EĞİTİM BİLİMLERİNDEN YANSIMALAR

EDİTÖRLER

Prof. Dr. **Ercan YILMAZ**
Doç.Dr. **Muhittin ÇALIŞKAN**
Yrd. Doç. Dr. **Süleyman Alpaslan SULAK**

ALAN EDİTÖRLERİ

Eğitim Programları ve Öğretimi
Doç.Dr. **Muhittin ÇALIŞKAN**
Yrd. Doç. Dr. **Süleyman Alpaslan SULAK**

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Prof. Dr. **Ercan YILMAZ**
Doç. Dr. **Ali ÜNAL**

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doç. Dr. **Nurten SARGIN**
Doç. Dr. **Selahattin AVŞAROĞLU**
Doç. Dr. **Hasan Yılmaz**

ÇİZGİ KİTABEVİ | e-Kitap

EĞİTİM BİLİMLERİNDEN YANSIMALAR

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Doç.Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Alpaslan SULAK

Alan Editörleri

Eğitim Programları ve Öğretimi

Doç.Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Alpaslan SULAK

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Doç. Dr. Ali ÜNAL

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Nurten SARGIN

Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Hasan Yılmaz

ÇİZGİ KİTABEVİ

Çizgi Kitabevi Yayınları: 700
Eğitim Bilim

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi
Eylül 2016

ISBN: 978-605-9427-19-7
Yayıncı Sertifika No:17536

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
EĞİTİM BİLİMLERİNDEN YANSIMALAR
Editör: YILMAZ, Ercan, ÇALIŞKAN, Muhittin, SULAK, Süleyman Alpaslan

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları
Tel: 0332 353 62 65- 66
Baskı: Sebat Ofset
Fevzi Çakmak Mh. Hacıbayram Cd. No:57
Karatay/Konya - KTB. S. No: 16198

ÇİZGİ KİTABEVİ
Sahibiata Mah. Mimar Muzaffer Caddesi
Helvacıoğlu Apt. No:41/1 – Meram / Konya
Tel: 0332 353 62 65 – 353 62 66
Faks: 0332 353 10 22
www.cizgikitabevi.com

İçindekiler

Önsöz **4**

21. YÜZYIL BECERİLERİ KAPSAMINDA DÖNÜŞEN OKUL PARADİGMASI **5**

Ercan YILMAZ

EĞİTİM FELSEFELERİ, GELECEĞİN OKULU VE ÖĞRETMENİ **17**

Füsun Gülderen ALACAPINAR

OKUL TEMELLİ ÖRGÜT GELİŞTİRME **31**

Atila YILDIRIM

OKUL SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ **45**

Süleyman Alpaslan SULAK

VELİ, EBEVEYN-ANNE BABA VE OKUL **59**

Ercan YILMAZ, Behcet ÖZNACAR

ÖĞRENEN OKULLARA LİDER OLMAK **71**

Ali ÜNAL

EĞİTİMDE YARATICILIK **85**

Işıl SÖNMEZ EKTEM

EĞİTİMDE İNOVASYON VE YARATICILIK **95**

Sabahattin ÇİFTÇİ, Saniye Nur GÜNDÜZ

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME TEORİSİ **105**

Selma DURAK ÜĞÜTEN

EĞİTİMDE ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN DUYUŞSAL ÖZELLİKLER VE YABANCI DİL EĞİTİMİNDEKİ YANSIMALARI **115**

Özgül BALCI

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM **127**

Selda ÖZER, Ercan YILMAZ

ANLAMLI ÖĞRENMEDE BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖNEMİ **141**

Ömer BEYHAN, Hatice EKEMEN

UYUYAN ZİHİNLERİ UYANDIRMA: SOKRATİK SORGULAMA **153**

Elif Nur BOZER, Ahmet KURNAZ

ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME ÖĞRETİMİ **167**

Sayime Erben KEÇİCİ

EĞİTİM AMAÇLI ÖZ-YETERLİK VE İNTERNET ÖZ-YETERLİĞİ **173**

Aziz TEKE, Rüçhan ÖZKILIÇ

YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ BİLGİSİ **189**

Muhittin ÇALIŞKAN

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN DÜNDEN YARINA YOLCULUĞU **201**

Z. Zuhal GÜVEN

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMELERİ BİZE NE SÖYLER? **213**

Mustafa AYDIN

ÖNSÖZ

Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü iki yıldır Eğitim Bilimleri Forumu düzenlemektedir. Formun ilki, fakültemiz Eğitim Bilimleri bölümünün kurucusu Prof. Dr. Savaş BÜYÜKKARAGÖZ hocamızın anısına 29 Mayıs 2015 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İkincisi, 30 Mayıs 2016 tarihinde "Eğitim Bilimlerinden Yansımalar" teması ile gerçekleştirilmiştir. Forum sonunda katılımcılarla birlikte değerlendirme yapılmakta, bir sonraki formun daha nitelikli, faydalı olabilmesi için öneriler alınmaktadır. İşte, bu kitap, birinci formun değerlendirilmesi ve öneriler sonucunda ortaya çıkmıştır. Birinci forumun değerlendirilmesi ve öneriler toplantısında, 2016 yılında düzenlenecek forumun temasıyla aynı adı taşıyan bir kitap yayımlanması kararı alınmıştır.

Yirmibirinci yüzyılda hızla değişen dünyamız ile birlikte eğitim paradigmaları da değişmektedir. Eğitim paradigmalarındaki değişimlere paralel olarak eğitimin geleceğini etkileyebilecek değişimlerin analiz edilmesi bir zorunluluk olmuştur. Eğitim Bilimleri Forumunun bu işlevi yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim Bilimleri Forumlarında yeni gelişmelerin eğitimciler için sonuçlarının tartışılması, eğitimin tüm alanlarında yeni yönelimlerin uygulama örneklerinin paylaşılması, kurumların yeniden yapılanma eğilimlerinin tartışılması hedeflenmektedir.

2016 yılında düzenlenen forumda da eğitimin geleceğini etkileyebilecek değişimler analiz edilmiş, yeni gelişmelerin eğitimciler için sonuçları tartışılmış ve ayrıntılar "Eğitim Bilimlerinden Yansımalar" kitabında sizlere sunulmuştur.

Eğitim Bilimlerinden Yansımalar'ın siz değerli okuyucularımıza katkı sağlamasını umuyoruz.

21. YÜZYIL BECERİLERİ KAPSAMINDA DÖNÜŞEN OKUL PARADİGMASI

Ercan YILMAZ

Yılmaz, E. (2016). 21.yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.5-16). Konya: Çizgi Kitabevi

21. YÜZYIL BECERİLERİ KAPSAMINDA DÖNÜŞEN OKUL PARADİGMASI

Ercan YILMAZ

Prof. Dr., Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, eyilmaz@konya.edu.tr

Okulların geleceğini ve yapısını, eğitim felsefesi belirleyecektir.
Ercan YILMAZ

Giriş

Dünyamızda son yüzyılda mega değişimler gerçekleşmesine rağmen, okul ve eğitim anlayışımızda çok fazla bir değişim meydana gelmemiştir. Eğitim ve okul anlayışlarında çok fazla değişimin gerçekleşmemesi, insanlık tarihi sürecinde onlara yüklediğimiz anlamdan kaynaklanabilir. Özellikle Aydınlanma Dönemi'nin eğitime yüklediği anlamın hala etkisi sürmektedir. Aydınlanma Dönemi, Locke'nin belirttiği gibi insan zihnini boş bir levha olarak görmekte, eğitimle bu levha üzerinde gerçekleşen değişimler meydana getirmeyi savunmaktadır (Yıldırım, 2010). Bu anlayış üzerinde kurulan modernist yönetim anlayışına dayalı okul örgütlenmesi, okula ilişkin paradigmaların şekillenmesini sağlamıştır. Çünkü modernist yönetim, kurumları makine metaforu ile açıklamıştır. Okul makine gibi parçalardan yani sınıflardan oluşmaktadır. Her bir parçada gerçekleştirilecek işler tanımlanmış yani her bir sınıfta yapılacak işler eğitim programı, ders planları gibi yapılarla belirlenmiştir. İşçiler görev tanımlarındaki işlerle ham maddeye şekil vererek istenilen çıktıyı gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Öğretmenler de öğrencilerine öngörülen bilgileri Locke'nin belirttiği gibi boş levhalara işleyerek değişimlerle istenilen çıktıyı gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Bu paradigma düne göre doğru olabilir. Çünkü dünün dünyasında değişmediği varsayılan bilgiler bütünü vardı. Bu bilgiler bütününe sahip öğretmenler mevcuttu. Bu bilgilerle boş zihinleri öğrenmelerle şekillenecek öğrenciler vardı. Bu gayet mantıklı ve rasyonel bir sistemdi. Ya bugün tüm bunlar geçerli mi? Bu temel sorunun altında aşağıda sorulara da cevap verebildiğimiz oranda doğru okul ve eğitim sistemini oluşturabileceğiz:

- ✓ Bilgi kesin, geçici mi?
- ✓ Eğitim amacı bilgi kazandırmak mı olmalı yoksa beceri mi? Her ikisiyse bu nasıl olmalı?
- ✓ Farklılaşan bilgi kaynaklarının eğitimdeki yeri ne olacak?
- ✓ Okullarda her türlü bireysel farklılıkları nasıl işe koşacağız?
- ✓ Okul çevrenin taleplerine nasıl cevap verecek?
- ✓ Tüm paydaşların karar alma süreçlerine katılımı nasıl sağlayacak?
- ✓ Teknolojik alandaki değişimleri eğitime nasıl adapte edeceğiz?
- ✓ Eğitimin finansmanı nasıl sağlayacağız?

- ✓ İnsanların karakterlerindeki olumlu değişimi nasıl gerçekleştireceğiz?
- ✓ Okul, değişen üretim ve ekonomik yapıya nasıl cevap verecek?
- ✓ Öğrencilere düşünmeyi ve öğrenmeyi nasıl öğreteceğiz?
- ✓ Okulun hızlı iletişim araç ve yönetmelerin oluşturduğu yeni dünya düzeninde yeri ne olacak?

Bu benzer soruların birçoğunun cevabını bize eğitim felsefesi verecektir. Çünkü eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceler, tutarlık ve anlam yönünden kontrol eder (Ergün, 2015). Dolayısıyla eğitim üzerine düşündükçe, tartıştıkça doğru olanın ve olması gerekenin boyutların daha net ortaya koymaya çalışacağız.

Eski okul paradigması; öğretmen merkezli, ezbere ve dışsal kontrole dayalıdır. Bu okul paradigması; yüksek adaptasyon yeteneği olan, karmaşık konulara çözüm üretebilen, işbirliği yapabilen, içsel motivasyonu yüksek, belirsiz durumlarla baş edebilen, sosyal sorumluluk alabilen bireyler yetiştiren okula doğru evrilmelidir (Senge ve diğerleri, 2012). Okul paradigmasındaki bu dönüşümü ve evrilmeyi sağlayacak, dünyada değişim dinamikleridir. Bu değişim dinamiklerini şu şekilde bir tablo ile özetleyebiliriz (Fadel ve diğerleri, 2015).

Tablo 1

Değişim Dinamikleri (Fadel ve diğerleri, 2015)

Bilgi Üretiminden Kaynaklanan Sonuçlar (2020 Tahmini)	**Gelecekteki Toplum (En Önümüzdeki 20-30 yıl 10 devrimler)**	**Ekonomideki Yıkıcı Teknolojik Gelişmeler**
İnsan yaşam süresinin artışı	-	Yeni nesil genetik bilimi
Global düzeyde kurumlar ve insanlar arasında bağlantı	Küresel internet erişimi Sanal eğitim	Mobil internet
Sistemlerin ve makinelerin yeteneklerinde artış	Nanoteknoloji ve kuantum bilgisayarlar Akıllı Robotlar	İş ve bilgide otomasyon Geliştirilmiş ve ilerletilmiş robotlar Otomatik makineler Parça üreten 3D yazıcılar Gelişmiş malzemeler
Büyük veri ve yeni medya	Eğlence sektörüne talep	Her yerden, herkesle, her zaman, her nesne ile bağlantı Bulut Teknoloji
Çevresel baskı ve talepler	Alternatif enerji Tuzundan arındırılmış su Hassas tarım (verimli ve kirliliği az olan tarım)	Enerji depolama Geliştirilmiş petrol ve gaz Yenilenebilir enerjilerde keşifler
Güçlendirilmiş, yetkilendirilmiş insanlar		

Yakın Gelecek ve Yeni Beceriler

Dünyayı beşiği sallayanlar yönetir.

Eski Deyiş

Değişen toplum, çevre, teknoloji, ekonomik yapı gibi dinamiklerin ortaya çıkardığı durumla baş etmenin temel yolu insan yetiştirme düzenini revize etmek, değiştirmek ve geliştirmektir. Bu değişimin ve dönüşümün yapısını 21. yüzyıl becerileri belirleyecektir. 21. yüzyıl becerilerinin yapısı hakkında birçok araştırma yapılmış ve düşünceler üretilmiştir. Aşağıda 21. yüzyıl becerilerine bir çerçeve çizilecektir.

Dünya genelinde yapılan (60 enstitünün ve 250 araştırmacının görev aldığı) araştırma sonunda 21. yüzyıl becerileri dört kategori altında toplanmıştır. Bunlar;

✓ **Düşünme biçimleri:** Yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve öğrenme

✓ **Çalışma biçimleri:** İletişim ve işbirliği

✓ **Çalışma araçları:** Bilgi ve iletişim teknolojileri, bilgi okuryazarlığı

✓ **Yaşam becerileri:** Vatandaşlık, bireysel ve toplumsal sorumluluk, meslekte ve yaşamda başarı kazanma

Kereluik ve diğerleri (2013) yaptığı çalışmalarda 21 yüzyıl becerilerini üç boyutta sınıflandırılmıştır. Bunlar; temel, değişim ve insancıl bilgilerdir.

Temel, değişim ve insancıl bilgiler şunları kapsamaktadır (Schleicher, 2012).

Temel bilgiler

✓ Yüksek akademik standartlar

✓ Matematik ve bilimsel yeterlilikleri

✓ Temel konular (Matematik, Dil, Fen ve Sosyal vb..)

✓ Nicel okuryazarlık

✓ Disiplini zihin

✓ Geleneksel bilgideki sofistike bilgiler

✓ Çekirdek /çerçeve eğitim programları

Değişim bilgileri

- Özgün düşünce
- Yaratıcılık
- İnovasyon
- Yaratıcı ve eleştirel düşünme
- Yaratıcı zihin
- Film, oyun ve dizayn

İnsancıl Bilgiler

✓ Etik muhakeme

✓ Empati

✓ Etik düşünce ve yansıtıcı düşünce

✓ Duyguları yönetme ve duygusal zeka

✓ Yüksek etik standartlar

Okul ve 21. Yüzyıl Becerileri

Tüm bunlar gösteriyor ki, okullar da kendini bu yeni becerilere hazırlamalıdır. Okullarda gerçekleşen eğitim etkinlikleri bir program kapsamında gerçekleşmektedir. 21.yüzyıl okullarında değişimin ilk adımı, o okullarda uygulanacak programlarda olacaktır. Okullarda uygulanan programlarda dört temel boyut olacaktır. Bunlar; bilgi, beceri, karakter ve meta-öğrenmedir (Fadel ve diğerleri, 2015). Okullarda dersler işlenirken bu dört boyut birbirine eklenmiş ve iç içe geçmiş bir şekilde işlenmelidir. Her derste bilgiler öğretilmeye çalışırken, beceri de kazandırılmalı, öğrencilerin karakteri de daha nitelikli hale getirilmeye çalışılmalı ve üst öğrenme farkındalığı geliştirilmelidir.

Şekil 1: 21. yüzyıl eğitiminin boyutları (Fadel ve diğerleri, 2015)

✓ **Bilgi**

Geleneksel okullarda değişmeyen disiplin alanları olduğu düşünülebilir. Bu disiplinleri; tarih, matematik, kimya, fizik, biyoloji, coğrafya, dil (ana ve yabancı), ekonomi, psikoloji vb. gibi sıralayabiliriz. 21. yüzyılın okullarında da bu geleneksel bilgi alanlarının yanında modern disiplinlinler arası bilgi alanları da dahil olacaktır. Bu yeni bilgi alanlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Fadel ve diğerleri, 2015)..

- Teknoloji ve Mühendislik: Bu yeni bilgi alanlarının içerikleri; bilgisayar bilimi, programlama, robotic, yapay zekadan oluşacaktır.
- Biyoenerji
- Medya (Digital gazetecilik ve sinema)
- Girişimcilik ve iş geliştirme
- Kişisel finans
- Sağlık (hem mental hem fiziksel sağlık)
- Sosyal sistem (sosyoloji ve antropoloji)

21. yüzyılın okullarında tematik yaklaşım öğretim sürecine yön verecektir. Temalar, merkezi bir odak noktası sağlayan büyük yapılardır. Büyük yapılar; konu alanlarındaki fikirleri; anlaşılır ve zengin bir biçimde ve tekrarlanmalı bir şekilde bütünleştirir (Fogarty ve Stoehr, 1997). Tema ya da kavram değişik disiplinlerle ilişkilendirilerek öğretilmeye çalışılır.

21. yüzyılın okullarında geleneksel ve yeni bilgi alanları tematik bir yaklaşımla öğretilmeye çalışılır.

21. yüzyılda eğitimde olması gereken temalar (Fadel ve diğerleri, 2015):

- ✓ Dünya edebiyatı
- ✓ Bilgi okuryazarlığı
- ✓ Sistemsel düşünme
- ✓ Tasarımsal düşünme
- ✓ Çevre okuryazarlık
- ✓ Sayısal okuryazarlık

Şekil 2: 21. yüzyılın okullarında tematik yaklaşım

- **Beceriler**

21 yüzyıl becerileri ile ilgili literatür incelendiğinde birbirlerine yakın bir çok beceriler olduğu görülmektedir (Koenig, 201; Lai ve Viering, 2012). 21. yüzyıl becerilerinin ilki problem çözme, eleştirel düşünme, sistematik düşünmeyi kapsayan bilişsel becerilerdir. İkincisi; iletişim, sosyal beceriler, takım çalışması, kültürel duyarlık, farklılıklarla ilgilenmeyi kapsayan kişilerarası becerilerdir. En sonuncusu kendini yönetme, zaman yönetimi, kendini geliştirme, öz denetim, adapte olabilirlik becerilerini kapsayan öz becerilerdir.

