaktadır;

- › Tüm okul ve eğitim kurumlarında yeterli sayıda Bilgi Teknolojisi Sınıfı kurmak,
- › Eğitim Portalini kurarak her yaş ve her kademedeki eğitim ilgisinin her türlü bilgi ihtiyacını internet aracılığı ile karşılamak,
- › Uzaktan eğitim tekniklerini kullanarak diploma ve sertifikaya yönelik eğitim programlarını geliştirmek,
- › Öğrenme merkezlerini geliştirmek, yaygınlaştırmak,
- › Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde e-Öğrenme yaklaşımını hayata geçirmek,
- › e-Sınav uygulamasını yürütmek.

### Genel Müdürlüğümüz tarafından yapılan çalışmalar:

- Bakanlığımızın hazırlamakta olduğu "MEB Eğitim Portalı"na temel teşkil edecek Bilgiye Erişim Portalı pilot uygulama olarak 120 okulda hizmet vermeye başlamıştır. Projenin amacı; eğitim öğretimin kalitesini artırmak, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve "Global Gateway", Intel'in "skool", ve "think.com" gibi portallerle uluslararası işbirliği sağlamak ve ortaklık kurmaktır. Portalın güncelleme, bakım ve işlerliğinin sağlanması için çalışmalar sürdürülmektedir. 120 okuldaki öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici bilgilerinin sisteme girilmesindeki aksaklıklar giderilmektedir. Pilot uygulamanın yürütüldüğü okullarda görev yapan okul müdürlerine sistem kullanımı hakkında yaklaşık 1 aylık bir eğitim verilmiştir. Portalın içerikleri hazırlanmış, düzenli güncellemeleri de yapılmaktadır. Sistemin bu yöndeki yük-denge performans izleme ve değerlendirme alt yapı çalışmaları da bir taraftan sür-

dürülmektedir. BEP kapsamındaki “e- Kütüphane ve Derslerim” alt modülünde yer alan destekleyici eğitim materyal içerikleri güncellenerek bu materyallerin tüm kullanıcıların hizmetine sunulması yönünde çalışmalar tamamlanmıştır. Sistemin kullanılması ile ilgili interaktif bir eğitim dokümanı sayfaya konulmuştur. Pilot okullardaki uygulama ile ilgili geri bildirim (anket) çalışmasına geçilmiştir.

### **Skool.tr Portalı**

Bakanlığımız ile “Intel Mediterranean Trading Company” firması arasında, 14.11.2005 tarihinde imzalanan protokolle, Skool.tr Portalı eğitime destek çerçevesinde hayata geçirilmiştir. Intel firmasının eğitimle ilgili İrlanda'da başlattığı bir portaldır. İçerik çalışmaları İrlanda Eğitim Bakanlığı ile geliştirilmiştir. Intel Firması tarafından orjinal portalın Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji alanlarında %25 lik kısmı Sentim Firması kanalı ile Türkçeleştirilmiş ve Eğitek tarafından incelenmesi yapılarak Bakanlığımız web sayfasından link verilmek suretiyle <http://skool.meb.gov.tr> adresinden yayınına başlanmıştır. Kalan %75'lik kısmının ise Ocak 2007 tarihi itibarıyla yayınına geçilmesi hedeflenmiştir.

### **Global Gateway Portalı**

İngiltere Eğitim Bakanlığı tarafından koordine edilerek hazırlanmış olan uluslar arası

bir eğitim web sitesi olan Global Gateway' e ortak olma kararı verilmiş ve bu ortaklıkla dünya üzerindeki okulların birbirleri ile işbirliklerinin sağlanması, uluslar arası bir bilgi alışveriş merkezi kurulması dolayısıyla da eğitime uluslar arası bir boyut kazandırılması hedeflenmiştir.

MEB ve İngiltere Eğitim Bakanlığı arasında işbirliği ile ilgili niyet mektubu imzalanmış, niyet mektubunda Global Gateway portalının Türkiye içinde tanıtılması ve MEB' nin de bir link ile bağlanması ve işbirliğinin daha da geliştirilmesi konusunda iki taraf niyetlerini belirtmiştir. Global Gateway Portalının ara yüzündeki (Öğretmenler, Öğrenciler, Okul Liderleri, Aileler, Yerel Yetkililer ve Akreditasyon ile ilgili) kısımlar Türkçe'ye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan ara yüzlerin Türkçe'si ve ülkemiz eğitim sistemini, MEB Teşkilat Şemasını, EğiTek'i tanıtan ve Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın hazırladığı Türkiye'yi tanıtan İngilizce VCD' ler Global Gateway İngiltere ekibine gönderilmiştir. Global Gateway-Türkiye Projesi kapsamında söz konusu eğitim portalının ilgili kısmının çevirisi ve yerleştirilmesi Genel Müdürlüğümüz tarafından tamamlanmıştır.

### **Think.com Portalı**

Oracle firması tarafından geliştirilen “Think.com” adlı portal, öğretmenleri ve öğren-

cileri teknoloji yardımıyla yaratıcılığa özendirerek performanslarını yükseltmeyi amaçlayan, dünyanın her yerindeki ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin kolayca iletişim kurabileceği, projeler konusunda işbirliği yapabileceği, düşüncelerini paylaşabileceği, sınıf içi öğrenim deneyimlerini gerçek tartışmalar yoluyla canlı tutabilecekleri korumalı bir çevrimiçi ortam oluşturmak amacıyla internetin gücünden faydalanan bir eğitim portalıdır. Bu portalın Türk Eğitim Sistemi ile uyumunun sağlanması ve içeriğinin Türkçeleştirilmesi için gerekli çalışmalar devam etmektedir.

- Eğitimde kaliteyi arttırmak, bilişim teknolojilerini öğrencilerin hizmetine sunmak, öğretmenlerin bu teknolojileri sınıflarına entegre etmelerine yardımcı olmak ve sınıflarda işlenen derslerde öğrencilerin bilişim teknolojilerinden bir araç olarak yararlanmalarını sağlamak amacıyla “Intel Gelecek İçin Eğitim Projesi” hayata geçirilmiştir. Intel ile birlikte yürütülen projede öğretmen merkezli bir eğitim yerine teknoloji destekli öğrenci merkezli bir eğitimi desteklenmektedir. Program ülkemizde 2003 yılından beri başarıyla uygulanmaktadır. Eylül 2006'ya kadar 56.111 öğretmen bu eğitimlere katılmış ve edindiği bilgileri sınıflarına taşıma imkânı bulmuşlardır.



Bilişim teknolojisi sınıflarının sayısı arttıkça eğitim programının da yeni okulları kapsayacak şekilde genişletilmesi sağlanacaktır. Ülkemizin de dahil olduğu toplam 35'e yakın ülkede bu program uygulanmaktadır. Proje kapsamında 2006 yılı sonuna kadar 60.000'den fazla öğretmen eğitimi gerçekleştirilmiş olacaktır.

- Bilgisayar okur-yazarı olan öğretmenlerin bilgisayar okur-yazarlık seviyelerini artırmak, olmayanlara bilgisayar okur-yazarlığı kazandırmak amacıyla, uzaktan eğitim yöntemiyle "Microsoft Eğitimde İşbirliği" adlı bir öğretmen eğitimi programı başlatılmıştır. Söz konusu öğretmen eğitimi programı, Bilgi Teknolojisi Temelleri, Microsoft Windows ve Office XP eğitim konularını kapsamaktadır. Programa ilişkin öğretmen eğitimi uygulaması kesintisiz olarak devam etmektedir. "Microsoft Eğitimde İşbirliği"

Uzaktan Öğretmen Eğitimi Programı kapsamında, 01.09.2006 tarihi itibarıyla Türkiye genelinde, alınan sertifika sayısı 436.462 ve sisteme giren kullanıcı sayısı 139.521'dir.

- Uluslararası bir yöntemle; Bilgisayar okur-yazarı olan öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık seviyelerini artırmaya, olmayanlara bilgisayar okur-yazarlığı kazandırmaya yönelik proje tabanlı ve ekip çalışmasıyla yürütülen bir başka faaliyette "Intel Öğrenci" programıdır. Program öğretmen merkezli geleneksel eğitim yerine güncellenmiş "Intel Öğrenci" programı yöntemle proje tabanlı ve işbirliğine dönük öğrenci merkezli, eğitimi desteklemektedir. "Intel Öğrenci Programı" 2004 yılında Çin, Hindistan, İsrail ve Meksika'da başlatılmış olup, 2005 yılı içerisinde Türkiye, Rusya, Mısır ve Brezilya'da uygulamaya dâhil

edilmiştir. Türkiye genelinde, 30 ilde toplam 100 okuldan 200 öğretmen bugüne kadar eğitim almıştır. Eğitim alan öğretmenler 2.200 öğrenciye eğitim vermiştir. 2006 yılı sonuna kadar 13.000 öğrencinin program kapsamında eğitimleri alması plânlanmıştır.

- Avrupa Birliğinin "2008'e kadar engelli, yaşlı, işsiz, göçmen ya da düşük eğitim düzeyli insanlara dijital okur-yazarlık kazandırma" hedefi kapsamında görme ve işitme engelli insanların BT kullanımlarını sağlamak amacıyla EĞİTEK bünyesinde bir proje yürütülmektedir.

- Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlara ve bu okullarda bulunan bilgisayar laboratuvarlarına hızlı ve kesintisiz internet bağlantısı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında; ilk aşamada, 4.815, ikinci aşamada 4.312, 3. aşamada 20.000 ve

dördüncü aşamada 23.830 okulun ADSL İNTERNET erişimi sağlanmıştır. Bu sayı, lise ve dengi okullarda öğrenim gören öğrencilerin %95'i, ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin ise %82'si anlamını taşımaktadır. Türk Telekomünikasyon A.Ş.'nin alt yapı imkânlarının yetersizliği sebebiyle ADSL İNTERNET erişim hizmeti götürülemeyen 15.811 kuruma Ulaştırma Bakanlığı ile imzalanmakta olan protokol uyarınca farklı teknolojilerle bu hizmet götürülmüş olacaktır.

- İnternet erişimi çalışmalarının yanı sıra Bakanlığımız okul ve kurumlarına yerli, yabancı kaynaklar ve çeşitli özel kuruluşların katkıları ile toplam 15.000 BT sınıfı kurulmuştur. Buna göre Bakanlığımıza bağlı bulunan ilköğretim okullarında mevcut bulunan toplam 10,673,935 öğrenciye 238,000 bilgisayar kazandırılmıştır. Ortaöğretim okullarında mevcut bulunan toplam 2,075,617 öğrenciye ise 56,000 bilgisayar sağlanmıştır. Meslekî ve Teknik Eğitim kurumlarımızda mevcut 1,182,637 öğrenciye ise toplam 406,000 bilgisayar sağlanmıştır. Bu durumda ilköğretim kademesinde bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı 45, ortaöğretim kademesinde bu sayı 37 ve mesleki ve teknik eğitim alanında ise bu sayı 11'dir. En geç 2006 yılı sonuna kadar ulusal ve uluslar arası çeşitli

kaynaklarla 8 sınıf ve üzeri dersliğe sahip bulunan ilköğretim okulları ve ortaöğretim kurumlarının tamamına BT sınıfı kurulması çalışmaları tamamlanmış olacaktır. En son olarak da Ulaştırma Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında işbirliğini içeren, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 1500 okula bilgi teknolojileri sınıfı kurulmasını öngören protokol imzalanmıştır.

- Bir milyon personelimize meb.gov.tr uzantılı ücretsiz e-posta adresi verilmesi yönünde çalışmalar devam etmektedir. Bakanlığımız sunumcu sistem omurgası (Back-bone) yenilenerek kapasite ve hızı 20 kat arttırılmıştır. Bakanlığımız bilişim altyapısında yapılan bu gelişmelerden sonra, bakanlığımıza bağlı tüm okul ve kurumlara hosting (meb uzantılı internet sitesi) hizmete geçirilecektir.

Ülke olarak e-Stratejimiz küresel rekabette başarılı, refah düzeyi yüksek bir Türkiye için değer oluşturmak olmalıdır. Bu misyonu yerine getirebilmek için yukarıda bahsedilen çalışmaları hayata geçirecek olanlar öğretmenlerdir.

Biliyoruz ki bilgi'nin kullanımındaki yetkinlik ve yaygınlaştırma araçlarından birisi olarak Bilişim Teknolojileri en önemli faktördür. Ülkeler arasında giderek büyüyen uçurum yalnızca sayısal değildir. "Bilgi

uçurumu" kalkınmakta olan ülkeleri çok daha derinden etkilemektedir. AR-GE faaliyetlerinin %91'ini dünya nüfusunun %15'ini oluşturan zengin ülkeler karşılarken nüfusun %40'ını oluşturan yoksul ülkelerde ise bu oran %1'dir.

Bilgi ekonomisinin eğitim modeli "yaşam boyu öğrenim"dir. Bu aslında yeni bir eğitim sistemi değil, tüm eğitim ve öğrenim sistemlerini rasyonalize eden bir öğrenim örgütlenmesidir. Bu model, merkezi olarak yönetilen, katı, hantal, öğretici-merkezli geleneksel eğitim sistemlerinin yerine, esnek, öğrenenlerin ihtiyaçlarına odaklanmış, çocukluktan emekliliğe tüm yaşam döngüsünü ve ilköğretimden yüksek öğrenim ve iş eğitimlerine tüm öğrenim sistemlerini kapsayan bir modeldir.



# Eğitimde Sıçrama ve Yapılandırmacı Yaklaşım Programlarının Yansımaları

Mehmet TANIR\*

## GİRİŞ

Eğitim, insan hayatının vazgeçilmez unsuru olarak her zaman önemini korumuştur. Eğitim, bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde değişimi planlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirmek<sup>1</sup> olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizde 2000'li yıllara gelindiğinde davranışçı yaklaşım Türk Milli Eğitim sisteminde etkinliğini azaltmaya başlamıştır. 2004 yılında ciddi anlamda “davranışçı yaklaşımdan”, “yapılandırmacı yaklaşıma” geçilmiştir.

## 1. Yapılandırmacı Yaklaşım

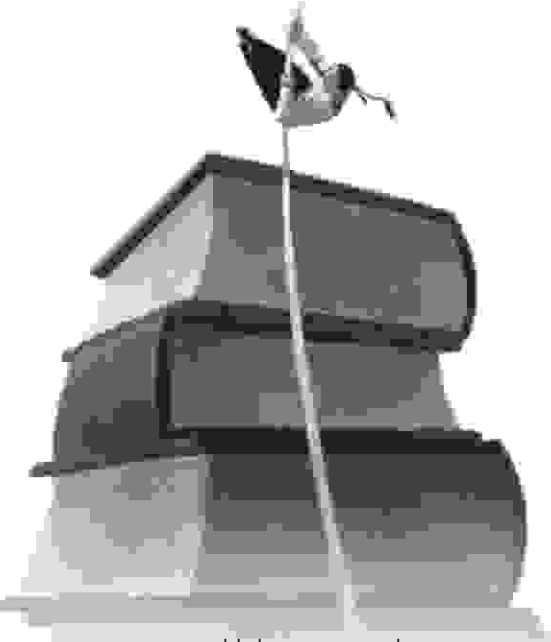
Yapılandırmacı yaklaşım bilginin doğası elde edilmesiyle ilgilenmiştir. Üretici, keşfederek öğrenme duruma bağlı öğrenmeye gibi teoriler tarafından ortaya konmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin birey tarafından aynen alınıp kullanılması yerine bireyin kendi bilgilerini yeniden oluşturması bilgiyi yapılandırması öngörülmüştür.

18. yüzyılda ortaya çıkan yapılandırmacılık Giambattista

Vica (1710) ile ilk defa felsefi olarak ifade edilmiştir. İmmanuel Kant, Piaget ve John Dewey, Vygotsky, Bruner ve Ausebe<sup>2</sup> gibi felsefeci ve bilim adamlarınca geliştirilmiştir.

Yapılandırmacılık, “dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunur. Yeni bilgi dışarıda var olan gerçek dünya ile bağlantılı ve onunla ilgili öğrenmeyi içeriyorsa öğrenenlerin o zaman dünyayı anlamaya çalışırız. O bilgiyi öğrenmeye gayret gösterir.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilişsel ve sosyal iki temel görüş vardır. Bilişsel yapılandırmacılar bilginin kişi tarafından bilişsel olarak oluşturulduğunu, bireyin karşılaştığı yeni durumu eski bilgilerini de kullanarak yapılandırılıp özümlediğini ya eski bilgilerle örtüşmüyorsa yeni duruma karşılık gelen bir kavram oluşturduğunu savunur.<sup>3</sup> Sosyal yapılandırmacılar kültür



ve dil ile çevrenin bireyin öğrenmelerine etki ettiğini, çocuğun diğer arkadaşlarıyla işbirliğine girmesi çevreyle etkileşime girmesinin, kültürün öğrenmede etkili olduğunu savunur.