Fadel ve diğerlerine göre (2015) ise, 21. yüzyıl becerileri beş başlıkta ifade edilmiştir. Bunlar;

- ✓ Yaratıcılık,
- ✓ Eleştirel düşünme,
- ✓ İletişim,
- ✓ İşbirliği,
- ✓ İşe koşmayı öğrenmedir

21. yüzyıl becerileri nasıl sınıflandırılırsa sınıflandırılsın bu beceriler; bilgi alanlarıyla ilişkilendirilmelidir. Her ikisi birden karşılıklı bir şekilde öğretilmeye çalışılmalıdır. Bilgiyi öğretmeye çalıştığımız sürecin nitelikleriyle beceriler de kazandırılmaya çalışılmalıdır.

- Karakter

Karakter eğitimi, bireylere etik düşünme kazandırıldığı ve içselleştirilerek davranışlarla gösterilmeye çalışıldığı süreçtir (Howard, Berkowitz, ve Schaeffer, 2004). Karakter eğitimi, dürüstlük, merhamet, vefa, bağlılık duygusu, saygı, güven, sorumluluk duygusu içeren boyutları içerir (Chou, Yang ve Huang, 2014). Kişilerin karakteri 21. yüzyılda daha da çok önemli hale gelecektir. Bu süreçte ön plana çıkan karakter özellikleri şunlardır (Fadel ve diğerleri, 2015);

- ✓ Farkındalık
- ✓ Merak
- ✓ Cesaret
- ✓ Esneklik
- ✓ Ahlak kuralları
- ✓ Liderlik

Yukarıdaki değerler 21. yüzyıl eğitimimin tüm boyutlarıyla ilişkilendirilerek yeni nesillere kazandırılmaya çalışılmalıdır. Okulda; karakter eğitimi süreçlerinde telkin yoluna, değerlerin açıklanması, analizi ve muhakemesi gibi yaklaşımlara başvurulabilir.

- ✓ **Meta Öğrenme (Üst Öğrenme)**

Geleceğin eğitiminde çok yönlü düşünen, yansıtıcı, kendi kendini yöneten, kendine güvenen bireyler yetiştirmek daha fazla önemli hale gelecektir. Bu özellikler daha çok; 21. yüzyıl eğitiminin diğer boyutu olan, meta öğrenmeyle ilişkilidir. Meta öğrenme becerisi, üstbiliş becerisini kapsayarak farklı bir özelliği ifade etmektedir. Meta öğrenmenin iki boyutu vardır. Bunlar üstbiliş ve zihin geliştirmedir (Fadel ve diğerleri, 2015).

Üstbiliş, düşünme hakkında düşünmesi ve bireyin kendi kendine bilişsel süreçlerini düzenlemesi, bir başka deyişle bireyin ne bildiğinin ve bilgisini belirli işlerde nasıl kullanabileceğinin farkında olması, bilişsel öğrenme sürecindeki öğrenmeyi izlemesidir (Jacobs ve Paris, 1987; Akın ve Çeçen, 2014).

Meta öğrenmenin diğer boyutu, zihin geliştirme, zekaya bakışımızla ilişkilidir. Zeka hakkında iki temel görüş vardır. Bunlardan birincisinde zekanın değişmeyen bir yapıya sahip olduğunu, devamlı sabit kaldığını savunurlar. Diğerinde ise zekanın değişken bir yapıya sahip olduğunu savunurlar. İnsanların zekalarının belli bir takım çaba ve aktivitelerle değişebilir olduğunu ve bir çabanın sonucunda zekanın değişebileceğini kabul eder (Colangelo, 1997). Bu sebepten dolayı okullarda zihin geliştirici yaklaşımlar ve uygulamalar, diğer öğretici faaliyetlere entegre edilmelidir.

21.Yüzyılın Beklentilerine Göre Dönüşen Okulların Özelliği

Bir örgütün içindeki değişimin hızı, dışındaki değişimin hızından yavaş olursa örgütün devamlılığı tehdit altında demektir.

P.C. Schlechty

Geleneksel okulların yapısı, sunduğu hizmete göre yapılandırılmıştı. Öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgileri, çoğu zaman didaktik yöntemlerle öğretmeye çalışan öğretmenleri etkin bir şekilde dinleyen bazı zamanda sorulan sorulara cevaplar veren bir süreçte gerçek-

leştiriyordu. Bu dünün dünyasında mantıklı bir yapılanmaydı. Dün bilgi; uzun sürede değişmeyen bir yapıya sahipti. Öğrencilerin uzun sürede değişmeyen bilgileri, bu bilgilere sahip öğretmenlerden dinleyerek ve çoğu zaman ezberleyerek öğrenmeleri mantıklıydı. Bugün bilgi, hızlı bir şekilde değişen ve büyüyen bir yapıya sahiptir. Bunun yanında içinde bulunan zamanımızda yukarıda dile getirilen bilgi, karakter, beceri ve meta öğrenme alanında meydana gelen değişimler okulları da yapısal olarak değişime zorlamaktadır.

Okulların yapısal ve yönetim alanlarındaki değişimini etkileyecek temel etkenler şunlardır (Kebschull, 2012);

- Mesleklerin yeniden tasarlanması
- Yıkıcı değişimler
- Sürekli iyileşme
- Toplam kalite yönetimi
- Öğrenen Organizasyon
- İş süreçlerini yeniden tasarlanması
- İşin zamanında yapılması
- Değişim yönetimi

Okullar değişimi zorlayan bu etkenleri, iyi analiz ederek kendi yapılanmasını buna doğru evirebilmelidir. Yaşadığımız yüzyılın en önemli değişimi bilgisayarlardır. Bilgisayarlar hızla hayatın tüm alanlarına girmiş ve yaygınlaşmıştır, hatta günümüzde ceplerde taşınır hale gelmiştir (Sargın, 2013). Okulları yeni yapılandırırken, özellikle teknolojik alandaki değişimleri ve bu değişimlerin doğurduğu artçı değişim alanların okula yansımalarını görmek gerekir.

21. yüzyılın dönüşen okulların özelliğini iki boyutta inceleyebiliriz. Bunlar yapısal ve öğretme öğrenme sürecidir.

Şekil 3: 21. Yüzyılın dönüşen okulu

21. yüzyılda dönüşen okulların yapısal özelliği

Dönüşen okullarda yapısal boyutta bir takım evrilmeler meydana gelecektir. Yapısal boyutta oluşabilecek evrilmelerin bazıları aşağıda sıralanmıştır.

- **İnovasyon:** Okullar; yenilikçi bir okul kültürüne sahiptir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilir ve öğrenme çıktılarında başarıyı artıracak yenilikçi öğretimsel tasarılar geliştirir. Öğretmenler eğitsel problemlere yenilikçi çözümler üretir.
- **Güçlü liderlik:** Okullar; daha dinamik, daha değişime açık, eğitsel amaçlara duyarlı, geliştirici, gelecek odaklı ve katılımcı bir liderliğe sahiptir.
- **Özerk okul:** Okullar; kendi eğitim programını geliştirebilen, kendi bütçesini finanse edebilen, kendi personelini seçebilecek bir yapıya sahip olabilmelidir.
- **Riske girilebilir ortam:** Okullarda, özerk ve güçlendirilmiş öğretmenler olmalıdır. Öğretmenler eğitim sürecinde işleriyle ilgili kararlar alabilmeli, güvenilir bir ortamda yenilikçi fikirleri dile getirip uygulayabilmelidir.
- **Takım bilinci:** Okullarda takım çalışması ön plandadır. Ders zümreleri etkin bir şekilde çalışır. Hatta dersler arasında (disiplinler arasında) etkileşim fazladır. Derslerin konuları, becerileri ve temaları arasında ilişki takım çalışması bilinci ile kurulur.
- **Katılımcı yönetim**: Okullarda çalışanlar karar alma süreçlerine katılır. Katılımcı karar alma stratejileri uygulanır.
- **Adaptasyon:** Okul çevreden gelen taleplere, yeniliklere hızlı bir şekilde adapte olabilir ve kendini yeniden örgütleyebilir.
- **Sürekli iyileşme:** Okul problemlerden kaçmaz. Her problemde bir iyileşme fırsatı görülür. Problemler katılımcı ve yetkilendirilmiş çalışanlarıyla çözülür.
- **Azaltılmış bürokrasi**: Okulda dikey bir örgütlenme yapısından ziyade yatay bir örgütlenme mevcuttur. Karar hızlı bir şekilde alınır. Bölümler arasında hızlı bilgi akışı vardır.
- **İşlevsel bölümler:** Okulda kaynaklar etkin bir şekilde kullanılır. Proje tabanlı ekipler oluşturulur.
- **Kişiselleştirilmiş hizmet bilinci:** Okulda, sunulan hizmette öğrenci biricikliği dikkate alınır. Biricikliğe göre kişiselleştirilmiş öğretim hizmetleri sunulur.
- **Sorumluluk:** Okullar paydaşları için (öğrenciler, aileler ve personel) daha fazla sorumluluk alır.
- **Hesap verebilirlik:** Okul amaçlarından dolayı sorumludur. Dolayısıyla gerçekleştirdiği eylemlerden de sorumludur. Kimin, kime karşı, niçin, ne düzeyde ve hangi sonuçlardan dolayı sorumlu tutulduğuna ilişkin sorulan sorulara cevap verebilir yapıya sahiptir.
- **Öz değerlendirme:** Okul, amaca ulaşmak için izlenen yolun uygun olup olmadığını sistematik, tarafsız bir şekilde gözlemler, ölçümler ve inceler.
- **Bölgesel işbirliği:** Okul bulunduğu bölge ve çevreyle güçlü iş birliği kurar. Yerel düzeyde yetki ve insiyatif kullanır.

21. yüzyılda dönüşen okullarının öğretme öğrenme sürecinin özelliği

Dönüşen okulların öğretme ve öğrenme süreçlerinde de önemli farklılaşmalar ve evrilmeler meydana gelmektedir. Bu evrilmeler mevcut yaklaşımlara entegre olarak, süreci zenginleştirerek ve farklılaştırarak olacaktır. Okullarda evrilmeleri tetikleyen öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin temel yaklaşımlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

- **Entegre edilmiş teknoloji:** Gelecekle beraber dönüşen okulu yeni teknolojiyi öğretme ve öğrenme süreçlerine uyarlayabilen okuldur. Öğretme ve öğrenme süreçlerinde kullanabileceğimiz yeni yöntem ve araçlar şunlardır (Öztürk, 2014):

1. Sanal Gerçeklik
2. Entegre e-öğrenme sistemi ve sanal sınıf
3. Günümüzde mobil eğitimde kullanılabilecek yeni nesil teknolojilerden öne çıkanlar; - Cep telefonları ve cep bilgisayarları(PDA) - Tablet ve dizüstü bilgisayarlar - Sunucu sistemler (Veri Tabanı, Web, Mesaj, E-Posta Vb.) - Bulut Bilişim
4. IPTV Teknolojisi ile Uzaktan Eğitim İnternet bağlantısı üzerinden TV programları ve video içeriklerinin yayınlanması için geliştirilmiş ağ teknolojisine "Internet Protocol TV" ya da kısaca IPTV denir
5. Bulut Bilişim (Cloud Computing)

- **Harmanlanmış Öğrenme:** Dönüşen okullarda, web teknolojilerinin öğretimde kullanılabildiği esnek bir yaklaşım olarak da tanımlanan harmanlanmış öğrenme kullanılır (Geçer, 2013). Harmanlanmış öğrenme; öğrencilere zengin ve etkili bir öğrenme ortamı sunmak için geleneksel öğrenme ortamları ile çevrim içi öğrenme ortamlarının uyumlu şekilde bir arada kullanılması, harmanlanması olarak tanımlamaktadır (Çardak, 2012). Okullar, geleneksel öğrenme ile e-öğrenmenin güçlü yönlerini zaman, öğrenci, öğretmen, amaç, materyal gibi değişkenler bakımından bütünleştirip beraber kullanarak da harmanlanmış öğrenme ortamları oluşturur (Ünsal, 2012).

a. **Kişiselleştirilmiş Öğrenme Planı (KÖP):** Dönüşen okullarda öğretim hizmeti kişiselleştirilmeye çalışılır. Bunun için Kişiselleştirilmiş öğrenme planları (KÖP) hazırlanır. KÖP, öğrenenin ilgisine ve öğrenme stiline göre hazırlanmış öğrenme deneyimi anlamına gelir (Özarslan, 2010). Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde her birey için bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur. Öğrencilerin öğrenme süreçleri kişiselleştirilirken; bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme hızları, yetenekleri, beklentileri, hazırbulunuşlukları, deneyimleri, motivasyonları gibi birçok özellikleri dikkate alınır. Öğrencilerin öğrenme hızları, bireysel farklılıkları ve yeteneklerine göre öğrenme süreci oluşturulur (Baylari ve Montazer, 2009 Sampson ve diğ., 2002).

b. **Proje Tabanlı öğrenme:** Dönüşen okullarda, öğrenci merkezli yaklaşımlar uygulanır. Bunlardan birisi de proje tabanlı öğrenmedir.

c. **Probleme dayalı öğrenme:** Dönüşen okullarda eğitim sürecinin gerçek hayat durumlarıyla ilişkilendirilmesi önemlidir. Bunu sağlamanın ve öğrencilerin becerilerinin gelişimi için kullanılan yaklaşımlardan birisi probleme dayalı öğrenmedir.

d. **Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme:** Öğrencilerin bilimsel düşünme becerisi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerilerinin gelişimine katkı sağlayan, bilgiyi uygulayabilme şansı veren araştırma inceleme yoluyla öğrenme yaklaşımları kullanılır.

e. **Yetkinlik Dayalı Öğrenme:** Başlangıcı ve sonu olan, kendi içinde bütünlük gösteren, yetkinlik alanlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan kişiselleştirilmiş öğrenme yaşantıları işe koşulur.

f. **Yaratım Atölyeleri**: Dönüşen okullarda, 3 boyutlu printer, lazer kesiciler, CNC ve freze tezgahları, el aletleri ve elektronik birleşenler gibi araçlarla öğrenciler sınıflarda öğrendikleri bilgi ve kavramları somut ürünlere çevirirler.

g. **Esnek öğrenme:** Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre, öğrenmeyi istediği düzeyden seçmede, öğrenmenin gerçekleşeceği yer ve zamanı saptamada, öğrenme hızını ayarlamada, öğrenme ortamını oluşturmada; öğrenmeye ilişkin alacağı desteği belirlemede, bilgi teknolojilerinden yararlanmada; bireysel ya da grup olarak çalışmada ve öğrendikleri doğrultusunda sınanmakta esnek alanlar ve fırsatlar sunar.

h. **İzleyici değerlendirme:** Öğrencinin öğrenmesinin önündeki öğrenmeme sorunlarının tespiti ve giderilmesine dayalı değerlendirmeye daha fazla ağırlık verir.

i. **Portfolyo değerlendirme:** Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bir veya birden fazla alanda öğrencinin çabalarını, gelişimini ve başarısını gösteren öğrenci çalışmalarından oluşan kanıtlara dayalı değerlendirme kullanılır.

j. **Uluslararası sınav sonuçları:** Uluslararası yapılan (PISA; TIMMS gibi) sınavların ölçtüğü becerileri dikkate alan ve bu sınav sonuçlarıyla kendi performansını kıyaslayan değerlendirme yaklaşımı vardır.

Sonuç

Gelecek daima şimdiden daha farklı olacaktır. Okullar geleceği inşa etmeli, hem ona yön vermeli hem de bireyleri buna hazırlamalıdır. Okulların bunu sağlayabilmesi için gelecekte bireylerin sahip olması gereken özellikleri iyi tanımlanmalıdır. Geleceğe yönelik gerçekçi simülasyonlar geliştirilmelidir. Okullar; gelecekte bireylerin sahip olması gereken özelikleri kazandırabilmesi için gerekli olarak yapısal dönüşümleri gerçekleştirmelidir. Bireylere söz konusu özellikleri kazandıracak öğrenme yaşantıları sağlayacak hizmetleri sunabilmelidir.

Kaynakça

Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği*). Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9(8), 91-110.

Baylari, A. & Montazer, Gh.A. (2009). Design a personalized e-learning -system based on ıtem response theory and artificial neural network approach*. Expert Systems with Applications*, 36, 8013-8021.

Colangelo, N., Davi, G.A. (1997). *Handbook of Gifted Education*. (2nd ed.). Allyn and Bacon, MA.

Chou, M.J.,Yang, C.H. ve Huang, P.C. (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, 143, 527 – 533.

Çardak, Ç. S. (2013). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: PEGEM Akademi

Fadel, C., Bialik, M. And Trilling, B. (2015*). Four dimension education. The competence learner need to succeed*. Boston: The Center For Curriculum Redesign

Fogarty, R. ve Stoehr, J. (1997), *Integrating curricula with multiple ıntelligences:teams, themes and threads*. *Palatine,* Il:Skylight Publishing, Inc.

Geçer, A. (2013). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğretim elemanı- Öğrenci İletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 349- 367.

Howard, R,W., Berkowitz, M.W. ve Schaeffer, E.F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.

Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: ıssues in definition, measurement, and ınstruction. *Educational Psychologist*, 22 (3&4), p. 255-278.

Kebschull, S. (2012). Redesıgnıng schools. Public Impact, Chapel Hill, NC. ttp:// opportunityculture.org. Erişim Tarihi. 15.05.2016

Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.

Koenig, Judith A. (2011). Assessing 21st Century skills: Summary of a workshop. Washington, DC: National Research Council.

Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed?. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-97.

Özarslan, Y. (2010). Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı olarak IPTV. Sözel Bildiri, Uluslararası Eğitim Teknolojileri 2010 (International Educational Technology), İstanbul

Öztürk, M. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitimde teknolojiye ilişkin yeni eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 272-288.

Sampson, D., Karagiannidis, C. & Kinshuk (2002). Personalised learning: educational, technological and standardisation perspective. Interactive Educational Multimedia, 4, 24-39.

Sargin, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin internete yönelik tutumları ve problemli internet kullanımları. Turkish Journal of Education, 2(2), 44-53.

Schleicher, A. (2012*). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. Crown Business.

Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenmenin Başarı ve Motivasyona Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1)*, 1-27.

Yıldırım, A. (2010) *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı yayıncılık

EĞİTİM FELSEFELERİ, GELECEĞİN OKULU VE ÖĞRETMENİ

Füsun Gülderen ALACAPINAR

Alacapınar, F. G. (2016). Eğitim felsefeleri, geleceğin okulu ve öğretmeni. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.17-30). Konya: Çizgi Kitabevi

EĞİTİM FELSEFELERİ, GELECEĞİN OKULU VE ÖĞRETMENİ

Füsun Gülderen ALACAPINAR

Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
fusunmireli@yahoo.com

Öğretmenlik dünyanın en eski mesleklerinden biridir. Öğretmene yüklenen anlam ve ondan beklenenler toplumun kültürel değerleriyle ilişkili olabilir. Her toplum varlığını iki şekilde sürdürebilir. Bu sürdürme işi üreme ve başat kültürel değerleri yeni kuşağa aktarmakla olabilir. Her ikisinde de öğretmenin katkısı gerekebilir.

Bu açıdan bakılınca toplumun yaşamını sürdürmede anne ve baba önemli biyolojik etkendir. Onlar olmadan toplumun biyolojik olarak varlığını sürdürmesi olası değildir. Yaşamak için biyolojik varlık zorunlu; fakat insan için yeterli değildir. Bunun için geçerli ve güvenilir kültürel özelikleri de kazanması gereklidir. Kültür, insanoğlunun yapıp ettiklerinin tümü olarak tanımlanır; yani bir bakıma onun yaşama biçimidir (Marks, 1966; Sönmez, 2015). Bu bağlamda insanın biyolojik olarak dünyaya gelmesinde anne ve baba temel değişkendir.

Genellikle anne çocukla uzun süre birlikte olabilir. Bu birliktelikte ona dilini, beslenmeyi, bakımı, korunmayı, yani temel yaşam becerilerini genellikle anne öğretebilir. Baba ve diğer aile bireyleri de bu açıdan katkı getirebilirler. Böyle olunca insanın ilk öğretmeni annesi, babası ve diğer aile bireyleridir denebilir.

Meslek olarak öğretmenliğin ortaya çıkması, genellikle yerleşik toplumlarda gözlenmektedir. Gerçi göçebe toplumlarda da bilge kişiler, şamanlar, din ululaı, alp erenler, dadılar, lalalar bulunmaktadır. Bunlar da toplumun başat kültürel değerlerini yeni kuşağa aktarırlar. Çoğu toplumlarda Tanrı Krallar aynı zamanda başöğretmen kabul edilmiştir (Çığ,1996). Bu anlayış, Farabi gibi bazı düşünürler tarafından da savunulmuştur (Akyüz, 1985). Tanrı Kralların, devlet başkanlarının ulusun, halkın başöğretmeni sayılması, öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamı daha da değerli kılmıştır. "Allah yeryüzüne inip bir meslek seçseydi, öğretmenliği seçerdi." Atasözü bu savı destekleyebilir.

Rahipler, Tanrı Krallar, devletin yöneticileri başöğretmen olunca, okullar onların bulundukları yerlerde açıldı. İlk açılan okullar aynı zamanda ibadet yerleridir. Ayrıca bu yerlerde, toplumun başat kültürel değerlerinin yanı sıra okuma ve yazma öğretiliyordu. Yazma ve okuma tanrısal bir iş sayılmış, kutsal kabul edilmiştir (Çığ, 1996). Sümer ve Mısır'da okullar ve öğretmenler kutsal kişiler ve yerler olarak işlevlerini sürdürmüşlerdir (Çığ, 1996).

Öğretmen Sümer, Mısır, Çin, Hint ve Pers'te öğreten, başat kültürel değerleri seçilmiş kişilere öğreten kişiler olarak görevlerini sürdürmüşlerdir. Grek'te ise, öğretmenin karşılığı paidaiya kavramıyla karşılanmıştır. Paidaiya çocuklara bakan köle anlamına gelmektedir (Aytaç, 1972; Ağaoğulları, 1989). Zengin ve soylu Grekler çocuklarının eğitimi için savaşlarda esir edilmiş, köle olarak alınmış bilgili yabancı erkekleri satın alırlar ve bunları evlerinde çocuklarının eğitiminde görevlendirirlerdi.

Okuma yazma bilme, bilgi ve beceri sahibi olma, devlet yönetiminde belli görevlere gelme aldığı eğitime bağlanınca, öğretmenlik gittikçe önem taşımaya başladı. Bu çağlarda, kuramsal bilgi, çok önemliydi. Özellikle bedenen ve ruhen güzel (kalogagathiya) insan yetiştirmek amaçlanmıştı. Bunun için hürlerin yedi sanatını kişiye kazandırmak gerekiyordu. Bu sanatlar retorik, diyalektik, gramer, matematik, astronomi, müzik ve beden eğitimi idi (Aytaç, 1972). Bunları bilen ve öğreten kişi saygın biri kabul edilirdi. Sokrates bunlardan biriydi.

Feodal toplumda, insanlar arasında eşitliği savunmayan, bedenen ve ruhen güzel insan yetiştirme sanayi toplumuna dek baskın olarak sürdü. Sanayi toplumu gelince, öğretmenden ve okuldan beklenenler değişmeye başladı. İş üreten, ucuz ve kaliteli mal ve hizmet sunan, yeni teknolojiler geliştirip kuran ve işleten, eşitlik, özgürlük, adaleti, ulusalcılığı, devletin ve ulusun birliğini ve bütünlüğünü savunan, tek dil, tek vatan, tek devlet anlayışını benimseyen bireyler yetiştirmek okul ve öğretmenin görevi oldu.

Emperyalistler ise, dünyayı sömürmek için eğitimi bir silah olarak kullandılar. Hem kendi uluslarını, hem de sömürdükleri ulusları ve devletleri kültür emperyalizmiyle egemenlikleri altına aldılar. Onlara Batı Uygarlığı olmadan yaşayamayacaklarını, bu uygarlığı da kendilerinin oluşturduğunu öğretmeye ve bu yolla onları aşağılamaya ve sömürmeye, kendilerine güven duygularını yıkmaya çalıştılar. Bunda da belli ulus ve devletlerde başarılı oldular. Yetiştirip sömürgelere gönderdikleri misyonerler ve öğretmenlerle o ulusların kültürel dirençlerini kırdılar ve onları sömürgeleştirdiler. Sanki tek bir uygarlık varmış, bu uygarlığı Batılılar oluşturup uygulayıp geliştirmişler, onlar olmazsa yaşam olmayacakmış gibi tutarsız, geçersiz ve güvenilir olmayan değerleri savundular. Bunları sömürdükleri uluslara ve devletlere çok çeşitli kültürel kaynaklarla (film, radyo, televizyon, gazete, dergi, roman, öykü, şiir, tiyatro, resim, müzik, mimari, moda, bilim, felsefe vb.) kabul ettirdiler. Bu süreçte okul ve öğretmen önemli bir görev üstlendi. Böylece doğrunun, güzelin, iyinin, bilim, sanat ve felsefenin tek kaynağının Batılılar olduğu savı, yaygın bir kabul gördü.

Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarından sonra, bilgi çağına giren insanlık, doğru, geçerli ve güvenilir bilgi, duygu, beceri ve sezgi kaynaklarına özgürce ulaşabilmeye başladı. Batı Uygarlığının savunduğu değerleri kendilerinin uygulamadığını yaşadılar ve anladılar. Onlara karşı bağımsızlık savaşları planlayıp uyguladılar. Bunu başardılar. Bağımsız devletler kurdular; fakat bunu koruyamadılar; çünkü her şeyleriyle Batı toplumlarına, kendilerini sömürenlere bağlıydılar. Bu sefer biçimsel olarak özgür, fakat öz olarak bağımlı ve sömürülen devletler ortaya çıktı.

İkinci Dünya Savaşından sonra bilimde çok hızlı gelişmeler oldu. Uzaya gidildi. Bilgisayarlar geliştirildi. Nono teknolojide, biyo teknolojide büyük başarılar elde edildi. Higs bozonu (Tanrısal Parçacık) bulundu. Genetik şifreleme çözüldü. Canlının gen haritası çıkarıldı. Tüm bunlar yaşamı başta başa etkileyip değiştirdi. Ekonomik, politik dizgeler bu gelişmelerden payını aldı.

Politik dizge soğuk savaş döneminden, iki kutuplu dünyadan önce ABD eksenli dünyaya, daha sonra çok merkezli dünyalara doğru gelişme gösterdi. SSCB'nin çökmesinden sonra ABD egemenliği belli bir süre devam etti. Daha sonra Çin, Hindistan, Rusya, Brezilya yenidünya düzeninde yerini almaya başladı. Yeni bir dünya anlayışı gibi sunulan küreselleşme ortaya konuldu. Bu anlayış, kapitalizme dayanan emperyalizmin yeni bir sürümüydü. Amaç

ulus devletleri cemaatlere, tarikatlara, etnisiteler bölerek parçalamak ve dünyadaki yer altı ve üstü tüm kaynaklarını kapitalistlerin kullanımına sunmaktı. Bunu insanlığın sorunları ortak, bunları ancak birleşerek çözebiliriz anlayışına dayandırdılar. Bu anlayış ulus devletleri ve halkları parçalamak amacıyla bir aldatıcı söylem olarak kullanıldı. Bir bakıma da Arap dünyasında başarılı oldu; fakat beklenmedik olgular ortaya çıktı. Batı toplumuna karşı DEAŞ, ELKAİDE, MÜSLÜMAN KARDEŞLER vb. gibi yeni oluşumlar ortaya çıktı. Bunlar, silahlanıp terör estirmeye başladılar.

Tüm bu bilim-teknik, ekonomik, politik alandaki gelişme ve değişmeler eğitim dünyasını da etkiledi. Moderniteye dayalı tek dil, devlet, ulus, vatan ve gerçek yol gösterici bilim anlayışından, küreselleşme tuzağının albenisine kapılanlar cemaatlere, tarikatlara, etnisitelere, bilim dışı etkinliklere yer ve önem veren post modern anlayışlara dayalı bir eğitim dizgesini savunmaya ve uygulamaya başladılar. Bu bağlamda öğretmen, öğrenci ve okul anlayışı da değişti.

Öğretmen öğretimi kılavuzlayan ve sağlayan kişi olarak tanımlanabilir. Önceleri öğretmen bilgi ve beceriyi açık ve anlaşılır şekilde anlatan ve öğrencilerinin anlamasını sağlayan kişi olarak ele alınmış ve ondan da bu beklenmiştir. Bu anlayış realist felsefeye dayanan esasici eğitim akımına da uygundur (Aristoteles, 1988). Öğretmen anlatandır büyük oranda. Öğrencinin öğrenmesi öğretmene bağlı değildir. O anlatır, açıklar, gösterir, yapar; öğrencinin öğrenmesi, anlaması, yapması onun kendisine bağlıdır. Hatta herkes her şeyi öğrenemez. Bu bağlamda öğrenme, öğretmene değil, öğrencinin yeteneğine, yani kapasitesine bağlıdır (Gökberk, 1961; Weber, 1964). Böyle bir öğretmen anlayışı kısmen idealist felsefeye dayalı daimici eğitim akımında da bulunur. Herkes okula gelebilir; fakat herkes her şeyi öğrenemez, herkes her okuldan mezun olamaz. Öğrenecekleri, bitireceği okullar onun zihinsel hazır bulunuşluğuna bağlıdır. Bu bağlamda öğretmen öğreten olmaktan çok, anlatan, açıklayan, yapıp gösteren, yani toplumun başat kültürel değerlerini yeni yetişen kuşağa aktaran konumundadır. O Tanrısal bir görev de üstlenmiştir; çünkü Tanrı Krallar döneminde okumayazmayı yalnız Tanrı Kralların çocukları, akrabaları, yakınları bilirdi. Okullar tapınaklardaydı. Tanrı Kralların yaşamını, buyruklarını yazıp koruyan ve yeni kuşağa aktarıp öğreten kişiler Tanrı Krallar soyundan gelirlerdi ve tapınaklarda yaşarlardı. Böyle olunca ilk öğretmenler kutsal sayılmışlar, öğrenciyi dövme, hatta bazı kültürlerde öldürme hakkına sahip olmuşlardır. Öğretmene itiraz edilemez, karşı çıkılamaz, en ufak bir saygısızlık yapılamaz, o gelince ön iliklenip ayağa kalkılır, görülünce geçene kadar beklenir ve selam verilir, eli öpülür, üç adım arkasından töreli gidilir, dövünce şikâyette bulunulamaz. Bu yargıları destekleyen " *öğretmenin vurduğu yerde gül biter, Tanrı yeryüzüne inseydi, öğretmenliği seçerdi, öğretmenlik Tanrısal bir meslektir, sana bir harf öğretenin kölesi ol, ilim Çin'de bile olsa git öğren, âlimlerin mürekkebi şehitlerin kanından evladır*" hadisler, atasözleri ve özdeyişler bulunmaktadır. Öğrenci, onun anlattıklarına, yapıp gösterdiklerine bakacak ve onları bilip öğrenecektir; çünkü hem doğuştan hiçbir bilgi, beceri ve duygusu yoktur, beyni boş bir levhadır, hem de doğru bilginin önemli tek kaynağı öğretmen ve okuldur (Aristoteles, 1988; Sönmez, 2015) . Bu tür öğretmen anlayışı, asırlarca sürmüş, bazı toplumlarda hala da sürmektedir.

İdealist felsefeye dayanan daimici eğitim akımında insan akıllı bir hayvan olarak tanımlanabilir. Öğretmen ise en akıllı insanlardan biri olmak durumundadır; yani bir bakıma altın cevherliler arasından seçilmelidir; çünkü ideler dünyasına en yakın olan altın cevherlilerdir.

Bunlar filozoflardır. Filozoflar aynı zamanda gerçek bilgeler ve öğretmenlerdir; çünkü Eflatun'un " ya krallar filozof, ya da filozoflar kral olmalı" özdeyişinde belirtiği gibi en doğru bilgi, beceri ve duyguya bunlar sahip olduklarından en üst ve kutsal görevler ve işler bunlara verilmelidir. Bunların aklı, ideler dünyasının özeliklerini içerir. Her insanda akıl vardır, fakat aynı oranda değildir. Eğitim, her insanın akıl seviyesine göre düzenlenmelidir. Bunun belirlenmesi için seçmeğe ve elemeğe dayalı bir eğitim işe koşulmalıdır. Bunu da öğretmenler yapabilir. Öğretmen önce kişilerin akıl düzeylerini belirleyecek uzun süreli bir eğitim işe koşacak, sonra o kişilerin akıllarını kullanmalarına olanak sağlayacaktır; çünkü her insanda doğru bilgiler doğuştan vardır. Öğretmen öğreten değil, kişinin kafasında doğuştan var olan doğru bilgileri ortaya çıkmasını sağlayan kişi olmalıdır. Bu bağlamda öğretmen öğreten, açıklayan, gösteren değil, öğrencinin doğuştan aklında olan bilgileri, duyguları onun bulup ortaya koymasını sağlayan, bu bilgi ve duyguları doğurtan akıllı bir rehber, yol gösterici, ebe olmalıdır (Copleston, 1986; Sönmez, 2015). Bu tür öğretmen anlayışı Grek'te, Aydınlanma Dönemi Avrupası'nda ve günümüzde bazı ülkelerde benimsenmiş ve savunulmuştur.

Sanayi Devriminin ve sömürgecilik anlayışının batılılarca yaygınlaştırılması sonucu, felsefelerde de bazı değişmeler olmaya başlamıştır. Pragmatizm, Marksizm ve Varoluşçuluk akımlarının zaman içinde gelişip benimsenmesi eğitim dünyasını etkilemiştir. Öğretmen, okul anlayışında büyük değişmeler olmuştur. Pragmatizmde arkhe sürekli değişme olduğundan olup biten hiçbir olgu, olay, nesne yoktur. Sürekli bir oluşum ve değişme vardır. Bu bağlamda eğitim ne ideal bir gerçeğe, ne de hiç değişmeyen bir yaşama göre düzenlenebilir. Eğitim yaşamın kendisidir, bu ilkeyi temele almalıdır. Yaşam da sürekli değiştiğine göre, ona bilgi, beceri, duygu aktarmak da olamaz; çünkü aktardığın bilgi, beceri, duygu da değişmiştir. Bu bağlamda eğitimde ne yapılabilir? Bilgi çok çabuk değiştiğinden onun yerine kişiye daha yavaş değişen bilgiye ulaşma, onu elde etme yolları, sorun çözme yöntemi kazandırılmalıdır. Kişi yaşayarak, yani yaşantı geçirerek öğrenir; çünkü yaşamda sürekli sorunlar vardır; kişi de sürekli sorunlarla karşı karşıya kalır. Bunları deneme-yanılma yoluyla çözebilir. Sorunu çözmesi maddi, manevi yarar sağlıyorsa, bu çözüm yolunu, yollarını, benzer sorunlarla karşılaşınca işe koşabilir. İşte eğitimde öğrenciye yaşamdan alınmış, karşılaştığı ya da karşılaşacağı sorunlar sunulmalı ve onları çözmeleri istenmelidir. Bu bağlamda öğretmen, pragmatizme dayalı ilerlemeci eğitim akımına göre yalnız yol gösterici bir rol üstlenebilir. Öğrencinin sorunu kendisinin çözmesini sağlayabilir. Ona sorunu nasıl çözeceğini anlatamaz, açıklayamaz, sorunu kendisi çözüp gösteremez; çünkü öğrencinin kendisinin yaşantı geçirmesi gerekir. Geçirmezse öğrenemez. Eğitim ortamında ne kadar çok, değişik, zengin yaşantılar, seçenekler, olanaklar ve fırsatlar öğrenciye sunuluyor ve onları bizzat çözmeleri onlardan isteniyorsa, bunun sonunda da bireye ve topluma bir yarar sağlanırsa, eğitimin o denli tutarlı ve geçerli olduğu savunulabilir. Ayrıca eğitim öğrencinin zevk aldığı, öğrenmek için isteyerek geldiği, cezanın bulunmadığı, demokratik ilkelerin uygulandığı bir ortamda yapılmalıdır. Bir başka deyişle öğretmen tutarlı bir ortam düzenleyicisi, yol gösterici, montörlük, koçluk yapan kişi konumunda olmalıdır (Dewey, 1933; Büyükdüvenci, 1987; Sönmez, 2015).