Çocuğun kendi çözebildiği problemlerden hareketle zor problemlerde de öğretmen ve arkadaşlarının yardımıyla üstesinden geldiğini ortaya koyar. Her iki görüşün ortak noktası bilgi dışarıdan aktarılmayacağı, kişi tarafından içselleştirilerek (özüm senerek) oluşturulacağıdır.<sup>4</sup>

Kısacası, yapılandırmacı yaklaşımda “bilgi, gerçeklik ve öğrenme” en önemli konu alanlarıdır. Ayrıca öğrenci öğretmenin bilginin deneyimle gelişen anlamlar olduğu, öğrenmenin anlamlı olduğu, üzerinde durulmaktadır.<sup>5</sup> Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme üzerinde durur, öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklar. Öğretimin nasıl

\*MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınlar Şube Müdürü

yapılacağı üzerinde fazla durmaz öğrenci aktif olarak öğrenme ortamına katılır. Bilgiyi ön bilgilerini de kullanarak yapılandırır ve kullanır. Yeni bilgiler üretir. Yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri şunlardır;

- › Öğrenme, öğrencinin dışarıyla etkileşime girdiği aktif bir süreçtir.
- › İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler.
- › Anlam oluşturmanın en önemli eylemi zihinseldir.
- › Öğrenme ve dil iç içedir.
- › Öğrenme sosyal bir etkinliktir.
- › Öğrenme hayatımızın diğer alanlarıyla bağlantılıdır.
- › Yeni bilgileri özümsemek için eski bilgilere ihtiyaç vardır.
- › Daha çok, düşünmeyi, anlamayı, bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını, kendi bilgilerini yapılandırmasını üst beceriler kazanmasını ön plana alırken anlamlı öğrenme ise zaman alır.
- › Önemli olan bilginin aktarılması

## 2. Programlar

“Eğitim programı, öğrenme, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları' düzeyi”dir.<sup>7</sup>

Program geliştirme, “Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü”dür.<sup>8</sup>

Millî Eğitim Bakanlığımızda 1940'lı yıllardan sonra ilk defa ilk defa 2003-2004 yılında yapılandırmacı yaklaşıma göre programlar yeniden hazırlanmaya başlanmıştır. 2006 yılının Ekim ayında ilköğretimdeki bütün derslerin programları yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden hazırlanmıştır. Programlar, alanında uzman, akademik çalışma yapan öğretmenler tarafından ve akademisyenlerin danışmanlığında hazırlanmıştır.

Ankara başta olmak üzere 9 ilde ve 120 okulda programların pilotlama çalışması yapılmıştır. Pilot okullarda uygulama sonucu elde edilen dönütlere programlar revize edilmektedir.

Katı davranışçı programdan bilinçsel ve yapılandırmacı yaklaşıma geçildi. AB ve uluslar arası eğitim normları dikkate alındı.

Ders kitaplarında önemli bir değişiklik yapılarak tek kitaptan öğrenci ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı olarak üçlü sete geçilmiştir. Üçlü setle öğretmen ve öğrenciye yardımcı olmaya çalışılmıştır. Kitaplar ücretsiz olarak öğrencilere sağlanarak daha çok öğrenciye ulaşma amaçlanmıştır. Yeni programlar hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile öğretmenlere hızla tanıtılmış ve tanıtılmaya devam edilmektedir. İnternet aracılığı ile öğretmenlere destek hizmetleri sürmektedir.

## 3. Öğrenme

Öğrenme, öğrenmeyi sağlama faaliyetidir.<sup>9</sup> Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişim de öğrenmeye girer.<sup>10</sup>

Yapısalcı yapılandırmacı yaklaşım daha çok öğrenmeyi öğretme üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrencinin bireysel öğrenmesini ön plana çıkarmış onun için düşünmeyi öğrenme, bilgi üretme, problem çözme, bireysel çalışma, öz belleğini, öz saygısını geliştirme, sağlıklı iletişimi incelemiştir. Ders programlarının işlenişinde yukarıdaki noktaları öncelikli hale getirmiştir.<sup>11</sup>

Türkiye'de ezbere dayalı dış dünyadan öğrenciye alması için verilen kalıplaşmış ve güncellenmeyen öğrenme ve öğretme sürecinden vazgeçilerek daha çok öğrenmeye odaklanılmıştır. Okullarla çevre etkileşimi öğrencinin aktif katılımı etkin olarak sağlanmıştır. Öğretim ve eğitim bir arada uygulandı. Çocuklarımıza kazandırılması gereken ortak beceriler belirlenerek okullarda uygulanma geçildi.

Ölçme değerlendirmede bilinen ölçme değerlendirme tekniklerinin yanında öğretim sürecini de değerlendiren yeni ölçme değerlendirme teknikleri de kullanılmaya başlandı.

### 4. Öğrenci ve Öğretmen

Öğrenci öğrenme ve öğretme sürecine aktif olarak katıldı. Bilgiyi alma, keşfetme, yeni bilgiler üretme, süreç odaklı ölçme değerlendirme ön plana çıkarıldı. Öğrenciler bilgiyi, araştıran, eski bilgiler ile yeni bilgilerini değerlendirip yapılandırarak yani bilgiler üreten konuma getirildi. Öğretmen eski sistemde olduğu gibi bilginin yegane sahibi olmaktan çıkarıp öğrenciye rehberlik ve kılavuzluk eder hale getirilmiştir.<sup>12</sup> Programlar etkinliklerle zenginleştirildi.

### SONUÇ

Kuşkusuz her yaklaşımın kendine göre zayıf ve üstün yanları vardır. Yine yeni yaklaşımlar uygulanırken bazı güçlüklerin olabileceği öngörülüp, kabul edilmelidir.

Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşımın "Türk Milli Eğitimi"nde sıçrama sağladığı "kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Çünkü şimdiye kadar 1940'lerden kalma programlar uygu-

lan gelmiştir. Gerçek hayattan kopuk bir program ve eğitim toplumun eğitim ihtiyacını karşılayamamıştır. Ayrıca ezberle dayalı eğitim anlayışı öğrencileri üretkenlikten uzaklaştırılmıştır.

Yeni ilköğretim programları eğitim ve dinamizm kazandırmış, değişimi, kaliteyi, öğrenmede yeni anlayışı, bilgiyi yeniden yapılandırmayı, bilişsel anlayışı, etkinlikleri, aktif öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi, yansıtıcı düşünmeyi, işbirlikli öğrenmeyi, okulda öğrenilen bilgiyi gerçek yaşantıyla ilişkilendirmeyi kısacası, öğrenmeyi öğretmeyi ön plana çıkarmıştır. Programlar güncellenmiş esnek yapıya kavuşturulmuş, öğrencilerin öğrenmesi ve öğrenmelerin kalıcı hale getirilip gerçek yaşamda da kullanılmasının yolu açılmıştır. Öğrenci aktif hale getirilmiştir. Öğretmenlerin yükü daha da artmış olmakla birlikte öğretmene kılavuz olarak öğrenciye yol gösterici fonksiyona yüklenmiştir. Öğretmenlere de bazı kolaylıklar getirilmiştir. Üçlü kitap setinde "öğretmen Kılavuz Kitapları" öğretmenlerin yeni programları anlayıp uygulamasında kolaylık sağlamıştır. Öğrencileri ilk defa sosyal devlet anlayışına uygun olarak ücretsiz ders kitapları dağıtılmıştır.

Toplumda, kendine güvenen, yaşadığı toplumla bütünleşmiş, tüketici değil üretken, bireyler yetiştirmek; dünyadaki, teknolojik ekonomik, toplumsal ve kültürel değişmelere kendi kimliğini kaybetmeden ayak uydurabilen toplumun kalkınmasına katkı sağlayabilen bireyler yetiştirmek elbette eğitimde bir sıçramadır.

<sup>1</sup> Nurettin FİDAN ve Münire ERDEN: Eğitim Giriş (İstanbul, 2001), 8.

<sup>2</sup> Kamile ÜN AÇIKGÖZ: Aktif Öğrenme (İzmir, 2003), 67

<sup>3</sup> Yüksel ÖZDEN: Öğrenme ve Öğretme (Ankara, 2005), 54 - 57

<sup>4</sup> Yüksel ÖZDEN: a.g.e., 58 - 62

<sup>5</sup> Bünyamin YURDAKUL: "Yapılandırmacılık" Eğitimde Yeni Yönelimler. Editör: Özcan DEMİREL (Ankara, 2005), 58

<sup>6</sup> Ahmet SABAN: Öğrenme ve Öğretme Süreci (Ankara, 2004), 167

<sup>7</sup> Yüksel ÖZDEN: a.g.e., 62 - 63

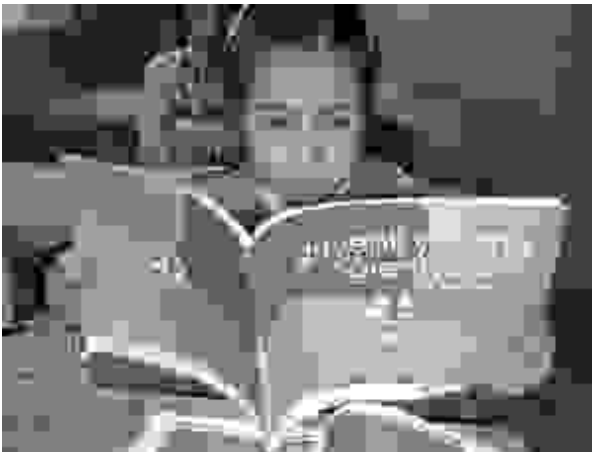
<sup>8</sup> Özcan DEMİREL: Eğitimde Program Geliştirme (Ankara, 2004), 4

<sup>9</sup> Nuray SENENOĞLU: Gelişim Öğrenme ve Öğretme (Ankara, 2004), 430

<sup>10</sup> Nuray SENENOĞLU: a.g.e., 86

<sup>11</sup> Yüksel ÖZDEN: Eğitimde Yeni Değerler (Ankara, 2002), 95 - 96

<sup>12</sup> Yüksel ÖZDEN: Öğrenme ... a.g.e., 72 - 73



# Yaratıcılık ve Problem Çözme

Erdal Bayhan\*

## Giriş

“Yaratıcılık ve Problem Çözme” adlı bu makalenin ilk bölümünde; yaratıcılık kavramı üzerinde durulmuş, yaratıcı kişilik özellikleri tanımlanmıştır. Bununla birlikte yaratıcı düşünce kavramı, yaratıcılığa ilişkin yanlış anlamalar, yaratıcılık için gerekli tutumlar ve beceriler ve yaratıcı düşünmeyi engelleyen etmenler anlatılmıştır. Son olarak eğitim sistemlerinde bireysel yaratıcılığın gelişimi için gerekenler belirtilmiştir.

Makalenin ikinci bölümünde ise; öğrenme yöntemlerinden anlaşılması en zor olanı; “problem çözme” konusu incelenmiştir. Problem çözme yöntemi-ne ilişkin açıklamalar ve bu yöntemin uygulanması konuları üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak bu yöntemin özellikle eğitim alanında; öğrencilerce ve diğer alanlarda da; tüm bireylerin kullanımından doğacak sonuçların oluşturacağı olumlu değişikliklere yer verilmiştir.

## YARATICILIK

Yaratıcılık kavramı; üzerinde en çok durulmuş, bir çok şekilde tanımı yapılmış ve aynı zamanda en büyüleyici kavramlardan biridir.



Böyle olduğu için çok farklı nitelikte bir çok araştırmaya esin kaynağı olmuştur. (Rouauette, 1992, s.7)

Yaratıcılık, psikoloji dalında tanımlanması en güç kavramlardan biridir. Yaratıcılığın zaman içinde süreç olarak izlenmesinin gerekliliği kadar çevre koşulları ve kişilik özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

İnsanlar arası yaşamda, ilişkilerde, bir çok olaylarda ve durumlarda yaratıcılık gerekir. İnsanlar arası ilişkilerde, iki yada daha çok kişinin arasında yer alan davranışlara "uyarma yanıtı" biçiminde genelleme yapmak çok kolaydır. Oysa bu

genellemeye bir anlam verebilmek için diğer bir genelleme anımsanırsa, o da sorun çıktığı zaman yaratıcılığa gereksinim duyulmasıdır. Bugün insanlar arası ilişkilerde sorunlar gittikçe artmaktadır. İnsan, bu tür sorunlarla her gün karşılaşmakta ise de başkalarının sorumluluğunu taşıyanlar, birbirini etkilemekte ya da diğerini yöneten kişiler arasında çok daha yaygın ve ciddi sorunlar oluşmaktadır. Üstelik bu kişilerin çözüm bulma ve karar alma zorunluluğunu da bulunmaktadır. Ayrıca benzer sorunlar iş alanlarında, sanayide devlet yönetiminde okullarda, tıp ve akıl sağlığı alanlarında, genç

\* Eğitim yönetimi ve Denetimi Uzmanı



kuşakların sorunlarına ciddiyetle eğilen ana babalarda görülmektedir. Özetleyecek olursak, yaratıcılık birkaç seçkin kişinin ayrıcalığı olmayıp gereksinime duyan her insanın başvuracağı çok önemli davranıştır. Yaratıcılık konusunda elde edilen verilerin "doyum erişmiş" ya da "çatışma" sonuçlarından ileri gelmiş olmaları yaratıcılık konusunda araştırmaya girişecekleri için yaratıcı sürecin anlaşılabilmesi için önemlidir.

Yaratıcı bireyin kişilik özellikleri Stein' in (1968) yaptığı kaynaklar taramasında aşağıda sunulan listeye göre sıralamıştır.



### Yaratıcı Kişi

- 1) Başarılı insandır.
- 2) Yaratıcı insan düzen gereksinmesi ile güdülür.
- 3) Tecessüs sahibi ve meraklıdır.

- 4) Öz kanıtlama (Self assertion) gereksinmesi içindir.
- 5) Baskı mekanizmasını geri iticidir.
- 6) Güdülerinde süreklilik iş yapma yeteneği ve sevgisi, kendini disipline sokabilme, sebatlı, yüksek üretim gücüne sahip bir işi tamamına erdendirir.
- 7) Yaratıcı insan bağımsız ve özerktir.
- 8) Yapıcı bir eleştirici olduğundan mutsuz ve tatmin edilmemiştir.
- 9) Bilgisi geniş, çeşitli ilgileri olan, çok yönlü bir kişidir.
- 10) Duygu ve heyecanlara açıktır.
- 11) Yargıları ve değer eğilimleri estetiği doğru kaymaktadır.
- 12) Ekonomik değerlere önem vermediğinden "kötü" iş adamı sayılır. "Kadınımsı" ilgiler diye tanımlanan konularda daha özgür deyimler kullanırken, erkekçe saldırganlıktan yoksundur.
- 14) Yaratıcı insan insanlar arası ilişkilerle ilgilenmez. Duygusal yönden durulmamış, bununla beraber istikrarsızlığını etkili biçimde kullanabilir.
- 16) Kendisini yaratıcı olarak görür.

- 17) Ön sezili ve duygu sezgilidir.
- 18) Kendini daha az eleştirir.
- 19) Diğer kişileri etkileyebilmektedir

Stein'in saydığı özellikler tek bir insanı nitelendirmez. Hiçbir yaratıcı tüm bu özellikleri göstermez, bununla beraber yaratıcı insanda bir çoklarının bulunması büyük bir olasılık içindedir.

Yaratıcılığı engelleyici etmenler arasında Stein (1974) "Savunmaya geçme" ve "özgüven'in üzerinde durmaktadır. (Yavuzer, 1989, S.s. 9-25).

### Yaratıcı Düşünce ;

Yaratıcı düşünce daha çok özgün bir düşünce, kavram yada yapıt oluşturmayla ilgilidir.

Rowlinson (1995) yaratıcı düşünmeyi "daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması" olarak tanımlamaktadır. Yıldırım (1998) da, buna benzer biçimde yaratıcılığı kavramların arasındaki ilişkilerden yeni kavramlar ya da düşünceler üretmek" şeklinde tanımlamaktadır.

Yaratıcı düşünceden söz ederken, aslında çoğu zaman şu dört temel öge üzerinde durulmaktadır.

Bunlar; a) Yaratılan düşünce ya da ürün b) Yaratım süreci, c)

Yaratan kişi, d) Yaratıcı ortam (Fisher 1995).

Bu bağlamda yaratıcılık, yaratıcı bir kişinin yaratıcılığı uygun bir ortamda yeni bir ürün ya da düşünce geliştirmesidir. Ancak burada açıklanan yaratıcılık kavramı yukarıda tanımlandığı gibi tümüyle yoktan var etme anlamında değil, daha önce görülmeyen ilişkileri görme anlamında kullanılmaktadır.

### Yaratıcılığa İlişkin Yanlış Anlamalar

Yaratıcılık kavramı, çeşitli yanlış anlamalara neden olmuştur ve halen de bu yanlış anlamaların bir bölümünün geçerli olduğu düşünülmektedir. Ruggiero, (1998) ve Fisher (1995) bu yanlış anlamaları şu şekilde belirtmektedirler; (a)Yaratıcılık yalnızca belirli alanlarda olur. (b) Yaratıcılık yüksek düzeyde zeka ve yetenek gerektirir. (c) Yaratıcı insanlar hiç çabalamadan yaratıcı ürünler ortaya çıkarabilirler. (d) Uyuşturucu kullanımı yaratıcılığı artırır. (e) Yaratıcı kişiler zihinsel olarak dengesiz olur.

### Yaratıcılık İçin Gerekli Tutum ve Beceriler

Yaratıcı düşünme bazı tutum ve beceriler gerektirir. Tutumlar insan davranışlarını önemli ölçüde etkiler;

Yaratıcı düşünmesinin gelişmesi için gerekli olan tutumları Yıldırım (1998) aşağıdaki biçimde belirtir. Bunlar; (a) Farklı olmayı göze alabilme, (b) Çabuk karar vermeme, (c) Esnek biçimde düşünebilme, (d) Hızlı akıl yürütme, (e) Konuya çabuk odaklaşabilme, (f) Kendine karşı özgüveninin yüksek olması, (g) Mükemmelliyetçi olmama, (ğ) Her şeyi siyah-beyaz görmeme, (h) Mizah duygusuna sahip olma, (i) Hayal gücünü kullanabilme.

Bu tutumlarla birlikte, yaratıcılık bazı beceriler de gerektirmektedir. Perkins (1991) bu özellikleri şöyle sıralamaktadır.

Bunlar; (a) Yaratıcılık yoğun bir istek ve çaba gerektirir, (b) Yaratıcılık dışsal güdülenmeden çok içsel güdülenme gerektirir, (c) Yaratıcılık, düşüncelerin yeniden şekillendirilmesini gerektirir, (d) Yaratıcılık bazen yoğun çalışmaların sonunda, zihnin serbest olduğu bir anda oluşabilir, (e) Yaratıcılık zihnin orta noktasından çok uç kısmında çalışmayı gerektirir.

### Yaratıcı Düşünmeyi Engelleyen Etmenler

İnsan yaşamında yaratıcı düşünmeyi engelleyen bir çok etmen vardır. Bu etmenler; (a) kalıtım, (b) başarısızlık korkusu, (c) gerilim (Stres), (d) yorgunluk, (e) çok meşgul olma, (f) işi tam anlamama, (g) otoriter ortam-

lar, (ğ) çevrede bulunan bazı maddeler, (h) beslenme olarak genel bir çerçeve çizmek mümkündür. Ancak yukarıda ifade edilen etmenlere yenilerinin eklenebileceği unutulmamalıdır.

### Sonuç

Sonuç olarak, yaratıcı düşünmenin öğrenilmesi ve öğretilmesi olanaklıdır. Ancak bu beceriler kendiliğinden ya da alınan eğitimin süresine bağlı olarak gelişmemektedir. Yaratıcı düşünmenin öğrenilmesi için öncelikle uygun bir ortamın sağlanması gerekir. Bu ortam baskı ve stresten uzak psikolojik açıdan özgür ve güvenli bir ortam olmalıdır. Böyle bir ortamda bulunanlar arasındaki iletişimde düşünmeyi geliştirici bir etkileşimin de olması gereklidir. Bu etkileşimde kullanılan dilin ve istemlerin önemi büyüktür.

Yaratıcı düşünme becerilerinin öğrenilmesinde, bu becerilerin normal ders konularıyla bütünleştirilerek öğretilmesi, hem öğrenilen konunun anlamlı biçimde öğrenilmesini hem de bu becerilerin kazanılmasını kolaylaştıracaktır. Ancak bunu sağlayacak olan öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğreneni merkeze alan etkin katılım olanağı sağlayan ve özgür düşüncelere değer veren bir eğitim anlayışıyla gerçekleştirilmesi unutulmamaktadır (Doğanay, 2000, S.s. 175-207).

## PROBLEM ÇÖZME

Problem çözmeyi basit prensiplerin, yüksek seviyeli prensiplere dönüştüğü bir öğrenme yöntemi olarak kabul edebiliriz. Bu bakış açısına göre başarılı bir problem çözmeyi, yeni bilgilerin kazanılmasıyla sonuçlanır. Burada problem çözenin yeni bir bilgi, kazanımı olduğunu daha çok vurgulanmasa da; problem çözenin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve keşfederek öğrenme diye adlandırılan yöntemlerinin de olduğu söylenebilir (Sinnott, 1989, s.s. 2-3)

Yukarıda da ifade edildiği üzere “problem çözme” anlaşılması zor olan bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Temel bir kavram olarak öğren-

meyi ele aldığımızda problem çözmeyi birbiriyle ilişkili üç alanda incelenebilir. İlk olarak problem çözme basit prensipleri yüksek seviyeli prensipler haline getirmeyi kapsar. Daha sonra bu prensipler gelişerek problem çözme disiplini oluştururlar. Tüm bu süreçlerden sonra problem çözme bir sistem olarak ortaya çıkar. Ayrıca başarılı problem çözmeyi öğrenmede pozitif transfer olarak tanımlamak mümkündür. (Sinnott, 1989, s.4).

### Problem Çözümü Nedir?

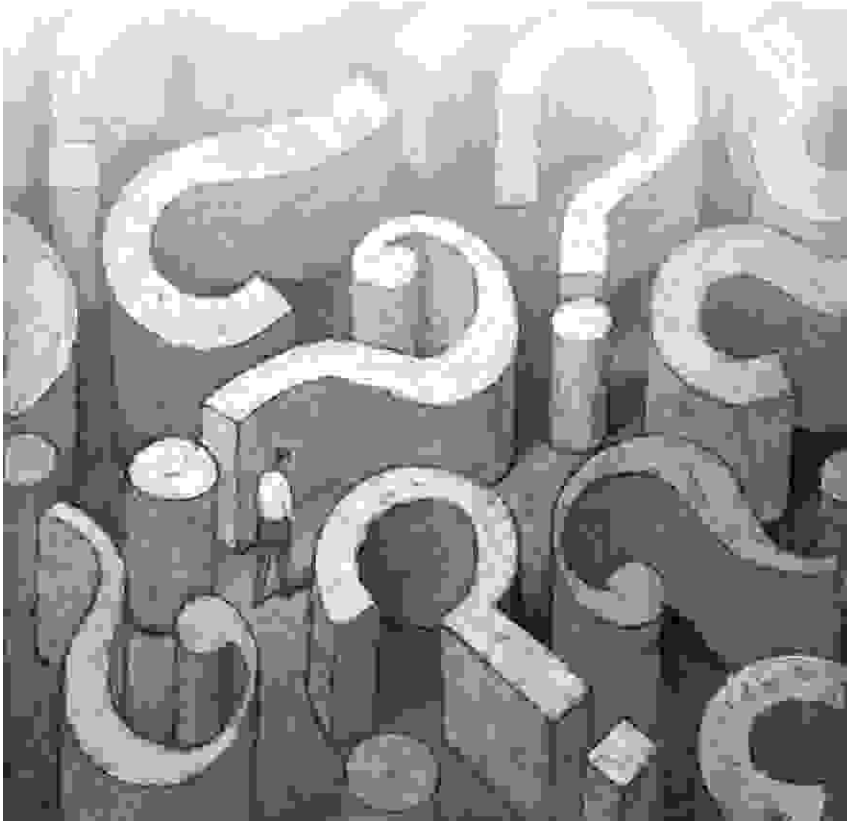
Problem çözümü basitçe (akla ve mantığa dayalı bir işlemdir. Problem çözme yöntemi ise sadece bu mantık işleminin uygulanmasıdır. Problem çözme

terimi bilimsel yöntem, keşif, eleştirel düşünce, karar verme, yansıtıcı düşünce, sorgulama ve yansıtıcı sorgulama gibi terimleri içeren bir rasyonel düşünme işlemini anlatır.

### Problem Çözme Yönteminin Uygulanması

Problem çözme sistematik, rasyonel ve bazılarında göre lojik (sürekli mantığa dayalı akıl yürütme) bir problem; etüd işlemdir.

- 1) Tecrübe (deneyim): Problem çözme işlemi bir tecrübe ile başlar
- 2) Belirsizlik ve Çelişki Derecesi: Problem çözenin kalıbı gerçek değil, belirsizdir.
- 3) Problemin Belirlenmesi: Bu problem hissi bilinmeyi belirlemede kullanılır ki, daha sonra problemi ifade eden bildirim halini alır.
- 4) Hipotezler (denenceler) Oluşturmak: Bir hipotezi oluştururken kişi yazılı olarak olanakları dimağında üreterek ortaya çıkarır. Problemin belirlenmesi içinde hipotezin oluşturulacağı sınırları verir.
- 5) Araştırma ve Kanıtlama: Buradaki amaç ortaya atılan hipotezi destekler ya da çürütür kanıt bulmaktır.
- 6) Genelleme ya da Olumlu Sonuç: Problem çözme işlemindeki en son basamak



hipoteze ne kadar iyi bir şekilde sorunu anlatıcı anlam kazandırıldığına ilişkin bir rapor olan olumlu sonuçları bildirmektedir.

Problem çözme yöntemi hakkında düşünmenin kolay bir yolu, bu işlemi mantıken bilgiye, beceriye ve değerlere doğru bir hamle olarak görmektir. Bir problem çözme öğretmeni, yeni sorunların konuların ve krizlerin yeni bilgiye, yeni becerilere ve muhtemelen yeni davranışlara gerek göstereceğine inanır. Eğitimciler ve öğretmenler olarak bizler istek ve beceriyi hemen veremeyeceğimizi biliriz.

Öğrenciler becerilerini geliştirecek ve davranışlarını pekiştirecek ilgi ve isteği bulmalıdır, zira bunu kendileri için başkaları yapamaz. Geçmişten gelen beceri ve davranışlar ile birlikte bilgiyi sürekli bilip tekrar etmek çağdaş ve gelişen bir toplum için yeterli olmayacaktır.

### **Problem Çözme İşlemine İlişkin Açıklamalar**

21. yüzyıl problem çözme çağı olarak adlandırılabilir zira yüzyılı karakterize eden, insanlığın olumlu gelişmelere meydan verecek şekilde problem çözme eğilimidir. Türkiye'deki gelişme örneği bunlar arasında belki de 20. yüzyılın sonlarına doğru gelişen en dramatik olanıdır. Yüzyılın problem çözme çağı olarak karakterize

edilebilmesine rağmen, eğitim sistemi birçok ülkede de olduğu gibi halen önceki yüzyıllara ait kalıpları kullanmakta bu dönemin izlerini taşımaktadır. Kısaca, günlük yaşantımızda birer problem çözücü ve karar yapıcı olmamız beklenmesine rağmen eğitim sistemimiz bu problem çözen dünyada etkili birer birey olmamızı sağlayıcı tecrübeyi bize kazandırmaktan uzaktır. Belirli düşünme alışkanlıklarının kazanılması gerektiği özel bir dünyada yaşarken, halen bu düşüncenin gerektiği yeteneği ve beceriyi elde etme yolunda eğitim aşamasına bile gelememiz oldukça gariptir. Şimdi birçok çağdaş öğretmenin problem çözüm yöntemleri ile eğitilmiş olmamız gerektiğini zira yaşadığımız dünyanın bu olduğuna inanmasının nedenini anlayabiliyor musunuz? Öğrenme ve anımsama konusunda bugüne kadar yapılan tüm araştırmalar, öğrencilerin en iyi şekilde ilgili problemlere etkin biçimde cevap ararken öğrendiğini ortaya koymaktadır ve üç sınıflama yönteminin (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları) tüm düzeyleri problem çözme yönteminin birer parçası olarak gösterilmektedir.

### **Sonuç**

Bir yöntem olarak problem çözme metodu demokrasinin pratikte uygulanmasına yönelik bir methodur. Öğrencilerin problem çözme becerilerine

sahip olması toplumun demokratik değer ve temellerini muhafaza ve demokratik davranışları geliştirme yönünden kaçınılmazdır. Bir başka deyişle demokraside sorulan problem çözme becerilerinin öğrenilmesine bağlıdır (MEGP, 1996, S.s. 1-14)

Ülkemizde eğitimin demokratikleşmesi ve bireylerin özgürleşmesi sorunu öğretmen ve ailenin demokrasiyi benimseyip bir yaşam biçimi haline getirmesi ile doğrudan bağlantılıdır.

Kuramsal olarak demokrasi ne kadar güzel tanımlanırsa tanımlansın, insanlar arasındaki ilişkiler, aile bireyleri sınıftaki öğrenci öğretmen ilişkileri demokratik olmadıktan sonra demokrasinin yaşama geçmesi mümkün olmayacaktır. Bunun için toplumdaki tüm bireylere demokratik değerlerin kazandırılması gerekmektedir. Bunun da bilinenli yolu eğitimidir.

### **KAYNAKÇA**

- Rouquette, M-L., Yaratıcılık, çev: Işın GÜRBÜZ, İletişim yayınları, İstanbul, 1992.
- Sinnott, J.D., Everyday Problem Solving (Theory and Applications), New York, 1989.
- Yavuzer, S.H., Yaratıcılık, Boğaziçi yayınları, İstanbul, 1989.
- M.E.G.P. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, 1996

# Aktif Eğitim Ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları

Doç. Dr. Halit EV\*

## Giriş

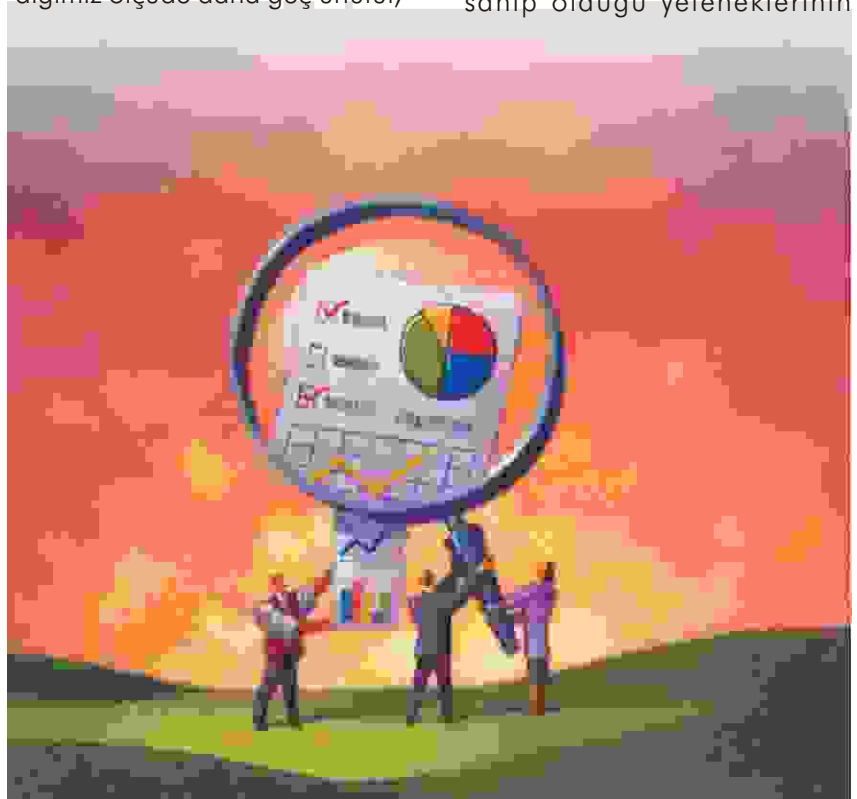
Problem çözme, zor anlarda isabetli kararlar alıp bunları uygulayabilme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, işbirliğine yatkın olma, kendi kendini yönetebilme vb. nitelikler günümüz insanından beklenen önemli niteliklerdir. Bu niteliklerin birer beceri ve alışkanlık halini alması öncelikle eğitim kurumlarını ilgilendirmektedir. Gelişen bilgi teknolojisi ve iletişim araçları artık günümüz eğitim kurumlarında eğitim tarzının, bilgi aktarmak ve öğrencileri bilgiyle donatmaktan ziyade karşılaşılan problemleri çözmek için gerekli bilgileri bulmayı, anlamayı, kullanmayı, onları bütünleştirmeyi, sentezlemeyi ve yenilemeyi öğrenmek, bir başka şekilde ifade edilecek olursa “öğrenmeyi öğrenmek” şeklinde değişmesini zorunlu kılmaktadır (Gür 2003).

Bu tür yetenek ve becerilerin geleneksel öğretmen yahut konu merkezli ortamlarda geliştirilmesi ve kazanılmasının zorluğu bu yaklaşımların terk edilerek öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarının dikkate alındığı “öğrenci merkezli”

yaklaşımların benimsenmesi ve uygulanmasını gerektirmektedir. Öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğunu, farklı zekâlara sahip öğrencilerin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğini, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünmeyi geliştirmek anlamına geldiğini kabul eden bu anlayışa göre öğrenmenin kalıcı hale gelmesi, öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmasının yanı sıra bu sürecin sorumluluğunu taşıması önemlidir (Açıkgöz 2003). Öğrenme sürecine aktif olarak veya yaparak ve yaşayarak katıldığımız ölçüde daha geç unuttur,

bilgileri ezberlemek yerine kendimize mal ederek onlardan yeni bilgiler üretme imkânına sahip olabiliriz (Çilenti 1988).

Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili kararlar alma ve düzenleme yapma fırsatları bulunduğu ve öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bu öğrenme süreci “aktif öğrenme”, daha geniş bir anlamda “aktif eğitim” olarak ifade edilmektedir. Temelinde yapılandırmacı öğrenme kuramının yer aldığı bu anlayışta, sahip olduğu yeteneklerinin



\* İzmir 9 Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

geliştirilebilmesi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda yeni kazanımlar edinebilmesi için öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olarak rol ve sorumluluk alması gerekir. Böylece o bilgiye işbirliği içerisinde ulaşan, onu yapılandıran, onu yeniden üreten, başkalarıyla paylaşabilen ve bu alışkanlığını yaşam boyu sürdürebilen bir kimse haline gelebilecektir. İşbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluşa dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme gibi öğretim uygulamalarına imkân veren yapılandırmacılık, bilginin onu öğrenenden bağımsız, bilişin dışında nesnel bir gerçeklik olduğunu reddederek öğrenmeyi bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulması olarak kabul eder. Bu nedenle bilgi, bireyin eylemleri ve bu eylemlerin sonucu oluşan deneyimlerle ilişkili, ancak bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgu olduğu için bu bireysel anlamların başkalarına aktarılması söz konusu değildir. Bu anlayışa göre öğrenme, mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafın-

dan aktif olarak yapılandırılır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş kaplar değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır. Kısaca yapılandırmacı sınıf ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer olmaktan ziyade, öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaya imkân veren, problemlerin çözüldüğü, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantılarına sahip olacakları çeşitli etkinliklerin düzenlendiği bir yerdir (Yurdakul 2005; Açıkgöz 2003; Yurdabakan 2005; Demirel 2005).

Bu anlayışa dayanan aktif eğitim, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, hayat boyu öğrenme, empati, karar verme, eleştirel düşünme, kendini değerlendirme gibi bilişsel ve duyuşsal nitelikleri geliştirmeyi amaçlar. Bu niteliklerin kazanılabilmesi için ise amaçlar, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme-değerlendirmeyi programın birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan unsurları olarak kabul eder.

Aktif eğitim ve ölçme-değerlendirme arasındaki ilişkiye geçmeden önce süreci daha anlaşılır kılmak ve farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan ihtiyacı görebilmek bakımından aktif eğitim anlayışının somut hale getirildiği bir örnek olan DEÜ İlahiyat Fakültesindeki probleme dayalı

öğrenme uygulamasından yola çıkarak aktif eğitimin program anlayışı hakkında kısa bir bilgi vermek yerinde olacaktır.