Marksizm'de arkhe madde, maddedeki çelişki ve onun doğurduğu değişme olarak ele alınır. Her olgu, olay ve nesnenin içinde çelişkisi vardır. Eğitimin görevi bu çelişkileri belirleyip en aza indirerek üretimi artırmak olmalıdır; çünkü eğitim üretim içindir. Yaşamda bi-

rincil gereksinimler üretim etkinlikleri üzerine inşa edilmiştir. Yeme, içme, giyinme, barınma, korunma, üreme birincil gereksinmeler olarak ele alınabilir. Eğitim insanın bu gereksinmelerini karşılayacak şekilde düzenlenmelidir. Bunun için nesne, olgu ve olayların içinde olan ve değişmeyi sağlayan çelişkiyi bulup bunu en aza indirmek gereklidir. Öğretmenin görevi üretimi artıracak bireyler yetiştirmektir. Bunu için öğrencilere uygulama ve kuramı iç içe kullanmalarını sağlayacak eğitim ortamları sunmalıdır; çünkü önce madde vardır ve insan maddi dünyadan duyu organları ve uygulamalarla bilgi, beceri, duygu elde eder. Sonra bunları bir kurama çevirir; daha sonra da bu kuramı tekrar uygular. İnsan, uygulama sonuçlarına bakıp işleyen yanları elde tutar, işlemeyenleri, hataları düzeltir, kuramı yeniden oluşturup; bunu tekrar uygular. Bu süreç biteviyedir; çünkü çelişki ve onun doğurduğu değişme vardır. İşte uygulama ve kuramın iç içe kullanılması ve önceliğin uygulamaya verilmesi diyalektik bir düşünme şeklidir. Üretimi artırmak için bu mantığı etkili bir şekilde hem öğrenci, hem de öğretmen kullanmalıdır. Her seferinde çelişkiyi aza indirmek bu mantığın bir gereğidir. Ezbere bir eğitim savunulamaz. Kişi yalnız üretimde bulunan bir varlık değildir. Aynı zamanda tutarlı etik anlayışla donanık, sömürmeyen, kendini sömürtmeyen, adaletli, insanı, doğayı seven, bilgi, beceri ve duyuşsal açıdan kendini sürekli yenileyen, bilimle, sanatla, sporla uğraşan çok boyutlu olmalıdır. Öğretmen de bu özelliklere sahip ve öğrencilerini maddi ve manevi açıdan üretimde bulunan bireyler durumuna getirmekle yükümlü olan bir kişidir. Okul üretim yeridir. Tarladır, bağdır, bahçedir, denizdir, atölyedir, fabrikadır; yani üretimde bulunulan her yerdir; her etkinliktir. Eğitim ortamında öz eleştiri, sürekli kendini yenileme ve ileriye doğru gitme, yaptırım vardır. Cezaya, kişinin istendik davranışı kazanması için öğretmen ve öğrencilerce birlikte verilip uygulanmasına sık olmasa bile eğitim ortamında yer verilebilir (Marx, 1966; Engels, 1967; Sönmez,2015).

Varoluşçulukta arkhe tek tek her insandır. Eğitimin amacı insanı sınır durumuna getirmektir. Onun için sürekli insanı temele alan bir eğitim etkinliği gereklidir. Kişi neyi, nasıl, nerede öğrenmek istiyorsa onları seçip kullanabilmelidir. Dışarıdan ona hiçbir bilgi, beceri, duygu zorla, kasıtlı olarak öğretilmemelidir. Bu bağlamda öğretmen öğrenciye seçenek sunan, onun sınır durumuna gelmesine yardım eden, yol gösteren biri olmalıdır. Öğrenci kazanımlarını, içeriği, eğitim ve sınama durumlarını, okulu, eğitim zamanını seçebilmeli, hatta yeniden düzenleyebilmelidir. Öğretme ortamında Sokratik Tartışmayı öğretmen değil öğrenci yönetmelidir. Yani soruları öğrenci öğretmene sormalı, onun görüş ve düşüncelerini almalıdır. Bu bağlamda öğrenci yapıp ettiklerinden kendisi sorumlu olduğundan, başkasını yargılayıp suçlayamaz. Öğretmen öğrencinin öğrenme isteklerini yerine getiren, bunun için öğrenci tarafından seçilen kişidir (Kneller, 1964; Sartre, 1988; Sönmez, 2015).

Yapılandırmacı anlayışta ise, gerçek sanal, biricik, özgün, her seferinde yeniden oluşan, yerel ve sürekli değişen bir gerçekliktir. Böyle olunca, gerçek konusunda elde edilen bilgi, beceri, duygu da sanaldır ve her seferinde insan tarafından yeniden oluşturulur. Öğretmen, öğrenciden bilgiyi bulmasını, anlamasını, uygulamasını ve onu yeniden oluşturmasını istenir. Bu işi kendisi yapmalıdır. Eğitim ortamınıda buna göre düzenlenmelidir. Öğrenci neyi, nasıl ve nerede öğrenebiliyorsa, bunu seçme, yapılandırma hakkına sahiptir. Ona, eğitim ortamında pek çok öğrenme-öğretme strateji, yöntem, teknik ve taktiklerini kullanma olanağı sağlanmalı, kendi öğrenme stilini kullanma hakkı ve seçeneği sunulmalıdır. Böyle bir eğitim durumunda tek devlet, ulus, dil, vatan, bilimsel yöntem yoktur. Yapılandırmacılık

moderniteye karşıdır. Post moderniteye dayandığı için cemaatlara, cemiyetlere, mezheplere, tarikatlara, etnisitelere, sanata, düşüncelere, inançlara, gelenek ve göreneklere, efsanelere, mitlere yani bilim, bilimsel yöntem ve mantık dışı görüşlere yer ve ağırlık verilmiştir. Öğretmen ve okul bu amaçlara hizmet edecek şekilde işe koşulmalıdır. Öğretmen merkeze genellikle öğrenciyi almalı, onun bilgiyi bulup kullanmasına ve onu yeniden yapılandırmasına olanak vermelidir (Lyotard 1990; Foucault, 1999; Emre, 2004; Sönmez, 2015).

Olabilirlik felsefesine dayanan dizgeli eğitime göre ise, evrende her şey olabilir görüşü temele alınmıştır. Bu felsefenin dayandığı dizgeli eğitim anlayışına göre, merkezde sürekli ne konu, ne öğretmen, ne devlet, ne de öğrenci olamaz. Yeri gelir konu, yeri gelir devlet, öğretmen, yeri gelir doğa, yeri gelir öğrenci olabildiği gibi öğle durumlar olur ki merkezde hiçbir şey yer almayabilir. Ya da birden fazla değişken merkezde birlikte bulunabilir. Yani sürekli bir dinamik denge durumuna göre merkezde bulunanlar değişebilir. Aynı mantıkla eğitim ortamında öğrenciler tek bir strateji, yöntem, teknik, taktikle öğrenebilecekleri gibi, birden fazlasının kullanılmasıyla da öğrenebilirler. Ya da bilinen bütün yollar kullanıldığı halde, kişi o davranışı öğrenemeyebilir. Yeri ve zamanı gelince öğrenci öğreneceklerini seçip belirleyebileceği gibi, bazı durumlarda öğrenecekleri önceden belirlenip ona sunulabilir. Bunları öğrenmek zorunda kalabilir. Öyle durumlar olur ki, kişinin neyi, ne zaman, nerede ve kimden öğreneceği belli olmayabilir. Her zaman bilgiyi bulup, kullanıp yeniden oluşturamayabilir. O kişi için elde ettiği bilgi hep aynı kalabilir. Bilimde bazı önermeler, tanımlar nelik değişmediği takdirde hep aynı anlamı içerebilir. Bazı bilgi, beceri ve duyuşlar ise anında değişebilir, kişi onları yeniden anlamlandırabilir. Eğitim ortamında her şey olabilir. Bu bağlamda öğretmen bu görüşe göre davranabilir. Dinamik dengeyi göz önüne alarak eğitim ortamında ne yapacağına karar verebilir. Ya da hiçbir şey de yapamayabilir. Tüm bunlara karşın, okul ve öğretmen doğruluk değeri yüksek olan bilimsel önermelere öncelik vererek eğitim ortamını düzenleyip uygulayıp değerlendirip, geliştirebilir. Bilimsel bilginin, yöntemin gücü yetmediği yerlerde, diğer bilgi türlerini de devreye sokabilir; ya da tümünü birlikte kullanabilir (Sönmez, 2004; Sönmez, 2015).

Ele alınan felsefelere ve eğitim akımlarına göre öğretmenin tanımı, ondan beklenenler değişmektedir. Önceleri anlatan, öğreten öğretmenden, öğrencinin aklını kullanarak sorun çözmesini sağlayan öğretmene doğru bir gelişme olmuştur. Daha sonra üretimde bulunan, yaşamı geliştirip değiştiren, kişinin kendini gerçekleştirmesine olanak sunan öğretmen istenilen öğretmen olmaya başlamıştır. Yeni anlayışta ise, tüm bunlara ek olarak öğretmenden, özgün ve yeni görüşler oluşturan, öğrencide yeni ufuklar açan, onun ufkun arkasını görmesini sağlayan, eleştirisel ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmek istenmektedir. Öğretmen anlayışındaki bu değişmeyi, kültürdeki gelişme ve değişmelerin anlamlı derecede etkilediği söylenebilir. Göçebe toplumda öğretmen bilgiyi saklayıp yeni kuşağa aktarma görevini üstlenmek zorundaydı. Böylece toplumun ve bireylerin yaşamını sağlayabiliyordu. Yerleşik toplumda ise, buna ek olarak toplumun başat kültürel değerlerini bilen, savunan ve bunu öğrencilere kazandıran bir görevi daha vardı; çünkü yerleşik yaşamının başat kültürel değerleri, göçebe toplumunkinden çok farklıydı. Toplumun sürekliliği için bu gerekliydi. Ayrıca bireyin toplumsallaşması ve mutlu yaşaması da bir bakıma buna bağlıydı. Sanayi toplumunda ise öğretmen ve okul tüm bunlara ek olarak yeni buluşlar yapan, elde ettiği bilgi ve beceriyi kullanıp sorun çözen, devletin, ulusun birliği için çalışan çok önemli bir meslek ve

kurum oldu. Kişilerin okula gitmeleri zorunlu kılındı. Böylece devletin istediği nicelik ve nitelikte insan gücünün yetişmesi sağlanmaya çalışıldı. Toplumların ve bireyin gelişmesinde eğitim önemli bir değişken olarak kabul edildi.

İnsanlık bilgi toplumu olmaya başlayınca okul ve öğretmen anlayışı değişti. Bu anlayışı genellikle doğadaki ve kültürel alandaki değişmeler etkiledi. Doğal kaynakların tükenmesi, doğanın kirlenmesi, bazı canlı türlerinin tükenmesi, yaşam zincirinin bozulması, kara deliklerin tehdidi, entropiyeye kayış, insanlığın yalnızlığa ve tutarsızlığa itilmesi, nükleer savaş tehlikesi, ulusal ve uluslararası gelir dağılımdaki adaletsizliğin artması, yeni sömürgecilik anlayışının hortlaması, bilim ve teknolojinin insanın ve doğanın aleyhine kötü kullanılması, nüfus artışı pek çok sorunun olmasına neden oldu (Sönmez, 2014). Bu sorunların çözümü için okul, öğretmen artık eskisi gibi yeterli ve etkili değil; çünkü tek doğru bilgi ve eğitim kaynağı değiller. Okul ve öğretmenin yanında görsel ve yazılı medya, cep telefonları, bilgisayar, internet ve diğer iletişim araçları, her kurumun araştırma ve yayım merkezleri, istihbarat örgütleri, uydular, müzeler okul ve öğretmenden daha çok güvenilir bilgi kaynağı oldular. Okul ve öğretmen bu gelişmenin gerisinde kaldı. Özellikle genetik mühendisliğinde, nono teknolojide, Higs Bozonun bulunması, uzay çalışmaları okul ve öğretmen anlayışını etkiledi. Bugün ileri batı ülkelerinde ailelerin önemli bir kısmı çocuklarını okula göndermemekte, evde eğitmektedirler. Uzaktan eğitim yapılan okulların sayısı ve programları arttı. Aynı şekilde bilgisayar programlarıyla üretimde bulunan fabrikalar çoğaldı, kişiler evlerinden bilgisayarlarla banka, alış veriş, sağlık, ticari vb. işlerini yürütmektedirler. Belli alanlarda robotlar kullanılmaya başlandı. İnsan emeği, çalışma alanında gittikçe azaldı. Tam otomasyona geçilen kuruluşların sayısı her yıl arttı. Bu bağlamda gelecekte eğitim, okul ve öğretmen nasıl olabilir? Buna ilişkin bazı çıkarımlarda bulunulabilir. Sönmez tarafından gelecekteki olası eğitim dizgeleri ile ilgili sunulan çıkarımlar dört başlık altında inceleniyor. Bunların kısa bir özeti aşağıda sunulmuştur.

Kırk yıla yaklaşan meslekî deneyimlerim, araştırma ve incelemelerim, öğrencilerimin yaptığı yüksek lisans ve doktora çalışmaları, her okul ve ders düzeyinde yapılan deneysel araştırmalar, dizgeli eğitimin (öğretim) ve dizgeli bilgisayarlı eğitimin (öğretim) çok yakın bir gelecekte eğitim ortamında işe koşulabileceğini ve bu sorunların bir kısmını çözebileceğini göstermektedir. Böyle bir geleceğe şimdiden hazırlanmamız gerekebilir. Bilgisayarlar yaşamın tüm boyutlarında kullanılmaya başlandığı an; bugünkü kurum, kuruluşlar ve yapılanmalar tümüyle değişebilir. Kişiler okula, işe, alış-verişe, hastaneye, doktora, kütüphaneye, toplantıya, panele, mahkemeye, eğlenceye vb. gitmeyebilir. Gelişmiş bir bilgisayar ve diğer iletişim araçlarıyla evinden her türlü etkinliğe katılabilir. Ayrıca bu teknoloji devlet sistemini de doğrudan demokrasiye oturtabilir. Temsili demokrasi tarihe karışabilir. Eğitim sisteminin örgütsel yapısı değişebilir (Sönmez 1985: Önsöz).Doğrudan demokraside en azından devletin beş kuruluşu özerk olmalıdır. Bunlar güvenlik (ordu, emniyet, millî istihbarat), eğitim, adalet, dışişleri ve merkez bankasıdır (Sönmez, 1998).

Dizgeli (programlandırılmış) eğitim

Dizgeli eğitim, olabilirlik felsefesine dayanmaktadır. Yaşamda her şey olabilir ilkesinin eğitime uygulanmasıdır. Hedefler, onların göstergesi olan davranışlar, içerik, eğitim ve sı-

nama durumlarının dirik bir dengesini kapsar. Dizgeli eğitim, "1. Hiçbir kuram, öğrenme ve öğretmeyi tek başına tümüyle her zaman açıklayamamaktadır. 2. Her davranış yani bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel özelikler her zaman tek bir kuram, yöntem, teknikle kişiye öğretilememektedir. 3. Her insan aynı davranışı aynı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikle her zaman öğrenememektedir. Aynı davranışı öğrenmek ve öğretmek için her insan farklı yollar kullanabilmektedir; çünkü insan hem birbirinden farklı, hem bazı bakımlardan benzer, hem de çok boyutlu bir varlıktır. 4. İnsan tek bir etkinlikle her zaman öğrenememektedir. Pek çok etkinliği bir arada kullanınca davranışlar daha kalıcı olabilmektedir. 5. Davranışın düzeyi ve niteliği değişince farklı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikler, akıl yürütme yolları işe koşulabilir. 6. Öğretimde ders değil ünite temele alınabilir. Bu ünitenin etrafında matematik, Türkçe, resim, müzik, beden eğitimi vb. derslerin hedef davranışları kazandırılabilir. Bu bağlamda her zaman öğrenci merkeze konulmayabilir. Yeri gelir konu, doğa, devlet, öğretmen olurken; yeri gelir hiçbiri merkeze alınmayabilir. Yani dinamik bir denge kurulabilir. 7. Öğrenciye bilgiyi bulup çıkarma, anlamlandırma, kullanma ve yeniden üretip yaratma becerisi kazandırılabilir (Sönmez, 1998). Bu davranışları kazanıp kazanmadığını saptamada bazen tek bir ölçme aracı, bazen pek çok ölçme aracı kullanılabilir. Bazen de hiçbir ölçme aracıyla da ölçülemeyebilir. Ölçme araçları için ileri sürülen bu özelik, diğer altı madde için de geçerli olabilir." ilkelerini temele alabilir. Tüm bu işler işler Program Düzenleme, Uygulama, Değerlendirilip Geliştirme Kurullarınca yapılabilir. Bu kurullarda konu alanı uzmanı, öğretmen, öğrenci, veli, program geliştirme uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı, rehber ve denetmen görevlendirilebilir. Bu kurul tüm okullarda bulunabilir. Bu konuda yapılmış pek çok doktora tezi ve araştırma vardır. Aynı zamanda yüksek lisansta okutulan bir ders bulunmaktadır (Turan 1988; Kayabaşı 1997; Acat 1997; Eroğul 1997; Sönmez 2000; Kılıç 2000, Alacapınar 2001; Memişoğlu, 2003; Sönmez, 2003; Kapıcıoğlu 2007; Takkaç, 2007; Eldemir, 2010; Durdukoca, 2013).

Dizgeli bilgisayarlı eğitim

Çok yakın bir gelecekte tüm bu okul sistemleri ortadan kalkabilir. Çocuklar, gençler artık okullara gitmek zorunda kalmayabilirler. Yaşam boyu eğitim bilgisayarla kişinin evinde yapılabilir. Böyle bir eğitim için Dizgeli Eğitimde olduğu gibi hedef-davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumları her okul, sınıf, ders, kurs, meslek ve alan için saptanıp düzenlenebilir. Düzenlenen yetişekler sürekli her uygulamaya göre değerlendirilip geliştirilebilir.

Her meslek ve alan ile bunlar için gerekli olan her ders, kurs için hedef-davranışlar saptandıktan sonra, her davranış için 20'şer dakikalık programlandırılmış bilgisayarlı öğretime gidilebilir. Böyle bir öğretimde hedef-davranışlara ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, yaşına, cinsiyetine göre dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, geliştirme, özet, tekrar güdüleme, kapanış ve değerlendirme etkinlikleri düzenlenebilir. Kazandırılmak istenen davranış değişik öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikleri kullanılarak öğrenciye kazandırılabilir. Bunun için küçük adımlar ilkesine başvurulabilir. Öğrenci bilgisayarda adım adım kazandırılmak istenen davranışı öğrenebilir. Gerekli tekrarları yapabilir. Programın sonunda o davranışla ilgili en az on soruyu belirtilen zamanda çözmek zorunda kalabilir. Eğer belirtilen zamanda on soruyu çözmüşse, ikinci davranışa geçebilir. Çözememişse, bu sefer tekrar bilgisayarda başa dönebilir. Aynı programı bir kez daha izleyebilir. Kendisine o davranışla ilgili sorular verilebilir. Bu soruları yine belirtilen zamanda çözmesi istenebilir.

Çözerse, ikinci davranışa geçebilir. Yine çözemezse, bu kez ona "... kaseti videoya yerleştir! Bu dersi birde oradan izle!" denebilir. Öğrenci videodan dersi istediği kadar izler. Bunun sonunda yine bir sınava alınır. O davranışla ilgili sorulan soruların tümünü yaparsa, diğer davranışa geçebilir. Çözemezse, bu kez ona "Bu programı ... kişi hazırladı. O, şu gün şu saatte bu dersi anlatabilir. Telefon numarası şudur. Onu belirtilen zamanda ara, sana bu dersi bir de o anlatsın!.." denebilir. Öğrenci öğretmenini aradığı zaman görüntülü bilgisayar kanalında öğretmeniyle doğrudan iletişimde bulunabilir. Güçlük çektiği noktaları ondan öğrenebilir. Tüm bunlardan sonra yapılan sınavda sorulan tüm soruları bilirse, diğer davranışa geçebilir. Yine yapamazsa, o davranışın, bu öğrenci için şimdilik öğretilemez olduğuna karar verilebilir.

Her meslek ve alan için gerekli olan tüm davranışlar çıkarıldıktan sonra, bunlar kurlara ayrılabilir. Bu kurlar giriş, basit, orta, yüksek, master ve doktora olarak sınıflandırılabilir. İsteyen her kişi girişten doktoraya kadar gidebilir. İsteyen ise, girişten sonrasını almayabilir. Sözgelişi matematik için öğrenci giriş kurundan sonra başkasını istemeyebilir. Ya da doktoraya kadar tüm kurları tamamlayabilir. Öğretmen, doktor, avukat, kimyager, mimar, mühendis vb. tüm alanlarla ilgili, yukarda açıklanan şekilde programlandırılmış bilgisayarlı öğretim yetişekleri düzenlenebilir. Bunları düzenlerken ekip çalışması gerekebilir. Böyle bir ekipte program geliştirmeci, ölçme-değerlendirmeci, eğitim psikologu, sosyologu, ekonomisti, felsefecisi, alan uzmanları, bilgisayar programcıları, desinatörler, müzisyenler, ressamlar, dramacılar, öğrenme-öğretme uzmanları, dil bilim uzmanları, senaryo yazarları, yapımcılar, sanatçılar vb. birlikte çalışabilirler. Hazırlanıp uygulanan her 20 dakikalık program için bu programı kullananlardan görüş alınabilir. Bu görüşlere göre bunlar değerlendirilip yeniden işe koşulabilir. Bu iş biteviye olabilir.

Her meslek, alan, ders, kurs için böyle binlerce programlandırılmış bilgisayar yetişekleri yani disketler, CD'ler, kasetler değişik kurum ve kişilerce üretilebilir. Öğrenci bunları yapan öğretim üye ya da üyeleriyle görüşme, panel, açıkoturum, drama, beyin fırtınası, sorun çözme, deney, gözlem, araştırma-soruşturma, tartışma, başkasına öğretme gibi etkinliklere girebilir. Ayrıca öğrenciler için sanal ortamlar hazırlanabilir. Bu sanal ortamlarda her türlü beceri, bilgi, duyuş, sezgi kazandırılabilir. Sözgelişi her türlü ameliyatı, motor, uçak , araba, eşya, bina, kenti vb., fizik, kimya, biyoloji ile ilgili her türlü deneyi, uçak, gemi, araba vb. yapıp kullanmayı önce sanal ortamlarda öğrenebilir. Böylece zamanda, parada, enerjide ekonomi sağlayabilir. Kişi yetkinleştikten sonra gerçek yaşamda bunları yapabilir. Ayrıca istediği ülkeye, doğal ortama, zamana, tarihî ve toplumsal olgulara gidebilir; onları tekrar yaşayabilir. Örneğin Fransa'ya, Kuzey Kutbu'na, Mars'a, galaksilere, Sümerlere, İstanbul'un Fethi'ne, kurtuluş Savaşı'na vb. gidip bu olguların içinde kişiden, kurumdan istediği düzeyde bilgi, beceri, duyuş ve sezgi kazanabilir. O, kişilerle bilgisayar aracıyla iletişim kurabilir. Etkileşime girebilir. Böyle bir yetişek kişinin yer alabilir. Öğrencinin hizmetine tüm bunlar sunulabilir. İnternet kanallarıyla öğrenci istediği programlandırılmış bilgisayarlı öğretim yetişeklerini seçip kullanabilir. Böyle bir eğitim anlayışında geleneksel okul sistemine artık yer olmayabilir; çünkü kişi böyle yetişekler hazırlayan dünyadaki herhangi bir duyuşsal alanıyla ilgili istendik davranışları kazandırmada etkili olmayabilir. Yalnız başına kalan kişi, dokunma, sevme, koklama, tatma gibi duyu organlarıyla ilgili özelikleri kazanamayabilir. Toplumsallaşma ile ilgili duyuşsal özelikler engellenebilir. Bunun için aynı programları alan kişiler haftanın belli gün ve saatlerinde belli yerlerde bir araya gelebilirler. Okullar bu tür etkinlikler için kullanılabilir. Gezi, gözlem, araştırma yapmada, işi bizzat yapıp ortaya koymada, beceri, duyuşsal alanla ilgili davranışları kazanmada okullar, iş yerleri, hastaneler, fabrikalar vb. kullanılabi-

lir. Böylece duyuşsal özelikler de kişiye kazandırılabilir. Ayrıca duyuşsal alanla ilgili sanal ortamlar düzenlenebilir.

Dizgeli bilgisayarlı öğretim işe koşulunca, kişinin işe, okula, hastaneye vb. gitmesine, kişilerle doğrudan ilişki kurmasına, alış-veriş yapmasına ve bunlar için zaman harcamasına gerek kalmayabilir. Bunun sonunda boş zamanı artabilir. Bu artan zamanda, tiyatro, resim, müzik, mimari, sinema, edebiyat, fotoğraf, spor,gezi gibi etkinliklerde bulunabilir. Bu tür etkinliklerin hem nicelik, hem de nitelik olarak artması, kişinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Böylece duyuşsal alanla ilgili sorunları çözülebilir (Sönmez, 1998).

Robotlarla eğitim

Carl Sagan'a göre eğitim gelecekte robotlarla yapılabilir. Böyle bir eğitimde her ders için bir robot ya da okulöncesi, engelliler, üstün yetenekliler, ilk, orta, yüksek, yüksek lisans ve doktora öğretimi için birer robot hazırlanabilir. Robotlar her meslek için de düzenlenebilir. Ayrıca robotlar her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alarak eğitim ve sınav yapacak biçimde planlanabilir. Bu robotlar bire bir eğitimde işe koşulabilir. Öğrenci kendi gizil güçlerine, yeteneklerine, ilgisine, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel hazırbulunuşluğuna uygun yetişeklerle donanık robotları alıp eğitiminde kullanabilir. Bu robotlar, programlandırılmış öğretimle öğrenciye istendik davranışları kazandırabilir. Her öğretim adımından sonra uygun ve değişik ölçme araçlarını robot kullanarak öğrencinin o davranışı öğrenmeden ondan sonra gelen davranışı öğrenmeye geçmesine izin vermeyebilir. Robotlar öğrencinin belirlenen davranışı öğrenmesi için her türlü öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikleri, araç-gereci onun kullanmasına olanak sağlayabilir. Gerekli zamanı verebilir. Öğrenciye gerekli ve uygun ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştireç sunabilir. Robotlar öğrenciye ceza veremez, onu zor durumda -davranış gerektirmiyorsa bırakamaz, hayatî tehlikeye sokamaz. Belirlenen davranışı, davranışları yapmadan, ondan sonraki davranışa, davranışlara, ünitelere geçemez. Davranış gerektiriyorsa, öğrenciyi fabrikaya, atölyeye, tarlaya, denize, iş yerine, hastaneye, uzay aracına, otomobile, laboratuara vb. götürebilir. Bunun için önce sanal ortamlar yaratabilir. Öğrenci denemelerini önce sanal ortamlarda yapabilir, tüm davranışları öğrendikten sonra gerçek ortamlara robot tarafından götürülebilir. Bu gibi ortamlarda hem davranışın öğrenilmesi, hem de öğrencinin yaşamının korunması için robot gerekli önlemleri alabilir (Sönmez,1998).

Biyoteknolojik Eğitim

Öğrenme, fiziksel uyarıların beyinde oluşturduğu biyo-kimyasal ve kültürel bir değişme biçiminde tanımlanabilir. İstendik davranışlar nitelik ve nicelik olarak belirlendikten sonra, bunların insana, organizmaya kazandırılmasına geçilebilir. İnsanın, organizmanın çevresinde istendik davranışları sağlayacak belli uyarıcılar oluşturulur; yani çevre ayarlamasına gidilebilir. Bu uyarıcılar insan ya da organizmanın sinir sisteminde belli biyo-kimyasal değişiklere yol açabilir. Bu durum, öğrenme olarak tanımlanabilir.

Öğrenme böyle ele alındığında, gelecekteki tüm okul sistemlerinin değişebileceğini söylenebilir. Bunun için insanın genetik yapısının tüm boyutlarıyla bilinmesi, hangi fiziksel uyarıcının, hangi tür öğrenmelere neden olduğunun açık seçik belirlenmesi gerekmektedir. Bunlar sağlanırsa, öğrenme ya fiziksel uyarıların denetimiyle, ya da yapay olarak üretilmiş beyin hücrelerinin ekilmesiyle, ya da biyo-

kimyasal olarak hazırlanan bilginin enjekte edilmesiyle gerçekleşebilir. Bunun "tek tip insan yetiştirme, canavarlar, katiller, başa çıkılmayacak canlılar vb." oluşturma gibi pek çok olumsuz ve tehlikeli sonuçları olabileceği gibi, daha doğmadan tüm bilgi, duygu, sezgi ve becerilerle donanık, evrendeki tüm varlıklarla doğrudan iletişimde bulunabilecek sağlıklı insanlar yetiştirme olasılığı da vardır. Ayrıca genetik harita çıkarılabileceğinden hasta, istenmedik özelikler daha doğmadan ortadan kaldırılabilir. İnsanların sağaltılması tümüyle değiştirilebilir. Sakat, hastalıklı organ ve hücrelerin yerine yenileri konulabilir. Genetik mühendisliği yoluyla yeni canlılar, ortadan kaldırılan canlılar, doğal dengeyi sağlayacak yapılar, insan, hayvan ve bitki kopyaları, proto-tipleri oluşturulabilir. Üstelik insanın anne-babasını, doğacağı zamanı, yeri ve yeteneklerini seçme hakkı ve özgürlükleri de gerçekleşebilir.

Her insanın genetik yapısı, yani haritası çıkarıldıktan sonra, bu yapıya uygun bilgi, beceri, duygu ve sezgileri kapsayan davranışlar uzmanlardan oluşan bir ekipçe saptanabilir. Bunlar saptandıktan sonra hedef-davranışları bireye kazandıracak biyo-kimyasal ve fiziksel yapı hazırlanabilir. Bu hazırlanan yapı bireye enjekte edilebilir, fiziksel uyarıcılarla beyne kodlanabilir, ya da biyolojik olarak ekilebilir (Sönmez, 1998).

Robotlarla ve biyoteknolojik eğitim (öğretim) yakın bir gelecekte yaşama geçirilebilir. Tüm bilimler değişebilir. Hizmetler, kurumlar, yani insanın ve doğanın yapısı yeni görünümler alabilir. Hastalıklar, sakatlıklar, istenmedik davranışlar ortadan kaldırılabilir. Üretim ve tüketim biçimleri değişebilir. "Armut piş, ağzıma düş." çağı gerçekleşebilir. İnsanın anne ve babasını, doğacağı zamanı, yeri ve yeteneklerini belirleme, seçme hakkı olabilir. Buna karşılık yaşamı tüm boyutlarıyla tehlikeye sokabilecek gelişmelerin gerçekleşme olasılığı da vardır. Söz gelişi insanın başa çıkamayacağı canavarlar, köleler, sadistler, katiller vb. yetiştirilebilir. Her bilimsel gelişmenin tutarsız yanları vardır. Böyle olmakla birlikte ben insanın mizah gücüne, sağduyusuna, aklına ve duygularına güveniyorum. Bu tehlikelerin de insan üstesinden gelebilir (Sönmez, 1998).

Gelecekte Okul ve Öğretmen

Bilimsel, politik, ekonomik ve toplumsal değişme ve gelişmeler okul ve öğretmen anlayışını da önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle bilimsel gelişmeler ve onun yaşama uygulanışı olan teknikteki düzenlemeler okullarda, öğretmenlerde ve özellikle öğrencilerde çok çabuk alınıp kullanılmaktadır. Bugün Türkiye'de cep telefonu olmayan öğrenci, bilgisayarı ve televizyonu olmayan ev ve okul çok azdır. Bu bağlamda hemen hemen tüm öğrenciler, öğretmenler öğrenmek için bilgisayarı, cep telefonlarını, televizyonu kullanır hale gelmişlerdir. Nitekim ilerlemiş batı toplumlarında öğrenciler artık okullara gitmemekte, evlerinde televizyon, bilgisayar ve cep telefonlarıyla eğitim görebilmekte uzaktan eğitim yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda öğretmen kazanımları planyan, bunlar için yetişekler (programlar) hazırlayan mühendis konumuna gelmeye başlamıştır. Öğrenciler için hazırlanan VEB sitelerinde sunulan programların hazırlanması için oluşturulan ekipte öğretmen bulunmakta, kazanımların nasıl ve ne yolla kazandırılacağı konusunda etkin görev almaktadır. Bunlar daha da yaygınlaşabilir. İşte böyle bir ortamda öğretmenlik eğitim programlarını tasarlayıp planlayıp uygulayan ve değerlendirip geliştiren bir mühendis konumuna yakın bir gelecekte gelebilir. Öğretmen, bir bakıma eğitim tasarımı mühendisi olabilir. Okullar ise, bu programların uygulanıp değerlendirilip geliştirildiği kurumlara dönüşebilir. Aynı zamanda aynı programa kayıtlı öğrencilerin bilgi, beceri, duygu ve sezgilerini paylaştıkları, panellerin, kon-

feransların, açık oturumların yapıldığı, projelerin sunulduğu tartışılıp değerlendirildiği kurumlar haline dönüşebilir.

Robotlar ve biyo-teknolojik eğitimde ise, okullar ortadan kalkabilir; ya da işgörüleri tümüyle değişebilir; çünkü onlara eğitim için gerek duyulmayabilir. Öğretmen robotların planlanmasında, öğretmen ekibin çok önemli bir üyesi olabilir. Kime, neleri, hangi içerikle, nasıl öğretileceği, kişinin öğrenip öğrenmediğinin nasıl belirleneceği ile ilgili programların hazırlanıp, uygulanıp, değerlendirilip geliştirilmesinde görev alabilir. Bu bağlamda öğretmen yine eğitim tasarımı mühendisi olabilir. Biyo-teknolojik eğitimde ise, yine kime (hangi biyo-kimyasal özelliklere sahip), neyi (hangi istendik kültürel özelliği, kazanımı, davranışı), hangi fiziksel ve kimyasal yapıyla kazandırılacağı ve bunun hangi fiziksel ve kimyasal süreçlerle sağlanıp değerlendirileceği saptanabilir. İşte tüm işleri yapacak ekipte öğretmen biyo-kimyacı olarak görev alabilir. Okullara bu yapılarıyla gerek duyulmayabilir. Araştırma merkezleri, laboratuvarlar öğrenmenin biyo-kimyasal tabletlerinin hazırlandığı yerler olarak kullanılabilir.

Bu bağlamda öğretmen yetiştirme yeniden ele alınabilir. Öğretmen yetiştirme işi tüm bu özeliklere göre yüksek lisansa, hatta doktoraya kaydırılabilir. Lisans düzeyi artık yeterli olmayabilir. Bunun için yeni bir öğretmen yetiştirme, atama ve terfi süreci, bilimsel olarak tüm paydaşların (MEB, Eğitim Fakülteleri, Sivil Toplum Örgütleri, Sanayiciler, TÜBİTAK, Düşünürler, Öğretmen Sendikaları, Öğretmen, Yönetici, Denetmen, Veliler ve Öğrenciler) katılımıyla yeniden oluşturulabilir. Bu yapı her uygulama, bilimsel gelişme sonunda yeniden değerlendirilip geliştirilebilir. Böylece daha etkili çağdaş ve bilimsel bir eğitim dizgesi oluşturulabilir. Öğretmen yetiştirme ve atamada dizgeli eğitimle ilgili bir örnek Sönmez tarafından oluşturulup sunulmuştur (Sönmez, 2006). Diğer örnek modeller oluşturulursa, alana katkı getirilebilir; çünkü eğitim yalnız geçmiş ve bugünle değil; daha çok gelecekle ilgilidir. Bunun için şimdiden geleceğin öğrencisini, öğretmenini, okulunu düşünmeliyiz. Ona göre yetişekler hazırlayıp uygulamaya koyup değerlendirdikten sonra geliştirmeliyiz.

Kaynakça

Acat, B. (1997)."Programlandırılmış eğitimin millî coğrafya öğrenci başarı düzeyine etkisi". (Yayımlanmamış araştırma). Ankara.

Ağaoğulları, M.A (1989). *Eski Yunan'da siyaset felsefesi*, Ankara: Feryal Matbaası.

Alacapınar, F. (2001). "*Hayat bilgisi öğretiminde programlandırılmış öğretimin erişi ve kalıcılığa* Etkisi". (Yayımlanmamış doktora tezi). H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Aristotoles, (1988). *Nikomakhos'a etik*. (Çev: Saffet Babür). Ankara: Hacettepe Üniversitesi

Akyüz, Y. (1972).*Türk eğitim tarihi. Başlangıçtan 1997'ye*.İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Aytaç, K. (1972). *Avrupa eğitim tarihi. Antik çağdan 19.yüzyılın sonlarına kadar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Büyükdüvenci, S. (1987).*Eğitim felsefesi yazıları*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

Cevizci, A.(1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Copleston,F. (1986). *Felsefe tarihi.* (Çev. Aziz Yardımlı).İstanbul: İdea.

Çığ, M. İ. (1996). *Sümerli ludingirra. Geçmişe dönük bilimkurgu*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Dewey, J. (1933). *How we think*? Boston: Line Hart.

Durdukoca, F.Ş. (2013). *Dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi. Malatya.

Eldemir, A.C.(2010). *Geleneksel Türk sanat müziği dersinde dizgeli öğretim yönteminin öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı. Ankara.

Emre, İ. (2004). *Postmodernizm ve edebiyat***.** Ankara: Verso Yayınları.

Engels, F. (1967). *Anti-duhring*. (Çev: M. Reşat Baranel).Ankara:Sol Yayınları.

Eroğlu, G. (1997). "*Programlandırılmış eğitimin öğrenci erişisi üzerine etkisi*". (Yayımlanmamış bir araştırma). Ankara.

Foucault, M. (1999). *Yapısalcılık ve post yapısalcılık***.** (Çev. U. Umaç ve A. Utku) İstanbul: Idea.