### **Aktif Eğitim ve Program Anlayışı**

DEÜ İlahiyat Fakültesinde 2001-2002 öğretim yılından itibaren yapılandırmacılık kuramının uygulama şekillerinden biri olan probleme dayalı öğrenme modeline geçilmiştir. Birbirinden bağımsız ve ilişkisiz ders içeriklerinin aktarıldığı önceki geleneksel sınıf ortamlarında yapılan öğretim ve değerlendirme uygulamaları farklı zekâlara sahip öğrencilerin bu potansiyellerini yeterince kullanmalarına imkân bırakmadığı gibi, onları aktarılan bilgiyi daha çok ezberlemeye, sorulunca söylemeye yönelten bir öğrenme-öğretme durumuna itmiştir. Çünkü geleneksel öğretim ortamlarında sınıflar oldukça kalabalıktır ve oturma düzeni öğrenciler arası iletişim ve etkileşimi engellemektedir. Öğretimle ilgili temel ilkelerin çoğu (öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri ile bir bütün olarak geliştirilmesi gerektiği, aktivite ve öğrenci merkezlilik vb.) dikkate alınamamakta, daha çok anlatım ağırlıklı bir yöntem kullanılmakta, ancak zaman zaman soru-cevap ve gösteri gibi yöntemlere başvurulabil-

mektedir. Bilindiği gibi bu yöntemler daha çok bilişsel alanın alt basamaklarındaki öğrenmelere imkân vermektedir. Anlatıma görsel unsurların eklenmesi akılda kalıcılığı her ne kadar yükseltse de yapılan deneysel bir araştırmanın sonucunda belirtildiği gibi:

“Eğer olguları hatırlama yeteneğinin ya da problem çözmede hazır paket işlem yolu kullanımlarının ödüllendirildiği bir programın içinde yer alıyorsa, en zengin teknoloji ve en bilgi üretme yönelimli çevreler bile düşünmeyi gerektiren öğrenmeyi gerçekleştiremez.” (Açıkgöz 2003)

Geleneksel sınıf ortamında öğretim elemanları/öğretmenler ağırlıklı olarak kaynak ve bilgiyi aktaran konumunda olduğu için iletişim de buna bağlı olarak genellikle tek yönlü bir şekilde işler (Şekil 2). Öğrenciler yapılacak sınavların şekline göre ders çalışma ve öğrenmeye odaklanırlar. Sonuçta

öğrencilerde genellikle bilişsel alanın alt basamaklarına ait öğrenmeler, nadiren sosyal öğrenme ve model almayla oluşan duygu ve tutum değişiklikleri gerçekleşir. Çünkü ders tamamlandığında öğretimin bittiğine inanıldığından sınavlarda sorulacak sorular önceden tahmin edilebilir. Genellikle öğrencilerin bilişsel düzeylerinin ve ağırlıklı olarak bu alanın alt seviyesindeki öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeye yönelik ürün/sonuç değerlendirmesi yapılır. Öğrencilerin farklı zekâlarını gözleme ve geliştirme imkânı verecek ve yukarıda sözü edilen niteliklerin gelişip gelişmediğini ortaya koymaya yarayacak sürece ve performansa dönük değerlendirmeler çok az yapılabilir.

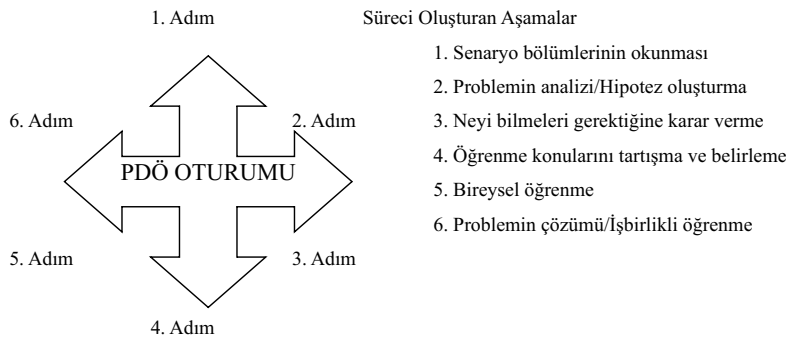
Aktif bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesini sağlamak üzere hazırlanmış olan aktif eğitim programları ve bunların uygulamaya aktarıldığı öğrenme-öğretme durumlarında ise öğrenci merkezliliğin esas

alınması nedeniyle, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda öğrencinin kendini bütün yönleriyle geliştirmesi hedeflenir.

Bu program anlayışında amaçların analizi ve programın tasarımı esnasında çağın, toplumun ve bireyin ihtiyaçları dikkate alınarak genel ve özel amaçlar tespit edilmekte daha sonra bunların birbiriyle yatay ve dikey entegre edilmiş modüller halinde hangi tür etkinlik ve modül bileşenleri ile verilebileceği belirlenmektedir. Hem bu aşamada hem de sonraki aşamalarda temel eğitim ve öğretim ilkeleri esas alınarak öğrencinin öğrenmede sorumluluk almasına ve günümüz insanından beklenen temel yeteneklerini geliştirmesine ve bazı becerileri kazanmasına çalışılmaktadır.

Bu program anlayışının merkezinde yer alan probleme dayalı öğrenme (PDÖ) oturumları (Şekil 1) öğrencinin kendisinden beklenen bilgi, duygu, tutum ve becerileri kazanması için bir bakıma onu zorlamaktadır. Çünkü bu oturumlarda yönlendirici olan öğretim elemanları geleneksel anlayışın aksine bilgi aktarmaz, sorular sorar, öğrenme hedefine ve bilgiye ulaşabileceği kaynağa yönlendirir, grupta iletişimi ve dinamizmi sağlar.

Şekil 1: PDÖ Oturumları Süreci ve Aşamaları (Dicle vd. 2005)



PDÖ oturumlarında ortalama sekiz kişilik gruplar oluşturan öğrencilerin birlikte çalıştıkları metin, temel bir problem etrafında yer alan sorular, şekiller, şemalar, tablo ve grafikler, örnek olaylar, resimler, şiirler, şarkılar, türküler, özlü sözler, hikâyeler, bulmacalar ve yerine göre küçük dramalardan oluşan senaryolardır. Senaryolar probleme dayalı öğrenmenin esas alınması nedeniyle bilimsel sürecin işleyişine uygun olarak hazırlanır. Oturumlar hem kendi aralarında hem de her oturum kendi içinde bu düşünme biçiminin kullanılmasını gerekli kılar. Böylece öğrenciler senaryoda yer alan problem üzerinde bir bilim adamı gibi çalışırlar; sorular sorar, cevaplar verir, tartışır, düşüncelerini paylaşır, görüşlerini delillendirir, başkalarını dinler, açıklar, örnekler verir, tecrübelerini ve duygularını aktarır, bağlantılar kurar, eleştirir, analiz ve sentez işlemlerini gerçekleştirir, kararlar verirler, aralarında gerçek bir beyin fırtınası, düzeyli bir iletişim ve etkileşim söz konusu olur (Şekil 3).

Her modülde PDÖ dışındaki diğer bileşenler de genel ve özel amaçlarda belirlenen davranışları kazanmayı, farklı zekâları kullanmayı ve geliştirmeyi destekler. Bu öğrenme yaklaşımında sunular da teknoloji ve materyal desteği ile belli bir sürede bir konunun ele alınması biçiminde yapılmakta, öğrencinin üzerinde durulan konuyla ilgili açılım yapması amaçlanmaktadır.

Öğrenciyi merkeze alarak onun aktif öğrenmesini gerçekleştirmeye çalışan bu sürecin sonunda öğrenciler bilgiye ulaşmakla birlikte daha üst düzeyde bazı beceriler kazanır ve sahip oldukları yeteneklerini geliştirme fırsatı bulurlar. Öğrenmede sorumluluk alma, araştırma, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, hayat boyu öğrenme, eleştirel düşünme gibi bilişsel alanın üst düzey davranışlarını edinmenin yanı sıra empati, kendini kontrol, iletişim kurma vb. duyuşsal alan ile ilgili geleneksel öğrenme ortamlarında edinemeyecekleri bazı alışkanlıkları kazanabilirler.

**Aktif Eğitim ve Ölçme-Değerlendirme**

Öğrenmede gözetilen amaçlar bilişsel, duyuşsal ve becerileri içine alacak şekilde çok yönlü olunca, ölçme ve değerlendirmenin de bu öğrenmeleri içine alacak şekilde düzenlenmesi zorunluluğu doğmaktadır. Ancak ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiği konusuna geçerken iki örnek

üzerinde durmak istiyorum. Bunlardan birincisinin ölçme ve değerlendirmenin az sayıda kritere bağlanması durumunda olabilecekleri hatırlatmak bakımından, diğerinin de ölçme ve değerlendirmenin anlamını yitirdiğimizde doğabilecek sonuçlar bakımından önemli olduğunu düşünüyorum.

### **Birinci Örnek:**

ÖSYM Başkanı Yarımagan'dan ÖSS Eleştirisi

ÖSYM Başkanı Prof. Dr. Ünal Yarımagan, ÖSS için "Sadece test yapan ve tüm yükseköğretim kurumlarına tek bir sınavla yerleştiren bizden başka bir ülke yok" dedi.

Aşağı yukarı tüm ülkelerde testin yanı sıra açık uçlu sorular da yöneltildiğini belirten Yarımagan, sistemden şikayetlerin azaltılması için açık uçlu sorular da yöneltmek gerektiğini, ancak bunun yapılabilmesi için sınava giren aday sayısının önemli ölçüde azaltılmasının zorunlu olduğunu söyledi.

*Milliyet, 9 Ekim 2006*

### **İkinci Örnek:**

Babasının işi nedeniyle çocuğun orta öğretimi kesintilere uğramıştı. Orta ikideyken, büyüdüğü zaman ne olmak ve ne yapmak istediği konusunda bir kompozisyon yazmasını istedi öğretmeni...



Çocuk bütün gece oturup, günün birinde at çiftliğine sahip olmayı hedeflediğini anlatan yedi sayfalık bir kompozisyon yazdı. Hayalini en ince ayrıntılarıyla anlattı. Hatta hayalindeki iki yüz dönümlük çiftliğin kroki-sini de çizdi. Binaların, ahırların ve koşu yollarının yerlerini gösterdi. Krokiye, bu arazinin üzerine oturacak 1000 m<sup>2</sup> lik evin ayrıntılı planını da ekledi. Ertesi gün öğretmene sunduğu yedi sayfalık ödev, tam kalbinin sesi idi...

İki gün sonra ödevi geri aldı. Kâğıdın üzerinde kırmızı kalemle yazılmış kocaman bir sıfır ve "dersten sonra beni gör!", uyarısı vardı.

Neden sıfır aldım, diye merakla sordu öğretmene, çocuk,

Bu senin yaşında bir çocuk için gerçekçi olmayan bir hayal, dedi öğretmeni ve devam etti:

Paran yok. Gezginci bir aileden geliyorsun. Kaynağınız yok. At çiftliği kurmak büyük para gerektirir. Önce araziyi satın alman lazım. Damızlık hayvanlar da alman gerekiyor. Bunu başarman imkânsız... Eğer ödevini gerçek hedefler belirledikten sonra yeniden yazarsan, notunu yeniden gözden geçiririm.

Çocuk evine döndü ve uzun uzun düşündü. Babasına danıştı.

Oğlum, dedi babası; bu konuda kararını kendin vermelisin. Bu senin hayatın için oldukça önemli bir seçim!

Çocuk bir hafta kadar düşündükten sonra ödevini hiçbir değişiklik yapmadan geri götürdü öğretmenine..

Siz verdiğiniz notu değiştirmeyin... Ben de hayallerimi...

*(Hasan Yılmaz, Öğretmenim Bu Kitabı Lütfen Okur Musun?)*

Benzerlerini bulmanın her zaman mümkün olduğu bu iki örnek, yukarıda da belirtildiği gibi ölçme ve değerlendirmenin öğretim programlarında belirlenen amaçlar ve bunların gerçekleştirilmesine yönelik öğrenme-öğretim durumlarıyla yakından ilgili olduğunu vurguluyor olması bakımından önemli. Çünkü herhangi bir program geliştirilirken öncelikle milli eğitimin genel amaçlarıyla paralellik gösterecek biçimde hedefler belirlenir. Hedeflerin belirlenmesinden sonra bunlara ulaşmayı sağlayacak olan



öğrenme-öğretim durumlarına (içerik, yöntem, araç-gereç vb.) ve son aşama olarak da hedeflere ulaşıldığının nasıl tespit edileceğine karar verilir. Ölçme ve değerlendirme konusunda hangi araç ve yaklaşımların kullanılacağına karar verilmesi aşamasında önemli olan temel ilke bunların hedeflere ve öğrenme-öğretme durumlarına uygunluğu olmalıdır. Geliştirilecek davranışların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor şeklinde üç başlık altında ele alınması nedeniyle ölçme ve değerlendirme süreci de en azından bu alanlardaki davranışları ölçmeye dönük farklı araç ve etkinliklerden oluşmalıdır (Şemin 2001). Yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri amaçlara ne kadar ulaşıldığının ve öğrenmeleri olumsuz yönde etkileyen değişkenlerin tespitine imkân vermesinin yanı sıra doğru ve etkili geri bildirimler vermek suretiyle öğrencileri motive etmeli, yapılabilecek düzeltmeler konusunda ilgililere yol gösterebilmelidir (Tekin 1993).

### **Aktif Eğitimde Performans Değerlendirme ve Ürün Dosyaları**

Aktif eğitim öğrenme ortamlarında öğrencilere kişisel anlam taşıyan, özgün, anlaşılır ve açık problemler ve öğrenme

malzemeleri sunularak onların ilgilerinin artırılmasının yanı sıra önceki bilgilerini güncelleştirmeleri de sağlanmaya çalışılır. Bu ortamda değerlendirme süreci, onların soruları çözümledikleri, yorumladıkları, değerlendirdikleri ve kendi görüşlerini açıkladıkları bir şekle dönüşür. Dolayısıyla bu süreç yapılandırıcılık kuramının ruhuna uygun bir şekilde, sadece bir dizi çoktan seçmeli test maddesine cevap vermekten daha geniş bir anlam içerir (Yurdabakan 2005). Daha katılımcı bir ortamda öğrenci eksiklerini de görebilir. Bu açıdan bakıldığında yapılacak olan değerlendirmenin performansa yönelik olması daha uygundur. Performansa yönelik değerlendirme, oluşturulan doğal bir ölçme ortamında sadece cevapların doğruluğunun tespiti ile kalmayıp aynı zamanda cevaplandırma aşamasındaki süreçlerin niteliğini de belirlemeyi amaçladığından öğrencileri bilgileri üzerinde daha çok düşünmeye sevk edeceği gibi, öğretimin daha anlamlı hale gelmesine de katkı sağlar (Yurdabakan 2005; Baştürk 2005).

Kısaca performansa yönelik değerlendirme, uygulamanın içinde, doğrudan ölçmeyi hedef alan, gerçek yaşamdan problemler kullanan, değişik öğrenme stillerine uygun, sınırlandırıcı

olmayan bir düşünme yeteneğini destekleyen ve gerçek yaşamı öğrenme konusu yapan bir yaklaşımı içermektedir. Bu sayede süreç, ürün, ya da hem süreç hem de ürün aynı anda ölçülebilmektedir. Öğrenciler geleneksel ölçme araçlarında ortaya çıkan pasif, alıcı ve taklit edici konumdan uzaklaşarak aktif katılımcılar haline gelmekte ve onların zayıf ve yetersizliklerinin belirlenmesinden ziyade, güçlü ve üretken yönleri belirlenmeye çalışılmaktadır (Baştürk 2005).

Dokuz Eylül Üniversitesinin aktif eğitim uygulanan çeşitli birimlerinde kullanılan ve İlahiyat Fakültesine de uyarlanan, probleme dayalı öğrenme oturumları sürecinde öğrencilerin göstermeleri beklenen performanslarını değerlendirmek üzere hazırlanan formda (Ekte yer alan PDÖ Oturumları Öğrenci Etkinlik Değerlendirme Formu), hangi kriterlerin dikkate alınacağı görülmektedir. Buna göre öğrenciler her modülün PDÖ oturumları sonunda doğrudan bilgiyi aktarabilme yerine, bilgiyi kullanma, sorgulama, kendi kendine öğrenme, iletişim, kendini ve grubunu değerlendirme becerileri bakımından değerlendirilmektedir. Ayrıca her mo-

dülün sonunda bilişsel alanın basamaklarını dikkate alarak hazırlanmaya çalışılan çoktan seçmeli bir test de (genellikle iki hafta da bir) uygulanmaktadır. Böylece öğrencilerin kazanması gereken becerilerin belli ağırlıklar verilerek bütün halinde değerlendirilmesi mümkün olmaktadır.

Söz konusu performansa yönelik değerlendirmenin yanı sıra İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde yer alan öğretmenlik meslek bilgisi modüllerinin uygulama kısmında öğrencilerden ilgili modülün içeriğine uygun olarak ürün dosyaları oluşturmaları istenmektedir. Öğrenciler bu dosyalarını yarıyıl boyunca birlikte çalıştıkları grupla oluşturmakta, dosyada bulunacak malzemenin ne olacağına ve bunların hangi kriterlere göre değerlendirileceğine öğretim elemanı ve öğrenciler birlikte karar vermektedir. Genellikle değerlendirme işlemine grubun kendini, gruptakilerin birbirini ve büyük grubun her gruptaki çalışmalarını değerlendirmesine imkân sağlanmaktadır. Böylece değerlendirme geçerlik, güvenilirlik ve nesneliliği yüksek bir ölçme işlemine dayandırılmaya çalışılmaktadır.

## Aktif Eğitimde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirmenin Bazı Zorlukları

Bu tür araçların en önemli eksikliği özellikle çoktan seçmeli testlerde en üst düzeyde gerçekleştirilebilen geçerlik, güvenilirlik ve nesnelliklerinin düşüklüğüdür. Bazen belli ve dar bir alanda yapılıyor olması, standart hale getirilmelerinin zorluğu, öznelliği öne çıkarması bu yönlerin zayıflığı anlamına gelmektedir. Fakat diğer taraftan öğrencinin ne bildiğini aktif bir şekilde gösteriyor ve doğrudan

ölçmeye daha fazla imkân tanıyor olması bakımından geçerliklerinin yüksek olduğu da iddia edilmektedir (Baştürk 2005).

Bunların ötesinde, belki de en başta ifade edilmesi gereken zorluk, bunları uygulamak durumunda olan öğretmenlerin bu araçların nasıl hazırlanacağını bilemeyişleridir. Ölçme ve değerlendirme konusunda yeteri kadar bilgi ve becerisi olmayan öğretmenlerin puanlama konusunda da sıkıntılar yaşayacağı açıktır. Bu zorluğun aşılması puanlama ve kriterlerin

ne anlama geldiği konusunda öğretmen ve öğrencilerin aynı şeyi düşünüyor hale gelmeleri ve çok iyi ölçme araçlarının hazırlanmasıyla mümkün olabilir.

Uygulayıcılar açısından bir diğer zorluk da bu tür değerlendirmelerin vakit alması ve bu nedenle belli bir süre sonra “angarya bir iş” olarak algılanmasıdır. Ders yükü çok olan öğretmenler açısından öğrencilerin ürün dosyalarının tek tek onlarla görüşmeler yapmak suretiyle değerlendirilmesinin gerekmesi oldukça önemli bir



zorluk olarak görülmektedir. Bu durum aynı zamanda ilk ve orta öğretimde yapılandırıcılık anlayışı üzerine geliştirilen programların da başarısız hale gelmesi ya da uygulamadan kaynaklanan eksiklikler nedeniyle hak etmediği halde en azından başarısız olarak algılanması sonucunu doğurabilecektir. Unutulmamalıdır ki, çok iyi bir şekilde hazırlanmış olsa da bir program ancak onu uygulayanların gayret, yetenek ve becerileri ölçüsünde başarılı olacaktır.

### Sonuç

Öğrencinin yetenek, ilgi, ihtiyaç ve meraklarının merkeze alınarak gerçekleştirilen eğitim anlayışını ifade etmek üzere kullanılan aktif eğitim, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, hayat boyu öğrenme, empati, karar verme gibi bilişsel ve duyuşsal nitelikleri kazandırmayı esas alır. Bu anlayışta, sahip olduğu yeteneklerinin geliştirilebilmesi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda yeni kazanımlar edinebilmesi için öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olarak rol ve sorumluluk alması gerekir.

Bu süreçte bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin ne kadar kazanıldığı ve geliştirilebildiğinin bilinmesi, öncelikle sürecin doğru işleyip işlemediğini görmek ve bir takım düzeltmeler

yapabilmek bakımından önemlidir. Fakat günümüz insanından beklenen niteliklerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla tespit edilmesi zordur. Bu nedenle üst düzey bilişsel davranışlar ile duyuşsal alanın davranışlarını geliştirmeyi hedefleyen aktif eğitimde bunların tespiti için farklı ölçme ve değerlendirme yöntem ve yaklaşımları kullanılmalıdır. Sözü edilen bu alışkanlık ve becerilerin kazanılmasının olmuş-bitmiş bir işlem olarak görülmemesi, yaşam boyu öğrenmeyi vurgulaması öğrencilerin değerlendirilmesinin de çeşitlenmesine imkân tanımaktadır. Artık başarıyı ölçen ürün/sonuç değerlendirmelerinin yanı sıra süreci de dikkate alan performans değerlendirmeleri, akran değerlendirmeleri, ürün dosyaları ve projelerden söz etmek mümkündür.

Sonuç olarak aktif eğitim anlayışında kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin bazı zorluk ve eksikliklerine rağmen geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına ihtiyaç vardır. Çünkü bunların kullanılmasıyla şimdiye kadar dikkate alınmayan birçok niteliğin açığa çıkarılarak geliştirilmesi ve öğrencinin bütün olarak değerlendirilmesi imkânı yakalanmaktadır.

### Kaynaklar

- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2003), Aktif Öğrenme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, İkinci Baskı
- BAŞTÜRK, Ramazan (2005), "Performans Değerlendirme Üzerine Genel Bir Bakış", Eğitim Araştırmaları Dergisi, Anı Yayıncılık, Sayı: Sonbahar (21)
- ÇİLENTİ, Kâmuran (1988), Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Ankara: Kadioğlu Matbaası
- DEMİREL, Özcan (2005), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayınları, Sekizinci Baskı
- DİCLE, Aklime, Hülya Okumuş, Pakize M. İstan (2005), "Probleme Dayalı Öğrenme Oturumlarının Summatif ve Formatif Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin ve Akademik Başarılarının İncelenmesi", II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı, Editör: Emin Alıcı, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları
- GÜR, Turgut M. (2003), "Araştırma ve Eğitimde Disiplinler Arası" Eğitimin Geleceği-Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması, Editör: Oğuz N. Baburoğlu, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları
- ŞAŞAN, Hasan (2002), "Yapılandırıcı Öğrenme", Yaşadıkça Eğitim, Sayı: 7475
- ŞEMİN, İlgi (2001), "Ölçme-Değerlendirmede Temel İlkeler", DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi "Aktif Eğitim" Özel Sayısı, İzmir: DEÜ Tıp Fakültesi Rektörlük Matbaası
- TEKİN, Halil (1993), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Yargı Yayınları, Yedinci Baskı
- YILMAZ, Hasan (2002), Öğretmenim Bu Kitabı Lütfen Okur Musun?, Konya: Çizgi Kitapevi, Yedinci Baskı
- YURDAKUL, Bünyamin (2005), "Yapılandırıcılık", Eğitimde Yeni Yönelimler, Editör: Özcan Demirel, Ankara: Pegem A Yayınları, İkinci Baskı
- YURDABAKAN, İrfan (2005), "Yapılandırıcı Kuram, Aktif Öğrenme ve Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişki", II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı, Editör: Emin Alıcı, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları

# Performans Değerlendirme, Mesleki Teknik Orta Öğretim Kurumlarında Stratejik Planlama Ve Performans Değerlendirme Kriterleri (II)

Kadir ÇETİN Cevdet VURAL\*

## 2- Stratejik Planının Uygulanması ve Okul Çalışma Planı

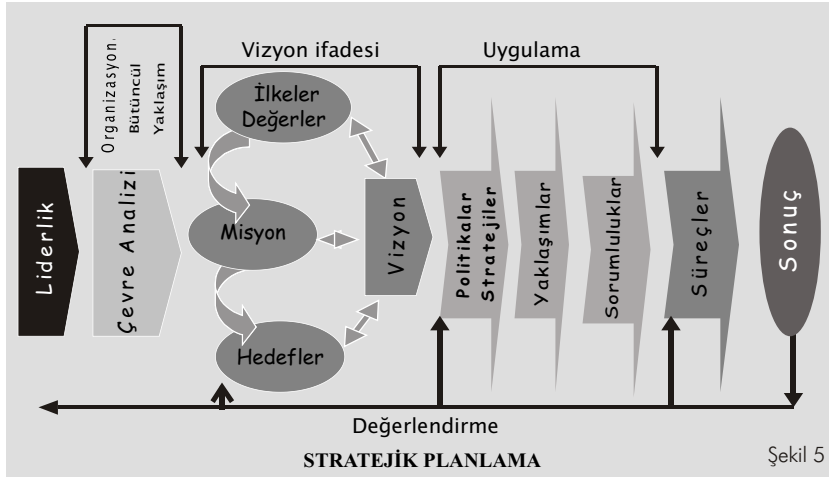
Stratejik plan, Okul Çalışma Planının yapılarak uygulanması ve sonuçların alınması sürecini kapsayan faaliyetleri içerir. Okul Çalışma Planının uygulanmasında sorumlulukların belirlenmesi, okul/kurum içinde bölüm-

lerin/birimlerin çalışma planlarının yapılması ve çalışma planlarının uygulanması işlevleri gerekmektedir. Bu süreçte çalışanların bireysel çalışma planlarını da yapmaları uygulamalardaki verimi artıracaktır.

Stratejik planın uygulama sürecini aşağıda açık bir şekilde görmek ve izlemek mümkündür.

## Şekil-5: Stratejik Planın uygulama sürecinin şematik görünüşü

Stratejik Planının hazırlanması ve uygulanmasının birçok faaliyeti içerdiği görülmektedir. Stratejik Planın ve Okul Çalışma Planının çok yönlü bir bakış açısı gerektirdiği de bilinmektedir. Okul/kurum liderlerinin bu süreci iyi yönetmeleri gerekmektedir. Stratejik planın uygulanmasındaki başarı ve başarısızlıkta yönetimin liderliği önemli bir etken olacaktır. Bütüncül bir yaklaşımla stratejik plan hazırlama ve uygulamalarında nelerin önemli ve etkili olduğu aşağıda görülmektedir.



Şekil 5



Şekil 6

\* Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü



Stratejik Planının uygulama sonuçları, okul/kurum performansının belirlenmesi ve bilinmesinde önemli bir veri tabanı oluşturur. Bu sonuçlarla hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı test edilebileceği gibi, bir sonraki planlama sürecine de katkı sağlayacaktır.

### 3-Okul Çalışma Planı:

Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Performans değerlendirmesinin yapılabilmesi için mutlaka çalışma planlarının da olması gerekir. Performans değerlendirmede iş başarımlarına bakılacağı için okul çalışanlarının hangi işleri, ne zaman, ne şekilde, hangi standartta kiminle vb. yapacağını bilinmesi gerekir. Bütün bu unsurlarla ilgili yapılacaklar, çalışma planlarında yer alır.

Bir çalışma planı aşağıdaki ilkelere uygun olarak hazırlanmalıdır.

a) Çalışma planlarında, çalışanların görev tanımında yazılan görev listesi esas alınmalıdır.

- b) Çalışma planının hedefi kesinlikle okulun amaçları ile uyumlu olmalıdır.
- c) Çalışma planı okulu bütünüyle ele almalıdır.
- d) Çalışma planını uygulamak için yapılan eylemler ve işlemler kesinlikle ölçülebilir olmalıdır.
- e) Çalışma planı, sürekli gelişime açık ve esnek bir yapıda olmalıdır.
- f) Çalışma planı belirli bir süreyi kapsamalı ve süreklilik göstermelidir.
- g) Çalışma planı sürecinde doğru bilgiler ve doğru yöntemler kullanılmalıdır.
- h) Çalışma planı ve planlama süreci ekonomik olmalıdır.
- i) Çalışma planının hazırlanması ve uygulanmasıyla ilgili sorumluluklar kesin olarak tanımlanmalı ve okul çalışanları bilgilendirilmelidir.
- j) Bir Çalışma planının içeriği, kullandığı yöntemleri, uygulanması, izlenmesi, denetimi ve değerlendirilmesi uygulayıcılarca anlaşılabilir olmalıdır.

### 4- Stratejik Planlamanın Okul/Kuruma Kazandırdıkları

Stratejik plan ile;

- › Okulun/kurumun vizyonu, hem içte hem dışta geniş bir kitle tarafından paylaşılıp kabul görür,
- › Okulun/kurumun misyonu açıklık kazanır,
- › Hizmet verilen hedef kitlenin özellikleri belirlenir,
- › Okulun/kurumun yapısındaki güçlü ve zayıf yönler açığa çıkar,
- › Okulun/kurumun iç kaynakları saptanır,
- › Değişen koşullara bağlı olarak okul/kurumda ortaya çıkacak fırsatlar önceden dikkate alındığı için, bu durum en iyi şekilde değerlendirilir,
- › Planlamaya hem içinden hem okul dışından katılım sağlanacağı için, planlanan çalışmaların kabul görmesi ve uygulamadaki başarısı artar,
- › Gelecekte meydana çıkacak olası gelişimlere uygun stratejiler geliştirilebilir,
- › Yapılan çalışmalar sürekli olarak değerlendirilip sonuçları geleceğe yönelik çalışmalarda dikkate alınacağı için gelişimin sürekliliği sağlanır.

## MESLEKİ EĞİTİM KURUMLARINDA KURUMSAL PERFORMANSA İLİŞKİN AVRUPA KALİTE YÖNETİMİ VAKFI (EFQM) MÜKEMMELİK MODELİ KRİTERLERİ BAĞLAMINDA KRİTER VE GÖSTERGELER

Bu Modele göre okullar, girdi ve sonuçlar olmak üzere iki temel boyutta değerlendirilir. Girdi kriterleri: Okulun Yönetimi, Planlaması, İnsan Kaynakları Yönetimi, Kaynakların ve Bilgi Birikiminin Yönetimi ve Süreç Yönetimi olmak üzere 5 ana kriterden oluşmaktadır. Bu 5 ana kriterin altında 30 civarında alt kriter ve 170 civarında da kırımlar, yani kalite göstergeleri bulunmaktadır. Kriter değil ancak göstergeler elbette okul/kuruma göre farklılıklar arz edebilmektedir. Bu alanda Mesleki Eğitim Kurumlarında kurumsal performans göstergeleri diğer okul/kurumlara göre farklılıklar göstermektedir.

Mesleki eğitim kurumlarında girdi kriterleri değerlendirilirken ana kriter altında yer alan göstergelerin “nasıl yapıldığı?” sorgulanır. Puanlamada, iş ve işlemlerin öncelikle nasıl

yapıldığı tasarım boyutunda ele alınır. Yürütülecek faaliyetlerle ilgili kurgunun veya tasarımın, “mevzuata uygun, bilimsel ve sonuç alınabilir” olması gerekir. Tasarım değerlendirildikten sonra tasarımın nasıl uygulandığı, uygulamanın sistematik bir biçimde yapılıp yapılmadığı değerlendirilir. Sistematik uygulama; uygulamanın okulun tüm birim ve bölümlerine ulaşması ve uygulamanın periyodik olması anlamına gelmektedir. Son aşama ise tasarım ve uygulamanın zamanla gözden geçirilip etkinliğinin ölçülmesi ve gerekiyorsa iyileştirilmesi aşamasıdır. Bu aşamada daha iyi olduğu bilinen okullarla kıyas (Banch-marking) çalışması yapılır ve okula yeni tasarımların ve uygulamaların kazandırılması beklenir.

Sonuç kriterleri ise, okulun başarısını gösteren sayısal veri-

lerin değerlendirildiği bölümdür. Bu bölümde: öğrenci, veli, öğretmen ve işletme memnuniyetlerine, finansal sonuçlarına ve temel performans sonuçlarına bakılır. Puanlama yapılırken sonuçların sayısal olması, sonuçların hedeflenen sonuç olması, sonuçların yıldan yıla artması veya her yıl yüksek performans sergilemesi puan getirecek durumlardır. Bu bölümde değerlendirme yapılırken elde edilen sonuçların okulun çalışmalarının ürünü olduğu ve tüm okulu ve kriterin göstergelerini kapsayıp kapsamadığı bakılan diğer hususlardır. Ayrıca elde edilen sonuçların dış okullarla il ve Türkiye ortalamaları ve bu alandaki en iyi okul ile karşılaştırma yapılması da istenmektedir. Tam puan ancak bir önceki yılın en iyisinden daha iyi olduğu tespit edilirse verilmektedir.

### A-GİRDİ KRİTER VE GÖSTERGELERİ

#### 1-Yönetim-Organizasyon (Liderlik):

Liderlerin, okulun/kurumun misyon, vizyon, ilke/değerlerinin oluşumuna sağladığı destek.(Bu kriter soruya dönüştürülerek, liderlerin cevaplandırmaları istenir. Yani; Liderler, okulun/kurumun misyon, viz-

yon, ilke/değerlerinin oluşumuna nasıl destek vermektedirler? gibi...) Her bir kriter bu şekilde soruya dönüştürülerek okulun/kurumun ortaya koyduğu faaliyetler açığa çıkarılır.

Liderlerin okul/kurum ilke ve değerlerini davranışlarına yansıtımada örnek ve önder olması.

Liderlerin, okul/kurum içerisindeki iyileştirme çalışmalarına, yenilikçilik ve yaratıcılığa, öğrenmeye ve birlikte çalışmaya sağladığı destek. Liderlerin okul/kurum yönetimine sağladığı destek (kurul ve komisyonların çalışmaları, temel süreçlerin tanımlanması,

temel politika ve stratejilerin belirlenmesi vb.) Liderlerin, okul kurum çalışanları, hizmet götürülen kesim ve işbirliği yapılan kişi ve kurumlarla olan ilişkileri (bu kesimlerin isteklerini dinleme, dikkate alma, yanıtlama, başarıları tanıma takdir etme). İşletmeler, sosyal ortaklar, işçi/işveren sendika ve konfederasyonları, meslek kuruluşları ve STK'larla ilişkilerin yönetimi. İl Meslekî Eğitim Kurulu ile olan ilişkilerin yönetimi. Liderlerin yönetim etkinliğinin/performansının ölçülmesi. Liderlerin bireysel gelişimi nasıl sağlanmaktadır,

## **2-Okulun/Kurumun Plânı ( Okul Gelişim Planı, Stratejik Plân vb.)**

Okulun/kurumun mevcut durum analizindeki başarısı. Okulun/kurumun uzun vadeli planlamasında paydaş beklentilerini/ ihtiyaçlarını dikkate alması. Okulun/kurumun uzun vadeli plânlaması yapılırken; mevcut kurumsal performansın, araştırma ve inceleme faaliyetlerinin, Bakanlık plânlamalarının, işgücü piyasasının durumunun, yakın çevrenin ekonomik ve demografik göstergelerinin, eğitimde, bilimde yaşanan gelişmelerin dikkate alınması. İl ve Bakanlık düzeyindeki Meslekî Eğitim Kurullarının izlenmesi. İşgücü piyasasının durumu, işletmelerin beklenti ve ihtiyaçları, pazarın

durumu, yeni gelişen meslekler vb. hususların dikkate alınarak eğitim programlarının/planlarının hazırlanması/güncellenmesi. İşgücü durumu, işletmelerin beklenti ve ihtiyaçları, pazarın durumu, yeni gelişen meslekler vb. hususların dikkate alınarak eğitim ortamının, araç-gereç ve donanımın hazırlanması/güncellenmesi. Mezunların istihdamı ve izlenmesi. Vizyon, misyon, hedeflerin, ilke ve değerlerin birbirleriyle uyumlu belirlenmesi. Temel politika ve stratejilerin belirlenmesi. Okulun/kurumun uzun vadeli plânlamasının ilgililere duyurulması, uygulama planlarına yansıtılması. Okulun/kurumun uzun vadeli plânlamasının zamanla gözden geçirilip güncellenmesi.