Gökberk, M. (1961). *Felsefe tarihi*. Ankara: Remzi Yayınevi.

Kapıcıoğlu, M. O. K. (2007). *Dizgeli öğretimin etkililiği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bililer Enstitüsü. Ankara.

Kayabaşı, Y. (1997). "*Programlandırılmış, dünya bankası eğitim projesi ve geleneksel öğretime göre eğitim gören öğrencilerin erişileri ve kalıcılık düzeyleri*". (Yayımlanmamış doktora tezi). H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kılıç, A. (2000). "*İlkokuma- yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkisi*." Hacettepe Üniversitesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara.

Kneller, G.F. (1964). *Estentialism and education***.** New York. Mc Millan.

Lyotard, J.F. (1990). *Postmodern durum.* (Çev. A. Çiğdem). İstanbul: İdea.

Marx, K. (1966). *Kapital I, II, III.* (Çev: Menmet Selik). Ankara: Sol Yayınları.

Memişoğlu, H. (2003). "*İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminin programlandırılmış öğretime göre değerlendirilmesi".* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Abant İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu. (153-169;

Sıvacı, S. Y.(1997). "*Programlandırılmış eğitimin öğrenci erişisi üzerine etkisi. ortaokul 2. sınıf millî coğrafya dersi örneği*". (Yayımlanmamış araştırma). Ankara.

Sartre, J.P. (1988). *Yöntem anlayışı.* (Çev. Bertan Onaran).İstanbul: Remzi Yayınları.

Sönmez, V. (1985). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı (l. Baskı).* Ankara: Öğretmen Dünyası.

Sönmez, V. /1998). *Gelecekte olası eğitim sistemleri (l. Baskı)*. Ankara: Anı Yayınları.

Sönmez, V. (2000). "Programlandırılmış öğretimle öğretmen yetiştirme." *Eğitim Araştırmaları*. Sayı:1. Ankara.

Sönmez, V.(2003). "Dizgeli eğitimle sınıf ortamında doğrudan demokrasi". *Eğitim Araştırmaları*. Sayı:11. Ankara.

Sönmez, V. (2004). *Dizgeli eğitim.* Ankara: Anı Yayınları.

Sönmez, V. /2014). *Sevgi eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. /2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Takkaç, A. (2007). *Dizgeli eğitimin sosyal bilgiler dersinde 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Weber, A. (1964). *Felsefe tarihi.* (Çev: H. Vehbi Eralp). İstanbul: Remzi Kitapevi.

OKUL TEMELLİ ÖRGÜT GELİŞTİRME

Atila YILDIRIM

Yıldırım, A. (2016). Okul temelli örgüt geliştirme. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.31-44). Konya: Çizgi Kitabevi

OKUL TEMELLİ ÖRGÜT GELİŞTİRME

Atila YILDIRIM

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ayildirim@konya.edu.tr

GİRİŞ

Okul, eğitim sisteminin amaçlarının kazandırılmasında uygulama alanı olan sosyal bir örgüttür. Her toplum kendi kültürünü bir sonraki nesillere aktarmak ve çağa uygun yeni kültür oluşturmak için özel bir çevre olan okulları kurmaktadır. İnsanlar temel ihtiyaçlarını gidermek amacıyla bir araya gelmekte, ortak amaçları gerçekleştirmek için doğal ya da biçimsel örgütler oluşturmaktadır. İnsanlar, çok çeşitli örgütlerle sürekli işbirliği halinde bulunarak zamanlarının çok büyük bir kısmını bu örgütlerde geçirmektedir. Çeşitli örgütlerle ilişki içinde olmak insan hayatının bir parçası biçimindedir. Her örgüt toplumda bir ya da daha fazla görevi gerçekleştirmek için kurulur. Örgütler amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece yaşayabilirler. Toplumda hiçbir işlevi olmayan veya işlevini yitiren örgütler yaşayamazlar. Bursalıoğlu (1991) örgütü, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak görmekte, bu koalisyonun koşullarını da uzlaşma, uyma ve kontrol olarak sıralamaktadır. Sosyal örgüt olan okullar açık sistem özelliği göstermektedir. Okul, bir açık sistem olarak görüldüğünde, okula giriş ve çıkış süreçleri okul-çevre etkileşimini meydana getirmektedir (Bursalıoğlu, 1978, s.57).

İnsan gruplarının belli bir amaca yönelmesinden oluşan sosyal örgütler açık sistemlere benzetilmekte ve insanlardan daha karmaşık yapıya sahip oldukları ileri sürülmektedir. Bütün sistemlerde olduğu gibi örgütler de eskirler. Eskiyen ya da fonksiyonu zayıflayan örgütler giderek yeterliğini ve etkililiğini yitirir. Bir örgütün etkililiğini yitirmesi sonucu o örgüt ya yok olur, ya da kamu örgütlerinde olduğu gibi asalaklaşır. Toplumsal açık bir sistem olan örgütler ne varlığını tehlikeye atmak ne de asalak yaşamak ister. Örgütü böyle bir durumdan kurtaracak olan girişim ise, onu yenileştirmektir. Yenileşme, örgütün toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde yeniden örgütlenmesi olarak ifade edilebilir (Alpay, 1973, s.2). Örgütün yaşamını sürdürmesi için çalışanların örgütü yaşatma davranışını göstermeleri gerekir. Çalışanların örgütü yaşatma davranışı, örgüte bağlılık, örgüt sistemini ve değerlerini koruma ve yenileştirme, çalışanların kendilerini ve yaptıkları işi sürekli geliştirmeleri ile mümkündür (Başaran, 1982, s.241).

Okul ile yönetim iç içe işler, fakat bu işleyişin bir savunmasını yapmak gerekirse, başlangıç noktası olarak yönetim değil, okul seçilmelidir. Çünkü yönetimin görevi okul örgütünü amaçları doğrultusunda yaşatmaktır. Yöneticinin davranış kaynağı örgüt ortamıdır. Yöneticinin değer sistemi de örgüt değerleriyle tutarlı olmalıdır (Bursalıoğlu, 1991, s.15). Yönetim veya örgüt (okul), insan, yapı ve yöntem boyutlarından oluşan bir bütündür. Bu boyutlardan birinde yapılan değişim diğerlerini de etkileyecektir. Bu nedenle, yönetimi geliştirmede örgütü tüm boyutlarıyla ele almak gerekmektedir (Özen, 1991, s.90). Son yıllarda bir-

çok araştırma ve uygulamanın, dikkati değişme üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca değişimin gerekliliğinin yöneticilerce anlaşılması ve savunulması bu gelişimi hızlandırmıştır. Eğer yöneticiler örgütleri veya sosyo tekniği mükemmel desenleyebilselerdi, eğer bilim, pazar, teknik ve durgun çevreyi önceden kestirilebilir olsaydı değişme olmayabilirdi. Doğal değişim ihtiyacı örgütleri farklı etkiler, bazı çevreler değişme ile ilgili daha az ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak, her yönetici kendini beğendirme problemleriyle bazı çevrelerde mücadele etmek zorundadır (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 1976, s.369). Kotter (1996)'e göre değişimi uygulama aşamaları şöyle sıralanmaktadır (Akt, Robbins ve Judge, 2011):

1. Değişimin gerekliliğini vurgulayacak bir neden yaratarak aciliyet hissini uyandırma,
2. Değişimi yönlendirmek için gerekli güçlerle koalisyon kurma,
3. Değişimi yönlendirmek için yeni bir vizyon ve stratejiler oluşturma,
4. Vizyonu örgüte yayma,
5. Diğerlerini, değişimin önündeki engelleri kaldırmak için vizyonu eyleme geçirmeleri, risk almaları ve yenilikçi sorun çözümü için cesaretlendirme,
6. Örgütü yeni vizyona doğru harekete geçirecek kısa dönemli kazanımlar planlama ve ödüllendirme,
7. Gelişmeleri pekiştirme, değişimleri tekrar değerlendirme ve programdaki yeni düzenlemeleri yapma,
8. Yeni davranışlar ve örgütsel başarı arasındaki bağlantıyı gözler önüne sererek değişimi güçlendirmektir.

Gibson ve diğerleri (1976) duruma bağlı olarak örgüt geliştirme yöntemlerini eklektik yaklaşımla ortaya koymaktadır. Böylece örgüt geliştirme terimlerini şöyle ifade etmektedirler: (1) Bir örgütün yönetimince başlatılan sistematik program, bir planlama, (2) Amaçları ile örgütü daha etkili yapma, (3) Örgütsel davranışı değiştirmeye yönelik değişik yöntemleri desenleme, (4) Bireysel ve örgütsel amaçların bütünleştirilmesi imkanlarını programlama, tahminlere dayalı örgütün etkililiğinin kapsamım artırmaktır. Bir örgütün daha uzun ömürlü olma ihtiyacı açıkça yönetimin bir fonksiyonudur. Yönetimdeki durgunluk örgütü durgunluğa yönlendirebilir. İçerden veya dışarıdan gelen değişim taleplerinin giderilmemesi örgütün dağılmasına neden olabilir. Çağımızda örgütlerin ihtiyacı bu taleplere esnek uyum sağlamak, yeni yapıları veya işlemleri başlatmak veya örgütün amaçlarını yeniden gözden geçirmektir (Gibson ve diğerleri, 1976, s.369).

Örgüt üzerindeki çatışmanın parçalanma etkisi farklılığın hoşgörüsüzlüğüdür veya örgütün kurumsallaşmamasıdır. Yeni normların geliştirilmesi veya normlarda yeni düzenlemeler çatışmanın ortaya çıkmasına sebep olmakta, sınır çizgisinin muhafazasına ve güç ilişkilerinin yeniden düzeltilmesine izin vermektedir. Hiyerarşik roller ve uzmanlık rolleri arasındaki temel çatışmanın çözümü için daha fazla eşgüdümleme gerekmektedir. Örgütler yaşamlarını sürdürmek için kültür üstünde ve bireyselliğin üzerinde değişme ihtiyacına sahiptirler. Değişim taleplerine örgüt liderleri hazırlıklı bulunmalıdır (Griffths, 1968, s.175). Esneklik, değişime uygun öğrenilmiş tepkilerin süratle uygulanmasıdır. Hatalardan öğrenme kabiliyeti veya hataların önceden kestirilmesi yeni yaratıcı yaklaşımlara hayal gücü ve cesaretle kararlı olarak ve çabukça ileri gitmektir (Lundstalt ve Moss, 1989, s.222).

Bilimsel yönetim 19. yüzyılın fizik ve mühendislik prensiplerine dayanmaktadır. Yeni önem verilen husus fizik ve mühendisliğe ilave olarak çalışma yeri, biyoloji, antropoloji, sosyoloji ve psikolojiden elde edilen bilgilere göre uygulamalar devam etmektedir. Buna sosyo-teknik demek yeterince doğrudur. Ancak, insan ekolojisi vurgulu merkezlilik felsefesi aşırı güçlüklere yakalanmamak önemi üzerine bütünün yalnız bir parçasının üretimidir. İnsanın potansiyel gücünün evrensel rekabeti birçok bölümün anahtar amacı üretim toplumunu oluşturmaktır. Çalışan ve yönetim çatışmasının amaca zararı dokunması yerine, enerjinin yaratıcılığa yönlendirilmesi gerekir. Çalışanların memnuniyetinde açıkça iyileşme olduğunda sermaye devri ve endüstriyel kazalar azalacaktır (Lundstedt ve Moss, 1989, s.225).

Örgüt (Okul) Geliştirme Kavramı

Her okul amaçlarının gerçekleştirilmesi ve öğrencilerinin başarılı olması için gerekli çabayı göstermesi gerekir. Bu nedenle okulun geleceğine ilişkin hedefler ve stratejiler belirlenir. Okul gelişim planlaması, okulları iyileştirme için hedefler belirlemek, bu hedeflere nasıl ve ne zaman ulaşılacağı hakkında kararlar alma sürecidir. Bu sürecin nihai hedefi, velilerin evde ve okulda katılım derecesini artırarak öğrencilerin öğrenmesi için olumlu bir ortam yaratarak, eğitim programları yoluyla öğrenci başarı düzeylerini geliştirmektir (Commission Education Improvement, 2000). Örgüt geliştirmenin çeşitli tanımları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir: French ve Bell'e göre; "bir değişim ajanı ve uygulamalı davranış bilimcileri kuram ve teknolojisi yardımıyla daha etkili ve katılımlı bir örgüt kültürü yaratarak örgütün sorun çözme ve kendini yenileme süreçlerini geliştirmek üzere girişilen uzun süreli çabalardır." Beckard'a göre ise; "davranış bilimleri bilgilerini kullanarak örgüt süreçlerine yapılan planlı müdahaleler yoluyla örgütün etkililiğini ve sağlığını artırmak üzere girişilen planlı, örgütün bütününe yönelik ve üst yönetimce yönetilen çabalardır." Bennis, örgüt geliştirmeyi "örgütlerin yeni teknolojilere, pazarlara, tehlikelere, ve değişimin kendi hızına daha etkili ayak uydurabilmeleri için, inançlarını, tutumlarını, değerlerini ve yapılarını değiştirmeye yönelik karmaşık bir eğitim stratejisi olarak" görmektedir (Akt; Özen, 1991, s.91). Balcı (1995) ise, örgüt geliştirmeyi örgüte belli amaçlarla girişilen bir değişme süreci olarak görmektedir. Başka bir tanıma göre örgüt geliştirme, humanistik-demokratik değerlere dayanan, örgütsel etkinlik ve çalışan refahını geliştirmeye çalışan planlı değişim çabalarının toplamıdır (Robbins ve Judge, 2011). Bir okul gelişim planı, okulda öğrencilerin başarı düzeyini artırmak için gerekli değişiklikleri ortaya koyan bir yol haritasıdır. Ayrıca, bu değişikliklerin nasıl ve ne zaman yapılacağını gösteren bir plandır (Commission Education Improvement, 2000). **Örgüt geliştirmenin işlevsel bir tanımı:** Davranış bilimi yaklaşımıyla örgütsel gelişmeyi etkileme stratejisi, içten bir danışmanın örgütün yönetimiyle işbirliği yaparak uygulamada gerekli teşhisi ve problem çözme becerileri geliştirmedir. Bu tanımda birkaç önemli nokta vardır. Birincisi örgüt geliştirme örgüt çok geniş bir süreçtir, (örgütün temel sistemlere bir bakışıdır.) İkincisi, örgütlerde çalışanların işleriyle ilgili sosyoloji, sosyal psikoloji, psikoloji, davranış bilimleri yaklaşımları ve tekniklerinden yararlanmaktır. Üçüncüsü, değişim ajanının işin durumuyla ilgili davranış bilimi uygulamaları deneyimleri ve eğitimiyle örgüt geliştirmeye aracılık etmesi. Bu kişi genellikle bir akademisyen ya da deneyimli danışmandır. Değişimi zamanında yerine getirmek için işbirlikçi planlama gerekmektedir. Değişim ajanı ve müşteri gruplar arasında iyi ilişkilerin kurulması örgüt geliştirme sürecinin anahta-

rıdır. İşbirliğinin anlamı birbirine açık olmak, yüksek düzeyde güven ve aykırılığı yapıcı bir yolda işe hazırlamaktır. Örgüt geliştirme bir değişmedir. Değişme ağrı verici olabilir. Özellikle insanların kendi hayalleri, inançları ve yetenekleri gereklidir. Örgütlerin gelişmesi hakkında gerçekçi işbirliği uygulamaları sürecini tanımak gereklidir (Cole, 1993, s.162). Örgüt geliştirme çabalarının altında yatan temel değerler şunlardır (Robbins ve Judge, 2011): İnsanlara saygı, güven ve destek, güç eşitliği, sorunlarla yüzleşme ve kararlara katılımdır. Örgüt geliştirme, "örgüt etkililiğine neden olan, davranış bilimleri bilgilerinin transferi, yapıyı, süreçleri ve stratejileri geliştirme ve güçlendirme, geniş çaplı bir sistem uygulamasıdır (Cummings ve Worley 2009, s.2). Örgüt geliştirmenin tarihsel sürecine bakıldığında 4 aşama görülmektedir. Bunlar; (1) laboratuar eğitimi, (2) anket araştırma ve geribildirim, (3) Tavistock sosyo-teknik sistemler, ve (4) süreç danışmanlığıdır (Rothwell, Stavros ve Sullivan, 2015).

Alan yazına bakıldığında, etkili okul, öğrenen okul, okul geliştirme gibi kavramların farklı ülkelerde aynı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Balcı, 2007, 11). Okullara yönelik yapılan tüm bu çalışmaların hedefinde, öğretme-öğrenme surecinin niteliğini geliştirme ve öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik başarısını artırma bulunmaktadır. Okul geliştirme çalışmaları günümüzde ağırlıklı olarak stratejik planlama ve okul geliştirme, performansa dayalı değerlendirme, öğrenci merkezli eğitim gibi yaklaşımlarla yürütülmektedir (MEB, 2010).

Örgüt Geliştirmenin Özellikleri

Örgüt geliştirme bir sürekli öğrenme sürecidir. Okulda eğitim işlerinden sorumlu herkesin sürekli öğrenme içinde olması gerekir. Gagne (1965) öğrenci davranışı açısından öğretim sonuçlarını tanımlamak için dört temel nedeni açıklamaktadır (Akt.Nickols ve Forbes, 2001): 1) Davranış sonrasının doğasını ortaya çıkarma, 2) Ölçmek için öğrenme sonrası davranışı belirleme, 3) Öğretimle değiştirilebilir olan davranışın çeşitliliğini ayırt etme, 4) Öğrenci için destekleyici durumların tanımlanması. Okul gelişim planları seçicidir: bunlar okul müdürlerine, öğretmenlere ve okul konseyine şu sorulara cevap vermede yardımcı olurlar "Şu an ne üzerinde odaklanılacak?" ve "Biz sonraya ne bırakacağım?" Bu sorular okul personeli ve velilerin öğrenci başarı düzeyleri ve öğrenci başarısını etkileyen okul ortamı gibi diğer faktörleri izlemek için teşvik eder. Okullar, öğrenciler, öğretmenler ve velilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilir ve öğrenci performansı hakkında güncel ve güvenilir bilgiler sağlar (Commission Education Improvement, 2000). Örgüt geliştirme bir değişme sürecidir. Planlı bir değişmeyi başlatma ve gerçekleştirme çabasıdır. Örgütün sağlık ve etkililiğini geliştirmeye yöneliktir. Örgüte bütüncül bir yaklaşım gerektirir. Örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarını etkileyerek örgüt kültürünü değiştirmeye ve geliştirmeye yöneliktir. Sosyal bilimlerden yararlanarak örgütü tanıma ve başarısını yükseltmeyi amaçlar. Değişim ile ilgili bazı varsayımlar şöyle sıralanabilir (Özdemir, 1996, s.21):

1. Değişimin öncelikleri ve misyonu tespit edilmelidir. İlk olarak nelerin değiştirileceğini ve bunların niçin değiştirileceğinin taraflara anlatılması gerekmektedir.
2. Değişme sürecine katılanların değişmeye bakış açıları anlaşılmalıdır.
3. Değişme uzun süre devam edecek bir süreçtir.