## **3-İnsan Kaynakları Yönetimi**

Çalışanların bilgi birikimi ve yetkinliklerinin okul/kurum için kullanılması, okul/kurum içi görevlendirmelerde yeterliliklerin dikkate alınması. Çalışan performansının uygun bir şekilde takdir edilmesi, ödüllendirilmesi. Etkin ekip çalışmalarının varlığı. Çalışanların bilgi birikimi ve niteliklerinin geliştirilmesi. Ulusal ve uluslararası eğitim olanaklarının değerlendirilerek çalışanların meslekî bilgilerinin güncellenmesi. Çalışanlar ile iş piyasasının ilişkilerinin geliştirilmesi, öğret-

menlerin işbaşı eğitimlerinin sağlanması. Usta Öğretici vb. öğretmen dışındaki eğitimci ihtiyacının belirlenmesi, karşılanması; bu tür personelin izlenmesi ve değerlendirilmesi. Çalışanların yönetime katılımı. Çalışanların iletişim gereksinimlerinin saptanması ve karşılanması. Okul/kurum içerisindeki görev dağılımının yapılması, okuldaki kurul ve komisyonların oluşumu, çalışanların ve kurulların görev, yetki ve sorumluluklarının belirlenmesi. Çalışandan gelen yenilikçi ve yaratıcı fikirlerin değerlendirilmesi. Sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin desteklenmesi. Çalışanların ücret ve ücret dışı olanaklardan adil bir şekilde yararlanması. Okulun/kurumun kaynaklarının belirlenen politika ve stratejiyi destekleyecek şekilde kullanılması. Bina, donanım ve malzemelerin amacına uygun kullanımı. Atölyelerin amacına uygun, etkin ve verimli kullanılması. Temrinlik malzemenin sağlanması, etkin ve verimli kullanılması. Her türlü malzemenin bakım, onarım ve temizliğinin sağlanması. Teknolojik gelişmelerin takip edilmesi ve okul/kuruma taşınması. Teknoloji ve bilgi birikiminden azami ölçüde yararlanma. Okul/kurum bütçesinin yapılması. Okul/kurum içinde ve dışındaki kullanıcıların uygun bilgiye ulaşmasının sağlanması.



#### 4-Kaynakların Ve İşbirliklerinin Yönetimi

Okulun/kurumun kaynaklarının belirlenen politika ve stratejiyi destekleyecek şekilde kullanılması

- › Bina, donanım ve malzemelerin amacına uygun kullanımı
- › Her türlü malzemenin bakım, onarım ve temizliğinin sağlanması
- › Teknolojik gelişmelerin takip edilmesi ve okul/kuruma taşınması
- › Teknoloji ve bilgi birikiminden azami ölçüde yararlanma
- › Okul/kurum bütçesinin yapılması
- › Okul/kurum içinde ve dışındaki kullanıcıların uygun bilgiye ulaşmasının sağlanması

#### 5-Süreç Yönetimi

Okul/kurum süreçlerinin analiz edilerek tanımlanması. Okul/kurum kritik süreçlerinin belirlenmesi. Okul/kurum süreçlerinin standardının belirlenmesi. Okul/kurum süreçlerinin performansının ölçülmesi. Okul/kurum süreçlerinin gözden geçirilerek paydaş beklentilerini karşılayacak şekilde iyileştirilmesi. Süreçlerde üretilen ürün veya hizmetten yararlananların memnuniyetinin ölçülmesi.

Yukarıda belirtilen 5 ana girdi kriterinin alt kriterleri bu sayımlarla elbette sınırlı değildir. Ancak, burada sayımların

ölçülüyor olması bile meslek okullarının performans kriterleri için önemli bir adımdır. Bu girdi kriterleri ile ilgili belirtilen her bir hususun, okul/kurum tarafından nasıl yapıldığının izah edilmesi gerekiyor. Örneğin; İnsan Kaynakları Yönetimi açısından ilk kriter; “çalışanların bilgi birikimi ve yetkinliklerinin okul/kurum için nasıl kullanıldığı, okul/kurum içi görevlendirmelerde yeterliliklerin nasıl dikkate alındığının anlatılması gibi...” Yukarıda da belirtildiği gibi, her bir kriter için soru kökü nasıldır? Yani nasıl yapılıyor? Nasıl yürütülüyor vb?

### B- SONUÇ KRİTERLERİ ve GÖSTERGELERİ

#### 6-Çalışanlarla İlgili Sonuçlar

**a- Çalışan memnuniyeti ile ilgili sonuçlar:** Aşağıda sıralanan göstergelere ilaveler yapılabilir, her bir gösterge ile ilgili mutlaka sayısal sonuç verilmelidir. Sonuçlar bizzat muhatabın algılarından elde edilmelidir. Sonuçlar mümkün olduğu ölçüde geçmiş yıllarla ve il ortalamaları ile karşılaştırılmalı verilmeli ve grafiklerle desteklenmelidir. Sayısal olmayan sonuçlar dikkate alınmayacaktır.

- › Kariyer geliştirme,
- › İletişim,
- › Yetkelendirme (çalışanın görevi ile ilgili güçlü kılınması),
- › Fırsat eşitliği,
- › Kararlara katılım,
- › Yönetimden memnuniyet,
- › Takdir,tanıma sistemi,
- › Performans değerlendirme sistemi,
- › Okulun vizyon, misyon ve değerlerine ilişkin algılamalar,
- › Destek,

- › Okulda bulunan araç, gereç,
- › Okul ortamı,
- › Atölye ortamı ve donanımı
- › Okulun işletme seçimi
- › Öğretmene okul tarafından sağlanması gereken hizmetler,
- › Genel memnuniyet...

#### b-Çalışan memnuniyeti ile ilgili diğer göstergeler:

Aynı şekilde aşağıda sıralanan göstergelere ilaveler yapılabilir. Her bir gösterge ile ilgili mutlaka sayısal sonuç verilmelidir.

Sonuçlar mümkün olduğu ölçüde geçmiş yıllarla ve il ortalamaları ile karşılaştırmalı olarak verilmeli ve grafiklerle desteklenmelidir. Sayısal olmayan sonuçlar dikkate alınmayacaktır.

- › İyileştirme ekiplerine çalışanların (gönüllü) katılım oranları,
- › Öneri sistemlerine çalışanların katılım oranları
- › Çalışanlarca iletilen şikayet sayıları ve şikayetlerin dikkate alınma durumu
- › Eğitim ve gelişim düzeyleri (örn.: lisans tamamlayan, yüksek lisans ve doktora yapanlar)
- › Yıllık kişi başına alınan hizmetiçi eğitim saati (Okul/kurum içi ve okul/kurum dışı)
- › Memnuniyet anketlerine katılım oranları,

- › Devamsızlık ve rapor durumu,
  - › İş kazaları,
  - › Okulda görev yapan öğretmenlerin, bu okuldaki ortalama görev süresi
  - › Çalışana sağlanan ücret dışı hizmetler (Kreş, servis, gezi, ve diğer her türlü sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler)
- İdari denetim veya teftişlerde okulun çalışanlarına sağladığı hizmetleri doğrulayan, öven veya eleştiren raporlar

## 7-Paydaş Memnuniyeti

### a- Öğrenci memnuniyeti

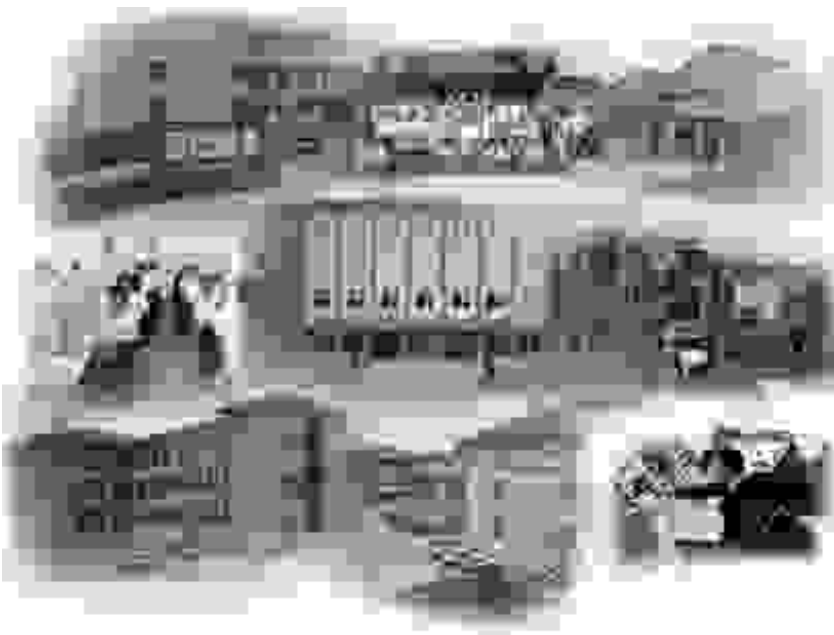
**sonuçları:** Aşağıda sıralanan göstergelere ilaveler yapılabilir. Her bir gösterge ile ilgili mutlaka sayısal sonuç verilmeli ve bizzat muhatabın algısını içermelidir, sonuçlar mümkün olduğu ölçüde geçmiş yıllarla ve il ortalamaları ile karşılaştırmalı verilmeli ve grafiklerle destek-

lenmelidir. Sayısal olmayan sonuçlar dikkate alınmayacaktır.

- › Ulaşım,
- › İletişim,
- › Dilek, öneri ve şikayetlerin dikkate alınması,
- › Güvenilirlik,
- › Güvenlik,
- › Kararlara katılım,
- › Öğrenci işleri,
- › Ders programları,
- › Öğrenme/öğretme yöntemleri,
- › Sınıf ortamı,
- › Ders araç gereçleri,
- › Ders arası,
- › Okulun fiziki ortamı,
- › Atölye eğitimi,
- › İşletmelerdeki eğitim
- › Rehberlik ve danışmanlık
- › Kantin, yemekhane, yatakhaneler (varsa),
- › Sosyal, kültürel, bilimsel ve sportif faaliyetler,
- › Belirli gün ve haftaların kutlamaları,
- › Değerlendirme, ödül, takdir, teşekkür,
- › Olumlu davranış kazanma, İşe ilişkin tavır, tutum, davranış kazanma

### b-Veli memnuniyeti

**sonuçları:** Yukarıdaki göstergeler esas alınarak velilerin de memnuniyet algıları ölçülmelidir. Bu göstergelere ilaveler



yapılabilir, her bir gösterge ile ilgili mutlaka sayısal sonuç verilmeli ve bizzat muhatabın algısını içermelidir. Sonuçlar mümkün olduğu ölçüde geçmiş yıllarla ve il ortalamaları ile karşılaştırmalı olarak verilmeli ve grafiklerle desteklenmelidir. Sayısal olmayan sonuçlar dikkate alınmaz.

### c-İşletme Memnuniyeti

**Sonuçları:** Aşağıda sıralanan göstergelere ilaveler yapılabilir. Her bir gösterge ile ilgili mutlaka sayısal sonuç verilmeli ve bizzat muhatabın algısını içermelidir. Sonuçlar mümkün olduğu ölçüde geçmiş yıllarla ve il ortalamaları ile karşılaştırmalı olarak verilmeli ve grafiklerle desteklenmelidir. Sayısal olmayan sonuçlar dikkate alınmayacaktır.

- › İletişim,
- › İşbirliği,
- › Dilek, öneri ve şikâyetlerin dikkate alınması,
- › Güvenilirlik,
- › Kararlara katılım,
- › Okulda uygulanan programların niteliği, yeterliliği,
- › Eğitimcilerin yeterliliği,
- › Eğitim araç-gerecinin, okul ve atölye donanımının yeterliliği,
- › İşletmede çalışan/staj gören/mezun öğrencilerin işe ilişkin tavır tutum ve davranışları
- › İşletmede çalışan/staj gören/mezun öğrencilerin ekip

çalışmalarına yatkınlığı

- › İşletmede çalışan/staj gören/mezun öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yatkınlığı,
- › İşletmede çalışan/staj gören/mezun öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyi

### d- Hizmetten Yararlananların memnuniyeti ile ilgili diğer göstergeler:

Aşağıda sıralanan göstergelere ilaveler yapılabilir. Her bir gösterge ile ilgili mutlaka sayısal sonuç verilmelidir, sonuçlar mümkün olduğu ölçüde geçmiş yıllarla ve il ortalamaları ile karşılaştırmalı verilmeli ve grafiklerle desteklenmelidir. Sayısal olmayan sonuçlar dikkate alınmayacaktır.

- › Öğrenci devamsızlık oranları,
- › Devamsızlıktan sınıf tekrarına kalan öğrenci sayıları,
- › Başarısızlıktan sınıf tekrarına kalan öğrenci sayıları,
- › Sorumlu geçen veya ek sınavla geçen öğrenci sayıları,
- › Okuldan ayrılan veya uzaklaştırılan öğrenci sayıları,
- › Sınıfını doğrudan geçen öğrenci sayıları,
- › Sağlık kuruluşlarına sevk alan öğrenci sayıları,
- › Rapor alan öğrenci sayıları,
- › Bir üst öğrenim kurumuna yerleştirilen öğrenci sayıları,
- › Mezuniyet sonrası işe yerleştirilen öğrenci sayıları,

- › İşletmelerde pratik eğitim yaptırılan öğrenci sayısı,
- › Öğrenci, veli ve işletmeden gelen öneri/dilek sayıları,
- › Öğrenci, veli ve işletmeden gelen şikâyet sayıları,
- › Öğrenci, veli ve işletmelerin iyileştirme çalışmalarına (gönüllü ) katılım sayıları,
- › Okulda/işletmede kaza geçiren öğrenci sayıları,
- › Öğrenci ve velilere yönelik düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif faaliyet sayıları ve bu faaliyetlere katılım oranı
- › Okul-aile işbirliğinin sağlandığı kurul ve komisyon çalışmalarına katılım oranları
- › Öğrenci, veli ve işletmelerin memnuniyet anketlerine cevap verme oranları,
- › Öğrencilere ve velilere sunulan hizmetler nedeniyle okula verilen ödül ve unvanlar
- › İşbirliği yapılan işletme sayıları,
- › İşletmelerle ortak yürütülen proje/faaliyet sayıları
- › Okulun başarısından dolayı yerel ve genel basında yer alma durumu,
- › İdari denetim veya teftişlerde okulun öğrenci ve velilere sağladığı hizmetleri doğrulayan, öven veya eleştiren raporlar.

## 8- Finansal sonuçlar

- › Okulun gelir - gider dengesi,
- › Gelir artışı,
- › Üretim miktarı, satışlar kâr-zarar durumu (Bu kurumlarda üretim söz konusudur)
- › Harcamaların politikalarla uyumu
- › Verimlilik, tasarruf vb. alanlara ilişkin sonuçlar

## 9- Temel performansla ilişkin diğer göstergeler:

- › Okulun sınıf ve her bir ders için başarı düzeyleri,
- › Mezun olduğu alanda istihdamı sağlanan öğrenci sayıları, istihdam sayısının mezunlara oranı
- › Mezunlara yönelik talebe ilişkin sonuçlar,
- › Çeşitli yarışmalarda alınan sonuçlar, okulda üretilen projeler, yayınlar vb.
- › Yeni uygulamaya konan programlar, yöntem ve teknikler,
- › Alanı ile ilgili bir üst öğrenim kurumuna yerleştirilen öğrenci sayıları,
- › Yeni süreç tasarımı,
- › Bina, donanım ve malzemelerin kullanımındaki etkililik ve verimlilik,
- › Öğrenci/öğretmen oranı,
- › Kütüphane, bilgi işlem ve bilgi teknolojilerinden yararlanma,
- › Üniversiteler, eğitim ile ilgili kuruluşlarla yapılan işbirlikleri,

- › Okulun diğer okullarla ve çevre ile olan ilişkileri, paylaşımları,
- › Çevreye duyarlılık ve doğal ortamın korunması, doğal kaynakların korunmasına ilişkin sonuçlar.

Burada da mesleki teknik eğitimin performansının ölçülmesi adına 4 ana sonuç kriteri ile ilgili alt kriterler sayılmaya çalışılmıştır. Bu alt kriterlerle performans ölçümünde sorulacak soru kökü; Ne elde edildi? Örneğin; hizmetten yararlananların memnuniyeti; alt kriterleri ile ilgili olarak; “öğrenci devamsızlık oranı nedir? Başarısızlıktan sınıf tekrarı yapan öğrenci sayısı nedir? Başarılı öğrenci sayısının oranı nedir gibi?

### Sonuç;

Kalite yönetiminde sık kullanılan bir slogan var. “Ölçemediğiniz bir şeyi yönetemezsiniz ve geliştiremezsiniz.” Onun için eğitimin bütün paydaşlarının (Öğretmen, öğrenci, veli, okul idaresi, destek personel vb.) davranışları, okulla ilgili her türlü faaliyetleri ölçülmelidir. Zira öğrenilen her şey kültürdür. Kültür ise insanın yaşam boyu azığıdır adeta. Bu sebeple okulun paydaşlarının kazanımları onların kültürünü oluşturacaktır gelecekte. Tabii ki burada esas olan bulunduğu çevrede okulun, eğitim, bilim, kültür ve sanat merkezi konumunda bulunması ve çevresine hep iyilikler ve güzellikler yayması, başta öğrenciler olmak üzere okulun paydaşlarını gelecekte karşılaşacakları soranlarla baş edebilmeleri için daha

donanımlı kılması beklenir. İyi, doğru ve güzel davranışların hangileri olduğu ve nasıl gerçekleşeceği eğitim felsefesinin temel sorunudur. Yaşamın anlamı, sorunları ve yorumu sürekli olarak değiştiği için, Aristoteles, amaçlar, aynı kalsa bile daima bir “eğitim sorunu” YAŞANACAĞINI haber vermiştir. Bugün mesleki eğitimin performansının ölçümüne ilişkin kriter ve göstergelerini konuşuyoruz, yazıyoruz, yarın da eğitimin bir başka konusunu konuşmaya, yazmaya devam ediyor olacağız.