4. Değişmenin farklı aşamalarında beklenen ve planlanan sonuçlara ulaşmanın yanında; beklenmeyen ve tahmin edilmeyen bazı sonuçların olabileceği mümkündür.

5. Değişme sadece bir kesime bırakılmamalı bütün ilgililerin katılımını sağlamalıdır.

Örgüt Geliştirmenin Varsayımları

Birey olarak insana ilişkin varsayımlar (Huse, 1980, s.29): (1) İnsanlar, destekleyici ve rekabetçi bir ortam yaratıldığında kendini geliştirme güdüsüne sahiptir. (2) İnsanlar, örgütsel amaçlara ulaşılmasına, örgüt ortamının izin verdiğinden daha fazla katkıda bulunabilecek güçtedir ve bu katkıyı sağlamaya isteklidir. Grup olarak insana ve liderliğe ilişkin varsayımlar (Huse, 1980, s.29; Özen, 1991, s.94): 1) Çoğu insan, en azından bir veya daha fazla çalışma grubu tarafından kabul edilmek ve onlarla işbirliği içinde çalışmak isteğindedir. 2) Grup üyeleri, biçimsel liderin her zaman ve koşulda işlevlerini yerine getirebilmesinin mümkün olmadığını düşünerek, grup etkinliğini artırmak üzere birbirlerine destek sağlar ve önderlik ederler. 3) Duygu ve düşüncelerin baskı altında tutulması sorun çözme, bireysel gelişme ve iş doyumunu olumsuz yönde etkiler. Örgütsel Sistemlerdeki İnsana İlişkin Varsayımlar; 1) Çoğu örgütte, karşılıklı güven, destek ve işbirliği düzeyi gerekenden daha azdır. 2) Örgütteki insan ve gruplar arası çatışmalara "kazanma ve kaybetme" anlayışı ile yaklaşmak bazı durumlarda uygun olsa bile, uzun dönemde örgütsel sorunların çözümünü olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle, örgütsel sorunlara "birlikte nasıl kazanabiliriz?" anlayışı ile yaklaşmak gereklidir. 3) Örgüt geliştirme çabaları ile sağlanan etkililik artışı, başarı değerlendirme, ödeme, eğitim, atama, görev ve iletişim alt sistemlerindeki uygun değişikliklerle pekiştirilmelidir (Huse, 1980, s.29; Özen, 1991, s.94). Örgütün değerlerine ilişkin Varsayımlar; 1) Örgüt üyeleri, örgüt amaçları, işbirliği ve sorun çözme konularında "ortak değerlere" sahip olmalıdır. 2) Örgüt geliştirme, örgütte çalışan tüm bireylere yarar sağlayan bir yaklaşımdır. Örgüt geliştirme, ne örgütteki bir grubun diğerlerini sömürmesini sağlayan bir araç, ne de diğer gruplara karşılık bir grubun refahını artırmaya yönelik bir yaklaşımdır. Örgüt geliştirme danışmanının değerlerine ilişkin varsayımlar (Özen, 1991, s.94-95); 1) Örgütlerin varoluş nedenlerinin insanların istek ve ihtiyaçları olduğuna inanan örgüt geliştirme danışmanları, uzun süreli çabalarla insanların bireysel gelişimini hedeflerler. 2) Danışmanlar, bazen örgüt gerçekleri ile uyuşmasa bile, duygu ve düşüncelerin açıkça ifade edildiği bir ortamda, örgütsel yaşamın daha zengin, anlamlı ve etkili olacağı inancındadırlar. 3) Danışmanlar, örgütlerin etkililiğini artırmada araştırmaya ve değişim eylemine büyük önem verirler. 4)Danışmanlar, demokratik, katılımlı bir örgüt oluşturarak insan kaynaklarından daha etkili yararlanma amacı güderler.

Örgüt Geliştirme Ne Zaman Gereklidir?

Bir örgütte örgüt geliştirme çalışmalarını gerektiren şartlar şöyle sıralanabilir (Balcı, 1995, ss.6-7):

(1) Stratejik yönetimi değiştirme ve geliştirme ihtiyacı. (2) Örgüt ikliminin birey ve çevrenin değişme ihtiyaçları ile tutarlılığının sağlanması. (3) Örgütün norm ve değerlerinin değiştirilmesi ihtiyacı. (4) Örgütün yapı ve rollerinin değiştirilmesi ihtiyacı. (5) Gruplar arası işbirliğinin geliştirilmesi ihtiyacı. (6) İletişim sisteminin geliştirilmesi ihtiyacı. (7) Daha iyi

planlama ihtiyacı. (8) Örgütte birleşme sorunları ile baş etme ihtiyacı. (9) İş gücü güdülenmesini değiştirme ihtiyacı. (10) Örgütün yeni bir çevreye uyum ihtiyacı.

Örgüt geliştirmede ne zaman yararlanılır? "Örgütsel sistemin anahtar unsurlarının birlikte uyum içinde çalışmasını üst yönetimin gördüğünde" gibi birçok benzer cevaplar verilebilir. Başka bir deyişle, amaçlar karmaşıklaştığında, insan ve yapıda, örgütsel aktivitede üretim başarısızlığı, bütün teşebbüsün yeniden canlandırılmasına önem verildiğinde örgüt geliştirmeden söz edilebilir. Örgüt geliştirmenin teşhis aşaması, amaçların yeniden gözden geçirilmesiyle ve örgütün anahtar görevleri veya ilgili alt bölümlerin kısaca tanımlanmasıyla başlar. İnsanlar arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesiyle devam eder. (Örneğin; iş-takımı, bölümler arasında işbirliği, lider-grup ilişkileri) Örgütün yapılanmasında araştırma sonuçlarından yararlanılmaktadır. Toplumdaki radikal, pazar ve teknolojik değişmeler ya da içte değişim için sosyal baskılar değişimi etkilemektedir. Gelecekte örgütün temel üretim beklentilerine cevap olarak örgüt geliştirme programı bu nedenlerle kabul edilir (Cole, 1993, s.163).

Başaran (1992)'a göre örgüt geliştirme aşamaları (Başaran, 1992, s.308):

1)Veri toplamak ve tanılamak (örgüt geliştirme takımınca).

2)Bilgilendirmek (örgütün üst yöneticisine ve örgüt geliştirme ile ilgili diğer önemli kişilerine toplanan verileri ve yapılan tanıları sunmak).

3)Örgüt geliştirmenin hedeflerini birlikte kararlaştırmak.

4)Hedeflere ulaşmak için uygun örgüt geliştirme tekniklerim ve araçlarını seçmek.

5)Örgüt geliştirme tekniklerini uygulamak (eyleme geçmek).

6)Yeniden veri toplamak ve tanılamak (örgüt geliştirme takımı, geliştirilen örgütün yeni koşullarını inceleyip değerlendirerek veri toplar ve sorunları belirler. Bu aşama dinamik dengelenme aşamasıdır.)

7)Başa dönmek

Örgüt geliştirme programı şu dört aşamada tamamlanabilir (Gibson ve diğerleri, 1976, s.372-375): (1) Problem nedir? (Teşhis). (2) Alternatifler nedir? (Metotlar). (3) Yürütülen metot nasıl olmalıdır? (Yürütme). (4) İşledi mi? (Değerlendirme). Bir problemin teşhisinde yönetici şu üç soruya yönelir: 1) Problemin belirtilerinden bağımsız olarak problem nedir? 2)Problemin çözümünde ne değiştirilmelidir? 3) Değişimden beklenen ve hedefler nasıl ölçülebilir olacağının başlıkları (hedefleri) nedir? Problem teşhisi kritik bir aşamadır. Doğru teşhislere ulaşmak garanti değildir. Örgütsel buzdağında görüldüğü gibi örgütün görünen (bilinen) yanı görülmeyen yanma göre çok azdır.

Örgüt Geliştirme Programlarında Anahtar Aşamalar

Bir okulun etkinliği hakkında hemen hemen her soruya cevap verebilmek için, benzer özellikleri bir araya gelerek analiz edilen dört çeşit soru vardır. Bunlar; 1) Demografik veriler, öğrencilerin, okulun personel, okul ve çevresindeki topluluğa ilişkin bilgileri açıklar. Bu bilgiler, öğrenciler hakkında, okuldaki öğrenci sayısı, sınıf mevcutları, devamsızlık / terkler, cinsiyet, etnik / ırk, evdeki durumu, dil yeterliliği, okulöncesine katılımı, özel ihtiyaçları, hareketlilik, mezuniyet oranları, mezuniyet sonrası iş / eğitim durumu, müfredat dışı etkinlikler, çalışanlar hakkında; öğretmenler, yöneticiler, uzman yardımcılarının ve destek personeli sayısı, deneyimi (yıl ve sınıf düzeyine göre toplam sayı), devamsızlık, cinsiyet, etnik/ırk,

emeklilik projeksiyonları, öğrenci-öğretmen oranları, mesleki gelişim fırsatları, dış etkinliklere katılımı/komiteler, okul hakkında; tarihi, güvenlik/suç verileri, özel nitelikleri ve güçlü yanları, öğretmen ve personel devir hızı, toplum desteği, programlar, toplum hakkında; yer ve tarih, nüfus değişimi, ekonomik durum, nüfus eğilimleri, büyüme projeksiyonları, veliler, toplum/iş katılımı, destek ajansları. 2) Öğrenci öğrenme verileri; öğrenciler üzerinde eğitim sisteminin etkisini gösteren çeşitli ölçümleri-norm-referanslı testler, ölçüt bağımlı testler, standart değerlendirmeler, öğretmen tarafından otantik değerlendirmeleri içerir. 3) Algı verileri; öğrencilerin anlamasına yardımcı olan öğrenme ortamı hakkında, velilerin, öğretmenlerin ve toplumun ne düşündüğüne ilişkin anketler, görüşmeler yoluyla toplanan veri ve gözlemlerdir. İnsanlar farklı konularda inançlarına göre hareket ederler, böylece bir grubun algılarını değiştirmek istiyorsanız, onların inançlarını bilmek zorundasınız. Örneğin, öğrenci algıları, öğrencilerin öğrenmesini neyin motive ettiği ve personel algılarının okul içinde gerekli ve mümkün olan değişim türlerini işaret ettiği söylenebilir. 4) Okul süreçleri verileri; okulun programları, öğretim stratejileri, değerlendirme stratejileri ve sınıf uygulamalarını içerir. Dokümanlar yardımıyla bu süreci dikkatli takip etmek, tüm öğrenciler için öğrenmede sürekliliği oluşturmanıza yardımcı olur. Hemen elde edilen veriler; Bu yıl okula kaç öğrenci kayıt yaptırmaktadır? (demografik) Devlet tarafından yapılan sınavlarda okuldaki öğrencilerin test puanı nasıldır? (Öğrenci öğrenme) öğrenme ortamına ilişkin veli, öğrenci ve personel algıları nelerdir? (Algılamalar) Bu yıl okulda uygulanan özel faaliyet programları nedir? (Okul süreçleri) (Bernhardt, 2003).

Mükemmel okullar için ABD Bakanlığı'nın ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Cummings ve Worley 2009):1.Ortak misyon, vizyon, değerler ve hedefler 2. Tüm öğrenciler için başarı sağlanmasında öğretme ve öğrenme odaklı önleme ve müdahale sistemleri oluşturmak. 3. Öğrenme ve öğretmeye odaklanan işbirlikçi öğrenme grupları oluşturma. 4. Aile ve toplumun aktif katılımının kazandırılması. 5. Karar verme ve sürekli iyileştirmede kılavuz verileri kullanmak. 6. Sürdürülebilir liderlik kapasitesi oluşturmak. Bir örgüt geliştirme programının düzenlenmesi ve tanıtımının en iyi bir yolu yoktur. Bununla birlikte, aşağıda sıradan olmayan olayların izlenmesi ve son yıllarda iyileşmenin geliştirilmesi örnekleri oluşturulmuştur (Cole, 1993, s.165):

1. Hazırlayıcı aşama, üst yönetimin faaliyet alanı tartışması ve içte üçüncü parti (değişim ajanı) ile örgüt geliştirmeye katılmasıdır. Başarılı olmak için mümkün olan bir program hakkında tartışılması da dahildir. Bir uzman rolü oynayan, yeni fikirleri listeleyen, eğitimci ve diğer rolleri oynayan değişim ajanı ile örgüt yönetiminin doğal ilişkileri tanımlanmaktadır.

2. Örgüt geliştirme programını başlatma fikrinde anlaşılmışsa bir sonraki aşama analiz ve teşhis aşamasıdır. Bu aşamada değişim ajanı uygun yöntemler desenleyerek ilgili bilgileri ele geçirmeye çalışır. Yönetim grubunun bütün geçmişi ile işe başlama stratejisi önerir. Örneğin yönetim personeline bir anket uygulanmasıdır. Örgütün problemleri ilgili bilgileri bulmak. Personelin yeteneklerinin ve fikirlerinin bir resmini inşa etmek, probleme çözüm olabilecek bazı önemli tavsiyelerde bulunmak. Değişim ajanı ile yönetim grubunun teşhiste aynı fikirde oldukları durum hakkındaki bilgileri kabul etmeleridir.

3. Üçüncü aşama programın amaçları hakkında görüş birliğinin sağlanmasıdır. Yönetim grubu değişim ajanı ile yakın işbirliği ile amaçların ve programın hedeflerinin ne olabi-

leceği konusunda hemfikir olurlar. Bu amaçlar yeni bir pazarın paylaşımını elde etmek, personelin güdülenmesinin düzeltilmesi veya diğer istendik düzelmenin faydalı olabilmesidir. Bunların sonunda belirgin hedefler gereklidir.

4. Faaliyet planı: Örgütlerin problemleri analiz edilmiş olmalıdır. Uygulamanın hedefleri ve amaçları hakkında ulaşılan anlaşma baştan başa durumun bir teşhisidir. Programın amaçlarına ulaşmada düzenlenen etkinliklerin sıra ve içeriğinin planlanması gerekmektedir. Bu aşamada değişim ajanınca pek çok taktikler etkili olacaktır. Değişik örgüt geliştirme etkinliklerinin tanıtımını taşıyacak konunun davranışsal tecrübe ve yeteneklerin ortaya konulması aşamasıdır. Böylece, faaliyet alanından çok yönetimin geliştirilmesi veya diğer personel geliştirme formları uygulanmalıdır.

5. Değerlendirme ve Eleştiri: Önceki planlar faaliyete konulmaktadır. Yönetim grubu ve değişim ajanı meslektaşları tarafından sık aralıklarda öğretici olmak durumundadır. Güçlükler ve yanlış anlamalar olabildiğince çabuk, mümkün olduğunca kısa zamanda doğrulanmaya mecburdur. Etkinlikler sonuçlara ters olduğunda, iyileştirmeler yapılacak veya zaman zaman programdan atmalar olacak, amaçlara doğru işlemlerin daha zengin eleştirileri ve uygulamanın hedefleri yeniden gözden geçirilecektir.

6. Amaçların yeniden gözden geçirilmesi ve planlar: eleştiriler ve karşılaşılan durumlara göre amaçlarda ve planlamada bazı yeni değişiklikler yapılabilir. Programın sonunda yönetim grubu görevini daha başarılı işler hale gelir.

Örgütün gözlenebilir, resmi, rasyonel ve yapısal uyuma ilişkin unsurları buzdağının görünen "formal" yanını oluşturmaktadır. Bu unsurlar; iş tarifleri ve tanımlamalar şubelendirme esasları, kontrol süreleri ve hiyerarşik düzeyler, örgütün görevleri, amaçları ve hedefleri, işlevsel politikalar ve uygulamalar, personel politikaları ve uygulamaları, üretim ve verimliliği etkileyen ölçümlerdir. Örgütün saklanan görünmeyen "informal" unsurları ise, ortaya çıkan güç ve etki örnekleri, örgütün personel görüşleri ve bireysel yeterlik, kişiler ve grup ilişkisi örnekleri, grup duyguları ve normları, güven, açıklık ve risk alma davranışlarının algılanışı, bireysel rol algıları ve değerler, çevre şartlarına uymalar, duygusal hisler, ihtiyaçlar ve arzular, yöneticiler ve astlar arasındaki duygusal ilişkiler, memnuniyet ve gelişimi etkileyen ölçümlerdir (Gibson ve diğerleri, 1976). Örgüt geliştirmenin hedefleri veya 10 düzeyi aşağıda görüldüğü gibi ifade edilebilir.

Şekil 1. Örgüt Geliştirme Hedefleri Modeli

1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey	5. Düzey	6. Düzey	7. Düzey	8. Düzey	9. Düzey	10. Düzey
Örgüt yapısı	İşlevsel Politikalar ve Uygulamalar	Personel Politikaları ve Uygulamaları	İş Performansı Takdir Etme ve İyileştirme	Yönetim Davranışı ve Beceriler	Yönetim Dışı Davranış ve Beceriler	Grup içi Davranış	Grup Davranışı	Bireysel Davranış	Bireysel Grup Davranışı

Yapısal Hedefler < ---------- > Davranışsal Hedefler

Düşük _____ Değişim Tasarlamanın Derecesi _____ Yüksek

Kaynak: Gibson ve diğerleri, 1976, s.375.

Şekil1'de görüldüğü gibi örgüt geliştirmede yapısal değişikliklerden çok davranışsal değişimin önemi ortaya çıkmaktadır. Örgüt geliştirme, planlı, uzun süreli, sistem düzeyinde, davranış bilimine dayanan bir iyileştirme programıdır. Örgüt geliştirmenin, özünde, kendi süreçlerini anlayabilmesi, teşhiste ve çevreye uyarlayıcı bir etkileşme için kullanacağı kaynakları geliştirmesi, iç ilişkilerini düzenlemesi için katalizör rolü oynayan dışarıdan veya içeriden bir danışman aracılığı ile örgüte yardım edebilmesi süreci vardır. İyi bir yardımcı ya da terapistin bir müşterisi için yaptığını danışman da örgüt için yapmaktadır. Bu yardım tipine doğruca örgütsel, grupla ilgili ve kişiler arası süreçlere yönelik olduğu için, geleneksel danışmanlıktan farklı olarak "süreç danışmalığı" denilmektedir (Edgar, 1978, s.156).