### KAYNAKÇA

- 1) BABACAN, S. “Stratejik Planlama ve Stratejik Yönetim”. 04-08 Mart 2002, Seminer Notları, ANKARA
- 2) CONTI, T. “Kurumsal Özdeğerlendirme”. KalDer Yayınları, No: 20, 1998, İSTANBUL
- 3) DİNÇER, Ö. “Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası”. I.B. İSTANBUL, 1994
- 4) ENSARİ, H. “21. YY. Okulları İçin TKY” Sistem Yayıncılık, İSTANBUL, 2000
- 5) GÜVENÇ, Prof.Dr. Bozkurt ;, “Eğitim, Sistem ve Eğitim Sistemi Üzerine”, Nasıl Bir Eğitim Sistemi, Eğitim Sempozyumu, Bilsa BilgisayarYayıncılık, 1997, İZMİR
- 6) Helvacı, M.Akif : Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi,A.Ü. Eğt. Bilm. Fak.Derg. Cilt 35, Sayı 1-2
- 7) KalDer. “EFQM Mükemmellik Modeli 2000”. 2000, İSTANBUL
- 8) ÖZDEN, Y. “Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler”. Pegem A Yayıncılık, ANKARA, 2000
- 9) PALMER, J, M. “Performans Değerlendirmeleri”. Rota Yayınları, 1993, İSTANBUL
- 10) Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı, <http://www.meb.gov.tr/personel/>

# Göreve Yeni Atanan Öğretmenlerin Konut Sorunları

Yrd. Doç. DR. Nedime ŞANLI

Uzm. Hülya YALÇINKAYA

Öğret. Yasemin SERTER

Öğret. Ahmet ERDOĞAN



## ÖZET

Bu araştırma göreve yeni atanan öğretmenlerin konutla ilgili karşılaştıkları sorunların neler olduğunu tespit etmek amacı ile planlanıp yürütülmüştür.,

Barınma, beslenme ve giyinme gibi temel ihtiyaçlardır. Bireylerin ve ailelerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte, standartlara uygun konutlara sahip olmak herkesin idealidir. Yaşamaya elverişli konutlar birçok ihtiyacı karşılama imkanı sağlayan mekanlar olduğu gibi meslekteki başarıyı da etkiler. Gün boyu okulda çalışan öğretmenlerin ertesi güne hazırlanabilmesi öğrencilerin başarılarının artırılması bakımından da önemlidir.

Bulgular tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 250 öğretmene uygulanan anket yoluyla

elde edilmiştir. Bulgulara göre; öğretmenlerin %35.4'ü köy, %30.1'i il merkezi, %22.9'u ilçe merkezi ve %11.6'sı da beldede ilk defa göreve başlamışlardır. Göreve ilk başladıklarında; ailesinin yanında, öğretmen evinde, arkadaşlarının yanında, akrabalarında, pansiyonda konaklamışlardır. Öğretmenler konutların; standartlara uygun olmadığını, okula uzak ve kiralarının pahalı olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Konut İhtiyacı, Konut Sorunu.

## GİRİŞ

Konut, birey ve ailenin sosyal refahı, fiziksel ve ruhsal sağlığı için gerek duyulan bütün zorunlu hizmet olanaklarını sağlayan araç gereçleri içeren,barınmak için kullanılan fiziksel yapıdır. Sahip olunan konutun niteliği,

içinde barındırdığı insanların topluma uyumuna, başarısına, bireysel yeteneklerini geliştirmesine olanak sağlar. Kötü konut şartları adeta düşük yaşam düzeyinin bir göstergesidir. İyileştirilmiş konut koşulları ise toplumsal, ekonomik ve psikolojik bir çok yarar sağlar (Tokyürek, 1982.).

İnsanoğlunun barınma ihtiyaçları, gelişen yaşam koşulları sonucunda göçebelik döneminden günümüze kadar pek çok değişiklik göstermiştir. Türklerin Anadolu'ya gelip yerleşmelerinden önceki göçebelik döneminde çadırlar, yaşama birimi olarak gelişmiş ve biçimlenmiştir. Bu birimler aile toplumu içinde oluşan yeni ailelerin de yaşayacağı 'birbirine benzeyen' yaşama çevreleridir (Küçükerman,1985)

Türkler konar-göçer olarak yaşamaları nedeniyle, kolay

sökülebilen kurulabilen çadırlar geliştirmişler ve buna bağlı olarak iç mekanların donatılmasında sökülüp, takılabilen, katlanabilen denk ve paket olabilen kolay nakil olabilen, çok amaçlı kullanılabilen, ağırlıkça hafif olan halı, kilim, keçe, şilte, yastık ve sandık gibi eşyaları tercih etmişlerdir (Hacıbabaoğlu, 1989).

Türkler, Anadolu'ya geldikten sonra göçebelikte kullandıkları çadırlar, zaman içinde geniş aileyi barındıracak odalara dönüşmeye başlamıştır. Birer yerleşim alanı olan çadırlar odalara, çadırlar arasında kalan ve aile ilişkilerinin sağlandığı ortak alan ise sofaya dönüşmüştür (Işık, 1992).

Türkler yerleşik döneme geçtikten sonra Türk Evi plan itibarıyla gelişme göstererek odaların sofa etrafında sıralanması şeklinde sonuçlanmıştır. Her oda bir ailenin (yatma, banyo yapma, yemek yeme, oturma vb. gibi)tüm faaliyetlerini karşılayacak biçimde son şeklini almıştır (Işık, 1992).

Geleneksel Türk konutları, yerleşim yerlerinin iyi seçilmesiyle doğaya saygılı, işlevsel ve devamlı gelişen organik mimari yapısı ile evden eve, pencereden pencereye değişen zevkli gezintilerle kent dokusunu ortaya koymuştur (Özerdim, 1991).

Çeşitli bölgelerde yaşayan insanlar, o bölgenin iklim ve

malzeme şartlarına bağlı olarak belirli konut tiplerini ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda aile yapısı da konut mimarisini biçimlendirmede etkili olmuştur. Örneğin eskiden dede, nine, oğullar, kızlar, gelinler, damatlar ve onların bir arada oturmalarından oluşan ataerkil aile tipi, çeşitli nedenlerle dağılarak günümüzdeki çekirdek ailelere dönüşmüştür. Yani ailelerin ihtiyaçlarında ve yaşantılarında eskiye göre büyük farklılıklar ortaya çıkmıştır. Günümüzde çeşitli sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin ihtiyaçları, yaşantıları ve konut kullanımları incelendiğinde, elde edilen bulguların ışığında yeni konutların yapılması ve iç mekanların düzenlenmesinin büyük önem taşıdığı görülmüştür (Işık, 1992).

Geleneksel konutlarımız geniş ailenin yaşantısına göre, yıllarca gelişerek konutu oluşturan birimlerde adeta standartlaşma göstermiştir. Aile yapısının küçülmesiyle geleneksel konutlar, çağdaş Türk ailesine büyük gelmeye başlamıştır. Plan şemaları itibarıyla bölünmeye müsait olmayan Türk konutu birkaç odası dışında kullanılamaz hale gelmiş veya daha çok ailenin barınması için yapılan bölme ve eklentilerle yetersiz birimlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Işık, 1992).

Günümüz konutlarının iç bünyesi değişen yaşam koşulları

karşısında yapı kurallarına göre geliştirilerek bugünkü şeklini almıştır. Böylece konut, küçükten büyüğe, basitten karmaşığa doğru çok değişik büyüklükte ve çeşitli iç taksimatı bulunan birimleri bakımından da farklı şekil ve tiplerde görülür (Yıldırım, 1995).

Konut, mutfak, oturma odası, yatak odası, banyo, antre, wc gibi birçok mekanların birleştirilmesinden oluşmaktadır. Gelişen teknolojik, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik etmenler, insan ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde farklı fonksiyonlu birimleri bir araya getirmiştir. Günümüzde bu birimlerin oluşturduğu konutlar çeşitli ülkelerde ve iklim bölgelerinde küçük farklılıklar olmasına rağmen birbirine benzemektedir (Özerdim, 1991)

Ülkemizde, kırdan kente göç son yıllarda oldukça artmıştır. Kentlere doğru olan büyük göçün doğurduğu sorunlardan biride konut yetersizliğidir. Yakın gelecekte konut sorununun daha da önemli boyutlara ulaşacağı anlaşılmaktadır (Kongar, 1998).

VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı 2000 yılına kadar, Türkiye'deki konut gereksinmesini 2.540.000 olarak saptamıştır. İlginç olan nokta, konut alanının, özel kesim yatırımlarında da, kamu yatırımlarında da birinci sırayı almasıdır. Buna karşı 1960'lı ve 1970'li yıllarda ön sıralarda gelen kamunun

konut yatırımları, 2000'li yıllara girerken önemini yitirmiş ve özel sektörün %30 dolayındaki önceliğine karşın, %3'ün altına düşmüştür (T.C. Resmi gazete1985)

Konut üretimi konusunda , son yıllardaki en önemli gelişme, 1981 yılında çıkarılan toplu konut yasası ile sağlanmıştır. 1984 yılında çıkarılan toplu konut fonlarının yönetimi için özerk bir Toplu Konut İdaresi kurulmuştur. Toplu konut idaresi, hem doğrudan konut üretmiş, hem de kooperatiflere, toplu konut yapımcılarına ve bireylere kredi açarak, konut üretimine katkıda bulunmuştur (Kongar, 1998).

Konut yetersizliği, endüstrileşmenin getirdiği kentleşme sürecinin sadece bir sonucudur. Dengesiz kentsel büyümenin en önemli sorunlarından biri de kaçak yapılaşma ve gecekondu.

Kentlerdeki ve özellikle büyük kentlerdeki konut mülkiyeti oranları da Türkiye ortalamasına göre oldukça düşüktür. Türkiye'deki ortalama %70 dolayında olan konut mülkiyeti, kentlerde %50'ye, büyük kentlerde ise %40'a düşmüş görünmektedir. Konut alanındaki kamusal kaynak kullanımının, konut gereksinmesini karşılayamaması ve hem bu konuya eklenilen siyasal yapı, hem de bu konudan bağımsız olarak ortaya çıkan siyasal

yozlaşma bir yandan toprak rantını çok büyük boyutlara taşımış, öte yandan sağlıksız ve izinsiz , yani plansız konut yapımını ülkenin temel sorunlarından biri haline getirmiştir. Bütün bu oluşumlar sadece konut açısından değil, aynı zamanda toplumsal, ekonomik ve kültürel bakımından da önem taşıyan bir gecekondu olgusunu ortaya çıkarmıştır (Kongar,1998).

Kentlere göç eden ve buradaki konut gereksinimlerini, meşru olanaklarla karşılayamayan nüfus yeni konut arayan kişi, uygun bir yer tutabilmek için gerekli paraya sahip olmayan, yeni gelen bir iç göçmense, bu sorun çok daha zor çözülen bir nitelik kazanır. Kırsal alanlar ve kasabalardan büyük kentlere gelen kişiler, belediyenin, devletin ve başka kişilerin arsaları üzerinde kendine konutlar yaparak bu sorunu çözmeye çalışmışlardır. Gecekondu sözcüğü zaman içinde yalnız resmi bir terim niteliği kazanmakla kalmamış, gecekondu mahallesi gecekondu halkı gibi Türkiye'nin toplumsal gerçeği biçimlendiren yeni kavramlar da yaratmıştır (Kongar, 1998).

Türkiye'de ailelerin yarıya yakın bölümü (%44,4), 1-2 odalı konutlarda yaşamaktadır. Bu noktada Türkiye'deki ortalama aile büyüklüğünün kentlerde yaklaşık 4.5, kırsal

alanda ise yaklaşık 5 dolayında olduğu anımsanmalıdır . Keleş, 1990'lı yıllarda 8.5 milyon kadarı kentsel, 3.5 milyon kadarı da kırsal alanlarda olmak üzere 13 milyon konut olduğunu varsayıyor. Keleş'in araştırmasına göre ülkedeki tüm konutların %30'nu aşkın bölümünde bağımsız tuvalet, yarısına yakınında ise bağımsız banyo olmadığı anlaşılmaktadır.

Türkiye'de gecekondu dışında kırsal alanlardaki konutlar da sağlık bakımından yetersizdir. Sağlıklı bir konutun temel özelliklerinden söz edecek olursak;

Yapı malzemesinin seçimi: Yapı için kullanılacak malzeme binanın sağlamlık ve sağlık şartlarını temin etmelidir. Binayı dış etkenlerden korumalı, dayanıklı olmalı, rutubet çekmemeli, rutubeti-nemi saklamamalı, içinde kokuşabilecek maddeler bulunmamalı, gürültü ve sarsıntıyı iletmemeli ve aynı zamanda ucuz ve kolay temin edilebilir olmalıdır. Yapı malzemesi olarak taş, tuğla, briket, kum, tahta, çimento, kireç, zift, katran, boya, kireç gibi maddeler kullanılmaktadır.

Bina temeli: rutubetsiz ve sağlam bir toprak seçilmeli, böyle bir toprak zemin yok ise 10-20 cm'lik bir temel betonu atılmalıdır. Temel dış havanın etkilerinden ve donmalardan korunacak derinlikte olmalı, yer

altı sularından uzakta olmalı, temel duvarları ile zemin kat ziftle izole edilerek topraktan gelecek rutubet önlenmelidir.

**Duvarlar:** Binaları dış etkilerden koruyan örtülerdir. Rutubet çekmeyen, ısı yalıtımlı bir malzeme ile izole edilmelidirler. Duvarlar yapıldıktan sonra, sıvanır, içi dışı badana edilir veya boyanır. Bina içinde mutfak, banyo ve tuvaletlerin duvarları ve zemini fayans, seramik gibi kolay temizlenebilir bir malzeme ile döşenmelidir.

**Döşemeler:** Kolay temizlenebilir, toz yutmaz, düz ve pürüzsüz olmalıdır. Hususi konutların zemini tahta olabilir, ancak aralarında boşluk olma-

malıdır. Aksi takdirde buralara su, toz ve organik maddeler girerler ve kokuşmaya sebep olurlar. Ayrıca buralardan fare ve haşerelerde girebilir. Kalabalık grupların kullandığı binalarda döşemelerin binalarda ses yapmaması için de önlem alınmalıdır. Banyo, tuvalet ve mutfaklarda kolay temizlenebilir malzemedan yapılmalıdır.

**Pencereler:** Binaların ışık alan gözleridir mümkün olduğu kadar tavana kadar tavana yakın (25 cm), zeminden 90 cm kadar yükseğe yapılmalıdır. Pencerenin büyüklüğü odanın döşeme yüzeyinin 1/6 -1/8 'inden aşağı olmamalıdır. Ayrıca bölgenin iklim şartları göz

önüne alınmalıdır. Açık tutulan pencere kanatlarının dış cephesinin sineklerin girmemesi için ince bir tel ile korunması uygundur. Gerek duyulduğunda pencereler çift yapılabilir.

**Kapılar:** Binaya girecek veya binadan çıkacak eşya ve malzemelerin kolaylıkla girip çıkabileceği bir genişlikte olmalıdır. Kapılarda 90 cm' dir.

**Merdivenler :** Kolaylıkla inilip çıkılabilecek tarzda yapılmalıdır.

**Damlar:** Binayı yağmurdan, kardan, güneşin yakıcı ısıcağından ve rüzgardan koruyan bir örtüdür. Bunun için rutubet ve hararet geçirmez maddelerden yapılmalıdır. Bu nedenle, bina üzerinde çatı yapılması her bakımdan yararlıdır.

Konutun sağlıklı olması ve standardın altındaki konut veya standartlara uygun olarak nitelendirilmesi için çeşitli ülkelerde çalışmalar yapılmıştır. Amerikan Halk Sağlığı Birliği, ihtiyaçlar ve sağlık açısından iyi bir konutun ölçülerini şu şekilde belirlemiştir:

### **Fizyolojik İhtiyaçlar;**

- › Vücut ısısını normal düzeyde tutabilecek elverişli termal bir çevre,
- › Belirli kimyasal yapıya sahip saf bir atmosfer temini,
- › Yeterli gün ışığının temini,
- › Direkt gün ışığının temini,
- › Yeterli suni aydınlatma,
- › Gürültü olmaması,
- › Uygun bir spor ve oyun alanı olması,





### **Psikolojik İhtiyaçlar;**

- › Gizlilik (şahsi mahremiyet)
- › Normal aile hayatına elverişli olması,
- › Evin ve aile üyelerinin temizliğine elverişli olması,
- › Evin ve çevresinin,ferahlı olması,çevrenin manzarasının olması,

### **Hastalıkların bulaşmasından korunma;**

- › İhtiyaca yetecek miktarda ve temiz suyun evin içinde olması,
- › Sağlık kurallarına uygun temiz tuvaletin evin içinde olması,
- › Yer ve duvarlarının kirli ve mikroplu suları çekebilecek yapıda olmaması,
- › Evin içindeki ve dışındaki çöplerin temiz ve kapalı olarak muhafaza edilmesi ve belirli aralıklarla toplanması,
- › Hastalık bulaştıran haşerelerden ve zararlılardan korunması,
- › Hastalıkların kolayca yayılmasını önlemek bakımından,evin kalabalığını önleyecek yeterli sayıda odaya sahip olması,

### **Kazalardan Korunma;**

- › Sağlam malzemelerden yapılmış olması,
- › Yangına karşı tedbir alınmış olması,
- › Elektrik, havagazı tesisatlarının iyi bir şekilde yerleştirilmiş olması,
- › Evin çevresindeki karayollarının kazalara meydan vermeyecek şekilde düzenlenmiş olması.

### **Yine aynı organizasyon düşük mesken standartlarının ölçütlerini şu şekilde sıralamaktadır:**

- › Su kaynağının sağlığa zararlı organik ve inorganik maddelerle bulaşması,
- › Su kaynağının yapının veya yaşam ünitesinin dışında bulunması,
- › Tuvaletin, yapının ve yaşam ünitesinin dışında olması ve başka ailelerle paylaşılması,
- › Banyonun, yaşam ünitesinin dışında olması ve başka ailelerle paylaşılması,
- › Oda başına düşen kişi sayısının 1,5 veya daha fazla olması,
- › Yatak odalarında aşırı gürültü olması,
- › Her kişi için 12 m<sup>2</sup> den az dinlenme alanı olması,
- › Evdeki odaların dörtte üçünde ısıtma olmaması,
- › Elektrik bulunmaması,
- › Penceresiz odaların bulunması .

### **İyi planlanmış bir evde aile üyelerinin fizyolojik ve psikolojik sağlığı bakımından şu bölümlere yer verilmesi gerekir;**

- › Yatak ve giyinme odası,
- › Banyo, tuvalet,
- › Mutfak ve kiler,
- › Yemek odası,
- › Aile üyelerinin oturacağı veya misafirlerini kabul edeceği bir salon,
- › Bahçe,balkon veya teras,
- › Odun, kömür, temizlik araçlarının vb.nin konulacağı bir yer.

İhtiyaçlar hiyerarşisine bakıldığında barınma, konut ihtiyacı, beslenme, giyinme gibi temel fizyolojik ihtiyaçlardır. Konut ihtiyacı özellikle de evlilik, yeni bir göreve başlama, şehir değiştirme gibi durumlarda önem kazanır. Mesleğe yeni başlayan MEB'e bağlı görev yapacak öğretmenlerinde konut bulmakta iki hususta sorun yaşadığı gözlenmektedir. Birincisi ihtiyaca cevap verecek niteliğe sahip konutların yetersizliği, diğeri de kira fiyatlarının yüksekliğidir. Milli eğitim bakanlığının verilerine göre; Türkiye de 2001-2002 öğretim yıllarında 235.016 kadın ve 293.722 erkek olmak üzere toplam 528.738 öğretmen bulunmaktadır. Her yıl ortalama otuz bin öğretmenin göreve başladığı bilinmektedir. Gerek merkez, gerekse taşra teşkilatında öğretmenlerin konut ihtiyacına yönelik alınan önlemlere ve araştırmalara rastlanmamıştır. Oysa ülke kalkınmasında önemli sorumlulukları yüklenen öğretmenlerin mesleki başarısı başta temel ihtiyaçların karşılanması ile mümkündür.

Bu çalışma öğretmenlerin ilk göreve başladıklarında ya da yeni bir yere tayin olduklarında, konutla ilgili karşılaştıkları sorunların neler olduğunu tespit etmek amacıyla planlanıp yürütülmüştür.

## YÖNTEM

Araştırmanın evrenini Çorum ve Düzce illerine yeni atanan toplam 300 öğretmen oluşturmaktadır.

Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan anket sayesinde el-





öğretmenlere ev bulunması konusunda yardımcı olunmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenlerimizde derslerine girdiklerinde akşam nerede konaklayacaklarını düşünmeyecekler ve böylelikle daha verimli olacakları düşünülmektedir.

Ayrıca her ne kadar büyük çoğunluk ev kiraladığını ve lojmanda kaldığını belirtse de yinede otelde, pansiyonda ve öğretmen evinde kalanların olduğu anket verilerinde görülmekte ama bu sorunların çözüldüğü anlamına gelmemelidir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen evlerinde kalma süreleri de sınırlandırılmıştır. Bu da diğer bir sorundur. Otelde, pansiyonda ve öğretmen evle-

rinde göçebe kuşlar gibi kalan öğretmenden yüksek bir başarı beklemek mümkün değildir. Bu yüzden buralarda konaklayan öğretmenlerin en kısa zamanda standartlara uygun konutlara yerleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacına uygun olarak;

- ▶ Okulların çevresindeki alanlara öğretmenlerin kalabileceği standartlara uygun lojmanlar yapılarak lojman sayısı artırılmalıdır.
- ▶ İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince birimler oluşturularak öğretmenlerin konut sorununu çözmeye yönelik çalışmalar

yapılmalıdır.

- ▶ Bekar öğretmenlerin yapılmış olan lojmanlardan yararlanması sağlanmalı veya bekar öğretmenlerin kalabileceği küçük konutlar yapılmalıdır.
- ▶ Öğretmen evlerinde kalma süreleri uzatılmalıdır.
- ▶ Öğretmenlere yapılan kira yardımı çalıştığı okul çevresindeki kiralardan ortalaması baz alınarak yapılmalıdır.
- ▶ Konut edindirmede sadece İlkokul üyesi I. Kademe öğretmenleri değil II. kademe branş öğretmenleri de yararlandırılmalı.
- ▶ Araştırma görevine yeni başlayan tüm öğretmenleri

kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmelidir.

#### KAYNAKÇA

- HACIBABAOĞLU, M. (1989). Geleneksel Türk Evi ve Çağımıza Ulaşamamasının Nedenleri. Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi. Ankara. 18-63.
- IŞIK, (1992). Geleneksel ve Günümüz Konutlarının İç Mekan Analizi. Ankara. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- KELEŞ, R. (1996). Kentleşme Politikası. Ankara: İmge kitabevi. s.302
- KONGAR, E. (1998). 21. Yüzyılda Türkiye: 2000'li Yıllarda Türkiye'nin Toplumsal Yapısı. İstanbul: Remzi Kitapevi. s.560-561.
- KÜÇÜKERMEN, Ö. (1985). Kendi Mekanının Arayışı İçinde Türk Evi. Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu. İstanbul. 27-65.
- ÖZERDİM, B. (1991). Konutlar ve Konut Tasarımına Giriş. Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi. İzmir.
- T.C. Resmi Gazete. (1985). s.150
- TOKYÜREK, Ş. (1987). Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Konut Durumu, Bunun Sağlık ve Okulda Başarı Durumuna Etkisi. Ankara. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Aile Ekonomisi ve Beslenme A.B.D.s. 1-13
- YILDIRIM, K. (1995). Orta Nitelikli Konutlarda Ebeveyn Yatak Odası Planlaması İçin Optimum Çözümler, Eylemlere Yönelik Kullanıcı Gereksinimleri ve İç Donanım Elemanları. Ankara. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi) Yüksek Lisans Tezi. s. 1-4.



# Okul Temelli Mesleki Gelişim Ve Etkili Okul

Ümmügülsüm HATALMIŞ\*  
Ali HATALMIŞ\*\*

Bilgi ve iletişimin baş dönürücü hızla geliştiği günümüzde ülkemizde de eğitim alanında önemli reformlar gerçekleştirilmektedir. Öğrenci merkezli, yapılandırmacı bir felsefeye dayalı, etkinlik temelli öğretim programlarının geliştirilmesi; öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşım ve kuramlara yer verilmesi, yöntem ve materyallerin bu değişimler doğrultusunda çeşitlendirilmesi bu çalışmaların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bu değişime uyum sağlayabilmeleri amacıyla kişisel ve mesleki gelişimlerini hedefleyen yeterliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi çalışması, bütün bu çalışmaları tamamlayıcı bir yapıdadır.

Öğretmenlerin niteliğini arttırmanın en öncelikli yolu, başarılı öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri



tanımlamaktır. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin iki grupta değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bunlar genel yeterlikler ve özel alan yeterlikleridir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nce birçok uzmanın katıldığı toplantı ve çalıştaylarda hazırlanmış, paydaş görüşleri ve mevcut durum araştırmaları ile alanda test edilmiştir. Genel yeterlik alanları;

Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim; Öğretmen, öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar.

Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Öğrenciyi Tanıma; Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarının bilmeli, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanıyabilmelidir.

Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlayabilmeli, uygulayabilmeli ve yönetebilmelidir.

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir ve ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçlarını öğrenci, veli, yöneticiler ve diğer eğitimcilerle paylaşır.

\*Ankara İncirli And. Tek. L. ve EML. Biyoloji Öğretmeni

\*\*Ankara Yunus Emre And. K. M. ve K.M.L. Din K. ve Ahl. Bl. Öğrt., Müd. Yard. ve TEDP Ankara İl Çalışma Ekibi Üyesi

Okul-Aile ve Toplum İlişkileri; Öğretmenlerin, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanıması, duyarlı ve etkili bir okul-toplum ilişkisi kurulmasında temel etkindir. Öğretmen, okul çevresinin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanımalı aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimine katılmaları yönünde teşvik etmelidir.

Program ve İçerik Bilgisi; Öğretmen, Ulusal programın bir dizi değerler ve ilkeler ile bağlantılı olan bir gerçeğe dayandığını ve sadece bir dizi konudan fazlası olduğunu, Ulusal Programda belirlenmiş olan değerleri, hedefleri, amaçları ve genel öğretim gerekliliklerini bildiğini ve anladığını gösterir.<sup>1</sup>

Öğretmenlerin hazırlanan genel yeterlik alanlarındaki bilgi ve becerilerini geliştirmek ve desteklemek amacıyla bir kılavuz (Öğretmen Yeterliklerini Geliştirmek İçin Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu) geliştirilmiştir.<sup>2</sup> Özel alan yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar, paydaş görüşleri araştırması aşamasında sürdürülmektedir.

Öğretmenlik mesleği için altı ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve

bunlara bağlı 221 performans göstergesi tespit edilmiştir. Özel alan yeterlikleri için; öğrenme alanları, bu öğrenme alanlarına bağlı kapsam ve yeterlikler ve bu yeterliklerin temel, orta ve uzman seviyede nasıl verileceği üzerinde pilot uygulama çalışmaları devam etmektedir.<sup>3</sup>

Okulu merkez alan yeni yaklaşımlar okulu daha aktif kılmakta ve okulun imkânlarını daha fazla kullanmayı hedeflemektedir. Öğretmenlere kişisel ve mesleki gelişimleri için; okul bünyesinde de hizmet içi eğitim alabilmelerine fırsat tanıacaktır.

Eğitim sistemimizde öne çıkan yeni yaklaşım ve anlayışlar ile uygulamaya sokulmak istenen hususlar şu şekilde özetlenebilir:

“Ezberci sistemden, edilgen bir öğrenme stilinden öğrenci merkezli, aktif öğrenci, proje üreten yapılandırıcı sisteme geçilmesi.”, “Yapılandırıcılık, bireysel farklılıklar, çoklu zekâ vs.”, “Hizmet içi eğitim çalışmalarının niteliğinin artırılması”, “Yaşam boyu öğrenme modeli”, “İletişim ağının güçlendirilmesi, bilgiye kolay ulaşım ve internet ağı.”

Okul temelli mesleki gelişimin amaçları;

“Öğretmenlerin okuldaki çalışmaları ile mesleki geliş-

melerinin bağlantılı hale getirilmesi”, “Materyal ve kaynakların etkili kullanılması”, “İl, ilçe ve okullarda alanlarında uzmanlıkları (Yüksek Lisans ve Doktora yapmış) ve formatörlükleri olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimde etkin rol almaları”, “Eğitim Teknolojilerinin yaygınlaştırılması”, “Aşırı merkezîyetçilikten uzaklaşıp işlerin yerinde çözülmesi”, “Öğrenciler için bireysel gelişim, proje üretme, bilgiye ulaşma, kullanma ve sahip olma”, “Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almaları, öz değerlendirmelerini yapmaları, eksik gördükleri yönleri veya geliştirmek istedikleri yeterlik alanları için eylem planı hazırlamaları ve uygulamaya geçmeleri.”, “Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları ve daha az deneyimli meslektaşlarını desteklemeye özendirilmesi” olarak özetlenebilir.

Öğretmenlerin mesleklerini severek yapmaları, farklılıkları ve kendilerini geliştirmek için eylem planlarına sahip olmaları önemsenecik bir durumdur. Tabi ki öğretmenlerimizin maddi ve manevi açılardan doyuma ulaşmaları için iyi bir çalışma ortamı ve ücrete sahip olmaları gerekmektedir. Meseleye bütüncül olarak yaklaşmak icap ediyor.

Türk Kamu Yönetiminin dayandığı felsefede, bir bütünlük ve birbirini tamamlayıcı olan; içeriği doldurulan, etkinliği olan bir yapı olması beklenir. Sistematik bir yaklaşımla sorunlar ortaya koyulmalı, çözüm yolları bulunmalı, bilgi, beceri ve tutum geliştirilmelidir.

Öğretmenin eğitimi süreklilik arz etmekte, sürekli değişim ve gelişimi yakalamalıdır. Hz. Ali'nin; "Çocuklarınızı yaşadığınız çağa göre değil, onların yaşayacağı çağa göre yetiştiriniz" sözü çok manidardır. Ailelere, topluma ve insanlığa düşen görevler bir bütünlük arz etmelidir. Nihâî amacımız eğitimin kalitesini arttırmak olmalıdır. Okul kültürü ve iklimini değiştirmek ve temele insan ve öğrenciyi almak hedeflenmelidir.

## ETKİLİ OKUL

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli uygulamaya sokulduğunda, "Etkili Okul" anlayışının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Etkili okullarda, başkalarını harekete geçiren, eğitimle ilgili geniş bir vizyonu olan yöneticiler liderlik etmektedir. Lider, vizyonu, sınıf uygulamalarına aktarabilmektedir. Etkili okullarda etkili iletişim ve güvenli ilişkiler öğretmenlere, okul politikalarının geliştirilme ve uygulanmasında söz sahibi olma imkânı vermektedir. Etkili okullarda herkes için yazıya dökülmüş, açık amaç ve hedefler vardır. Bu hedef ve amaçlar tüm personelin katılımı ile geliştirilmiştir. Etkili okullarda rahat, düzenli ve sağlam bir atmosferde dersler yapılmaktadır. Tüm öğrencilere en yüksek akademik standartlara

ulaşmaları için yardımcı olma, bu okullar için anlamlıdır. Bu okullarda öğrencilerinin görüşlerini ifade etmeleri için iyi ilişkiler ve cesaretlendirme vardır. Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişmelerini güçlendirme amaçtır. Tabii bu okullarda bir kuram ve tecrübe karışımına sahip akademik personel bulunmaktadır.<sup>4</sup>

Etkili okul ve etkili öğretmen araştırmaları arasında sıkı bir bağ vardır. Etkili okulun özünde sınıf öğretimi vardır, onun da içeriğinde öğretme beceri ve stratejilerinin, program geliştirme ve sınıf yönetiminin iyileştirilmesi bulunmaktadır. Okul geliştirme ise okul yönetim düzenlemelerini, yapılarını, rollerini ve gerekli birlikte çalışmayı geliştirmek olarak görülebilir.<sup>5</sup>





Etkili okul anlayışında “tüm çocuklar öğrenebilir”, “öğrenciler okula, farklı öz geçmişle gelirler” “mükemmelliğe nasıl ulaşılır?” gibi paradigmlar yer almaktadır. Okul geliştirme, etkili okula göre daha eyleme dönük olup problem çözme ya da düşünen okula ulaşma uzun dönemli vizyonunu öngörür. Yöneticinin, öğretmenin ve diğer personelin okula tam bir sahiplenme içine girmesi gerekir. Öğrenmeyi bilme, nasıl keşfedileceğini bilme gibi yeterliklere sahip öğretmenin daha fazla sorumluluk duyması muhtemeldir. Öğretmen ve yöneticilere daha fazla sorumluluk ve yetki verilir ve onlarda psikolojik sahiplenme duygusu yaratılırsa bunu artan güçlendirme ve meslekleşme duygusu izleyecektir.<sup>6</sup>

Etkili okullar, her tür ve yetekte öğrencinin öğrenme imkânı bulabildiği ortamlardır. Yöneticilerin/Müdürlerin asıl işi öğretim liderliği olup, bazı işleri astlarına devretmeleri beklenir. Yöneticilerden iyi iletişim ve ekip çalışması ile etkili bir çalıştırıcılık yapmalı beklenir.

Ülkemiz acaba düşünülen bu sisteme ve yeniliklere hazır mıdır? Bunların hayata geçirilmesi ve uygulanması önünde bir dizi engeller karşımıza

çıkılmaktadır. Bunlar arasında, finansman yetersizliği, okul ve bina tesislerinin yetersizliği, bazı branşlarda öğretmen eksikliği, öğrenci destek hizmetleri ve okulda personel yetersizliği, okul ve sınıf mevcutlarının fazlalığı, ikili öğretim, teknoloji (ve kullanma) yetersizliği, çevresel destek ve katılım eksikliği, önde gelen sorunlar arasında sayılabilir.<sup>7</sup>

Türkiye her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendine güvenen, kendi tez ve anti tezini üretebilen entelijansına sahip olmalıdır. Dökme su ile değirmen dönmeyeceğinden, içinde bulunduğu durumu iyi analiz edebilen, özgür düşünebilen ve eleştirebilen, sorgulayabilen ve bu ülke için bir şeyler yapabilen nesillerin yetişmesi için bir an önce harekete geçilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığının yönetimi geliştirme, okul geliştirme, okul bölgesi kurulları, eğitimde toplam kalite yönetimi, temel eğitimi destekleme, mesleki eğitimi geliştirme gibi adlar altında yürüttüğü çalışmalar her ne kadar üstten alta doğru ve merkezîyetçi çalışmalar olsa da değişim ve gelişim için iyi bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.

Etkili Okul, eğitimde iyileştirme ve değişimle gerçekleştirilir.

şecektir. Bu süreçte okul yönetimine, öğretmenlere, öğrencilere ve topluma eğitim için birlikte bir şeyler yapma hamlesiyle yeni görev ve sorumluluklar düşmektedir.

<sup>1</sup>www.oyegm.meb.gov.tr/yet

<sup>2</sup>Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu (Taslak), M.E.B., Hazırlayanlar; Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü nezaretinde yerli ve yabancı uzmanlar, akademisyenler ve öğretmenlerden oluşan bir komisyon, Ankara, 2006, s.4.

<sup>3</sup>Ankara, Bolu, Van, Kocaeli, İzmir ve Hatay illerinde 74 Okul ve 1300'ü aşkın öğretmen genel yeterlik alanlarını geliştirmek için Eylem Planı hazırlamış ve uygulamaya geçmiştir.

<sup>4</sup>Balcı, Ali, Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Ankara, 2002, s.23.

<sup>5</sup>Balcı, Ali, Etkili Okul ve Okul Geliştirme, s.26.

<sup>6</sup>Balcı, Ali, a.g.e. s.74.

<sup>7</sup>Şişman, Mehmet, Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Ankara, 2002, s.202203.