Örgütün etkililiğini engelleyen çeşitli sorunlarla uğraşan süreç danışmanlığı, herhangi bir örgüt geliştirme programında yer alan faaliyetlerden biri olarak görülebilir. Diğer faaliyetler ise yönetimi geliştirme, takım kurma, çatışmanın çözülmesine yardım etme, örgütün birbirlerine bağlı kısımlarının çabalarının bütünleştirilmesi ve örgütün başkasının yardımına başvurmadan çalışmasını öğrenmesine yardımcı olmaktır (Edgar, 1978, s.156). Örgüt geliştirme ve yenileştirme uygulamalarının planlanması aşamasında uygulamaya ilişkin stratejilerin sağlıklı bir biçimde belirlenmesi, uygulamanın çözümlenmesi ve uygulamayı etkileyen etkenlerin belirlenmesi ve değerlendirilmesinde şu sorular cevaplandırılmalıdır (Karip, 1997, s.78-79): 1) Tanımlanan problem ile belirlenen hedefler arasında doğrudan bir ilişki var mıdır? Hedeflerin gerçekleşmesiyle problem çözülecek midir? 2) Beklenmedik durumların ortaya çıkmasında amaçların yeniden gözden geçirilmesine izin verilecek mi ve bu değişikliklerde kimler yetkili olacaktır? 3) Yenilikler kurum içi ve çevre ile olan ilişkileri ne ölçüde etkileyecektir? 4) Yeniliğin uygulanması için yasal düzenlemeler ve parasal kaynaklar, araç- gereçler yeterli midir? 5) Uygulayıcıların yeniliğe ilişkin algıları ve yeniliği uygulama performansları nedir?

Örgütsel Değişim Yöntemleri

Bütün örgütlerde az veya çok ama sürekli bir değişim vardır. Değişimin olumlu yönde olması gelişme olarak ifade edilebilir. Örgütlerde değişim sağlama çabalarını veya değişim yöntemlerini iki bölümde toplamak mümkündür. Bunlar geleneksel ve planlı değişimdir. Geleneksel değişim; örgütün kendiliğinden değişimi sağlayacağı varsayımına dayanır (Çelebioğlu, 1990, s.105). Günümüz örgütleri değişimi rastlantılara bırakmamaktadır. Değişimi önceden planlamaktadır. Balcı (1995) planlı değişme ve Lewin'in değişme tipolojilerini bir modelle ifade etmektedir: Keşfetme: Değişim ajanı ve müşteri sistemi araştırırlar. Giriş: Karşılıklı kontrat ve beklentilerin geliştirilmesi. Tanışma: Değişimin özel amaçlarının belirlenmesi. Planlama**:** Eylem aşamalarının tanınması ve değişmeye olası dirençler. Eylem**:** Eylem aşamalarının uygulanması. Kararlılık Sağlama ve Değerlendirme: **Değişimin başarısının** değerlendirilmesi. **Sonuçlandırma:** Sistemi tamamlama ve bir başkasını başlatma. Model basit ve açık görünmesine karşın pratikte uygulanması her zaman mümkün olmayabilir (Balcı, 1995, s.23). Planlı değişime ek olarak güç dağılımı, amaç durumu ve değişimin gerçekleştirilmesine göre farklılık gösteren yedi değişim yaklaşımından söz edilebilir (Çelebioğlu, 1990, s.133): (1) Öğretiye ağırlık veren değişim, (2) Zorlayıcı değişim, (3) Teknokratik değişim, (4) Karşılıklı etkileşimli değişim, (5) Sosyalleştirme süreci, (6) Rekabetçi değişim ve (7) Doğal değişim.

Üçüncü Tarafın (Değişim Ajanının) Rolü

Örgüt geliştirmenin başarısı büyük ölçüde içteki üçüncü taraf veya değişim ajanının oynadığı role bağlıdır. Örgüt geliştirme sürecinin tamamında değişim ajanı merkezdedir. Eğer kendisi ve yönetim grubuyla ilgili iyi ilişki kurmazsa veya diğer gruplar ile kurulmuş olan güvenilir olma değeri zayıflarsa, gerekli güven derecesini bulma şansı zayıf olacaktır. Değişim ajanının saygıdeğer, güvenilir ve yetenekli bir danışman olması programın amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Danışmanın rolü emir vermeyen bir lider tipi rolüdür. Konu ve problemleri müşterilerine yargısı ve tavsiyesi olmaksızın dikkatlice geri yansıtmaktır (Cole, 1993, s.166).

Örgüt geliştirme programları önerileriyle denenen, özel nitelikler, değerler ve yetenekler değişim ajanları için gereklidir. Bunlar özetle şöyledir: Kişilik ve akıllılık nitelikleri önemlidir. Özellikle hastalığı teşhiste dinleme yeteneği ve problemlere rasyonel yaklaşımları uygulamak aynı zamanda özel kuvvetler ve kuvvetsizlikleri kabul ve farkında olma olgun görünüşüdür değerler olgun güvene ve beğenmeye dayalı özel ilişkilere öncelik verme, takım çalışmalarını rekabete tercih etme ve çalışmayı açıkça ve yapıcı ele almaktır. Yetenekler sadece davranış biliminin bilgileri değil daha çok görüşme yetenekleri gibi, sunum yetenekleri ve karşı bölümün insanları ile iyi, rahat ilişkiler kurabilme genel yetenekleri de gereklidir. Örgüt geliştirme değişim ajanları bu birleştirici tavsiyeleri daima hazır uygulanabilir olmayacaktır. Örgüt geliştirmede problem çözme ve karar almayı eklemek gerekmektedir. Akademisyenler daima uygun olmayabilirler. Çünkü, teoriyi pratiğe uygulamak zordur. İş danışmanları genellikle uygun değildir. Çünkü, ücretlerini doğrulamada uzman rehberlik vermeleri gerektiğini hissederler.

Başlıca Örgüt Geliştirme Yaklaşımları

Programdaki bir çok etkinlikler üç şekilde sınıflandırabilir: (1) İnsanların davranışını değiştirmeyi amaçlamalıdır. (2) Örgüt yapılarını değiştirmeyi amaçlamalı ve (3) Problem analizini amaçlamalıdır. Bu üç şekilde sınıflandırılan etkinliklere ilişkin örnekler aşağıda verilmektedir (Huse, 1980, s.27):

Çalışanların davranışlarını değiştirmeyi desenleyen etkinlikler: Yetiştirme ve davranış etkinlikleri, bireysel yardım planlamak. Takım kurma etkinlikleri, geçerli görev ve takım ilişkilerini geliştirmeyi planlamak. Grup içi etkinlikler, bağımsız gruplar arasındaki işbirliğinin düzeyini geliştirmeyi planlamak. Eğitme ve geliştirme etkinlikleri, bilgi ve becerilerin anahtar alanlarım geliştirmeyi planlamak.

Yapıyı değiştirmeyi amaçlayan etkinlikler: Rol analizi. İşi yeniden planlama /iş zenginleştirme (dikey iş büyültme). Tecrübeye dayanan yeniden yapılanmadır.

Problem analizinde amaçlanan etkinlikler. Anketler kullanılarak, incelemeler, görüşmeler ve grup toplantıları teşhis etkinlikleri. Planlama ve hedefleri düzenleme etkinlikleri planlama ve karar alma becerilerini geliştirmeyi planlamak. Süreç danışmanlığı, etrafında yer alan insan süreçlerini anlamak ve müşterilere yardım göstermek (örneğin liderlik, iletişim, rekabet, mücadele gücü). Genel örgütsel değişim yaklaşımları ise şöyle sıralanabilir (Birol, 1979, ss.133-134; Huse, 1980, s.26-28): Buyrultu yaklaşımı, yer değiştirme yaklaşımı, yapısal yaklaşım, grup kararı, davranış değiştirme yaklaşımı, veri tartışma yaklaşımı, grup problem çözme yaklaşımı, T grubu yaklaşımı, duyarlılık eğitimi yaklaşımıdır.

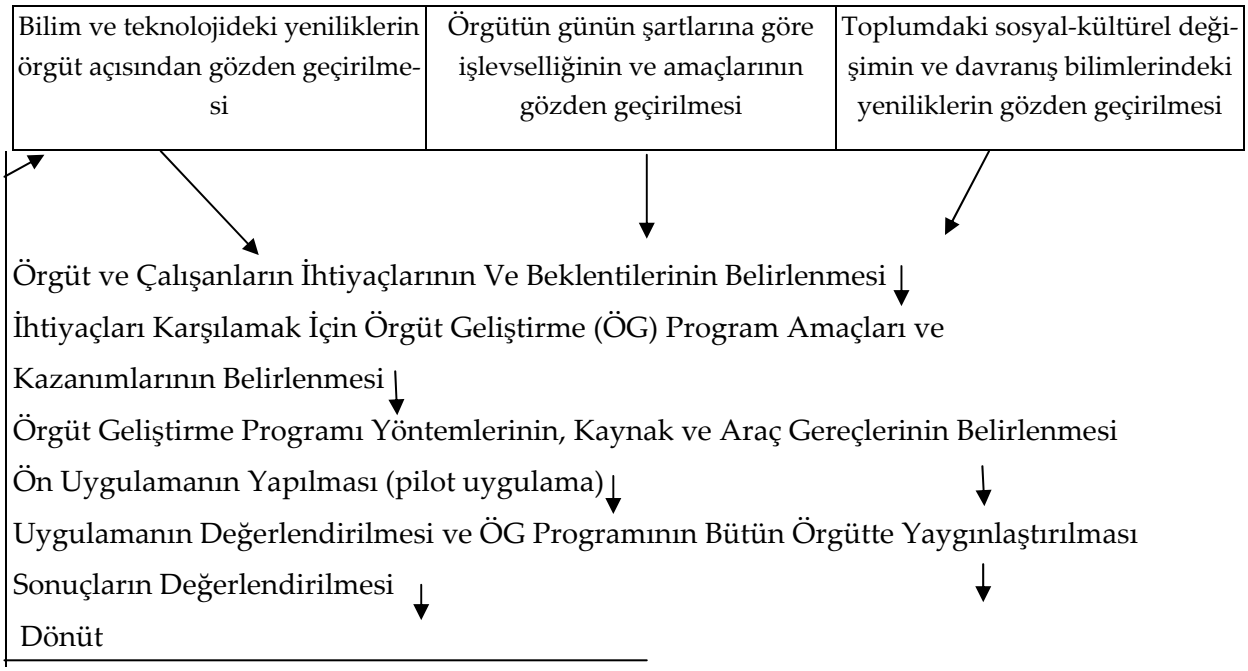
Örgüt Geliştirmenin Yararları

Bir örgüt geliştirme programının pek çok önemli faydaları aşağıda gösterilmektedir. Programın başlangıcında örgütün ihtiyaçlarına bağlı açıkça bir faydanın önemli ilişkisi ve uygunluğu vardır. Örgüt geliştirmenin yararlan (Cole,1993, s.167): (1) Bir örgütü değişime uyarlamanın yönünü kolaylaştırmak bütün kesin kararlarda çalışanların ilgisine başvurmaktır. (2) Örgüt yapılarını meydana getiren görevlerin başarısı ve çalışanların işbirliğini kolaylaştırmaktır. (3) Örgütte yaratıcı ve gözükmeyen enerjiyi serbest bırakır. (4) Çalışanlarca örgütün hedeflerinin öğrenilmesi gelişir. (5) Karar alma süreci ve becerileri gelişir. (6) Gerçek örgüt problemlerinin çevre ve şartlarında yönetimi geliştirme için fırsatlar sağlar. (7)Yönetim gruplarının takım olarak çalışma kabiliyeti yükselir.

Sonuç

Dünyadaki küreselleşme, iletişim, ulaştırma, pazar ekonomisi, bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak her örgütü kendi içinde zaman ve şartlara göre sürekli değişime zorlamaktadır. Bu değişimin istenilen yönde olması için, örgütün yapısı, süreci ve örgütsel davranışın geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle örgüt üst yönetiminin toplumdaki ekonomik, sosyal ve kültürel değişime duyarlı olması ve örgüt açısından gerekli tedbirleri alması beklenir. Merkezden yönetilen örgüt yapısında üst yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Genelde, örgütte yapılacak yeniliklerde üst yönetimin ikna edilmesi ön şarttır. Üst yönetimi doğru yönlendirecek ve etkileyecek olan uzman kadro veya örgüt içinden çıkacak değişim ajanıdır. Bu görüşler ışığı altında bir örgüt geliştirme modeli oluşturulmuştur. Bu modelde örgüt geliştirme program tasarısı yer almaktadır. Örgüt geliştirmede öncelikli ihtiyaçlar belirlendikten sonra süreç işletilmelidir. Örgüt üyelerinin sahip olması gereken temel felsefe takım ruhuyla çalışma, yapılan çalışmaların sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi olmalıdır. Her örgüt var olan imkanlarını ve yaptığı işi yeniden sorgulamalıdır. Örgüt içi ihtiyaçları ve çevreden gelen yenileşme ihtiyaçları belirlenmelidir. Nelerin geliştirileceğine ya da yenileneceğine karar verdikten sonra örgüt geliştirme planları hazırlanır. Planların ön uygulaması yapıldıktan, aksayan yönlerin tespit edildikten ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra genel uygulamasına geçilir. Bu süreç sürekli olarak devam eder. Aşağıda şekil 2'de bir örgüt geliştirme modeli yer almaktadır. Okul geliştirmede de tüm paydaşların (Yönetici, öğretmen, öğrenci, veli vd.) okul geliştirmeye katılımı ve katkısı sağlanmalıdır. Öğrencinin öğrenmesinin niteliğinin artırılmasında bu tüm paydaşların da takım ruhu içinde sürekli öğrenme içinde olmaları gerekmektedir. Bütün bu çabaların merkezinde öğrencilerin öğrenmelerinin kolaylaştırılması ve geliştirilmesi bulunmaktadır.

Şekil 2. Örgüt Geliştirme Modeli



Kaynakça

Alpay, G. (1973). Gelen sistem teorisi ve kamu örgütlerinde değişim stratejisi. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi, l.* İstanbul.

Balcı, A.(1995). *Örgütsel gelişme*. Pegem. No: 18, Ankara.

Balcı, A. (2007). Etkili okul / okul geliştirme. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 108. Ankara.

Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri.* Gül yayınevi. Ankara.

Bernhardt, V.L. (2003). No Schools Left Behind. *Educational Leadership*. 60 (5): 26-30.

Birol, B. (1979). *Örgüt geliştirme.* Ankara İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi Yayını No: 125. Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Pegem. No:2. Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.* A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:71. Ankara.

Çelebioğlu, F. (1990). *Davranış açısından örgütsel değişim.* İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No:238. İstanbul.

Cole, G.A. (1993). *Management theory and practice.* DP Publication LTD. Adino place. London. Commission Education Improvement. (2000). School Improvement: A Handbook for Principal, Teachers, and School Councils. Erişim:http://eic.edu.gov.on.ca.

Cummings, T.G., Worley, C.G. (2009). *Organization Development & Change*, (9th Edition). South-Western, Canada.

Edgar, H. S. (1978). *Örgüt psikolojisi.* Çev. Mustafa Tosun. TODAİ. No: 173. Ankara.

Gibson, J.L., Ivancevich, J.M. & Donnely, J.H. (1976). *Organizations behavior, structure, processes,* Business Publications, Ins. Dallas. U.S.A.

Huse, E. F. (1980). *Organization development and change* . West Publishind Company. Printed in the U.S.A.

Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), Ankara.

Lundstedt, S.B. & Moss, T.H. (1989). *Managing innovation and change.* Kluwer Academic Publihers. Printed in the Netherlands.

Nickols, F.W., Forbes, R.L. (2001). Instructional Technology and Organization Development A Still Valid Case for Collaboration. Erişim: http://www.nickols.us/itandod4.pdf.

MEB. (2010). ilköğretim kurumları standartları eğitim dokumanı. Ankara: ilköğretim Genel Müdürlügü

Özdemir, S. (1996). *Eğitimde örgütsel yenileşme.* Program. Ankara.

Özen, Ş. (1991). Yönetimi geliştirmede bir yaklaşım, örgüt geliştirme. *TODAİ. Dergisi,* 24(4). Ankara.

Robbinson, S.P. & Judge, T.A. (2011). *Organizational behavior,* (14th Ed.). Pearson Education, Inc, New Jersey. (Çev. Ed. İnci Erdem), Örgütsel davranış, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Rothwell, W.J., Stavros, J.M., Sullivan, R.L. (2015). "Organization Development, Transformation, and Change".

Practicing Organization Development: Leading Transformation and Change, (4th Edition), (Editors: William J. Rothwell, Jacqueline M. Stavros, Roland L. Sullivan). Wiley. Erişim: https://www.researchgate.net/publication/285056040.

OKUL SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ

Süleyman Alpaslan SULAK

Sulak, S. A. (2016). Okul sağlığı ve güvenliği. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.45-57). Konya: Çizgi Kitabevi

OKUL SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ

Süleyman Alpaslan SULAK

Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Ünversitesi, sulak@konya.edu.tr

Giriş

Elini korkak alıştırma. Uzan
ve kucakla arkadaşını.

Zamanımızdan elli altmış yıl kadar önce öğrenciler için disiplin suçu sayılabilecek davranışlar arasında okulda sakız çiğnemek, okul koridorlarında gürültü yapmak, koşmak, sigara içmek gibi davranışlar bulunmaktaydı. Bugünün okulları ise çocuk suçlarının azaltılması, şiddetin azaltılması, uyuşturucu kullanımı ve madde bağımlılığı, erken yaşta cinsel ilişki ve erken hamilelik okul suçlarının artması gibi güvenliği tehdit eden risk davranışları ile karşı karşıyadır (Osofsky & Osofsky, 2001). Okul güvenliği kavramı, özellikle son çeyrek yüzyılda şiddet olaylarının ve psikolojik faktörlerinin artışı nedeniyle kamuoyunda önem kazanmaktadır.

Okullarda şiddet eğitimcilerin, politikacıların ve araştırmacıların büyük bir dikkat çektiği yaygın sorunlardan biridir. Okulda şiddet çok yönlü ve şiddetin unsurları içerecek şekilde anlaşılabilir. Bunlar arasında şiddet kurbanları, korku ve güvensizlik, suç ve antisosyal davranışlar, ve okul tarafından oluşturulan disiplin sistemleri vardır (Furlong & Morrison, 2000). Eğitimciler açısından bakıldığında okul binalarında bireysel şiddet artmaktadır ve bunu tespit etmek zordur. Eğitimcilerden birer kolluk kuvveti rolü üstlenmesi istenmemektedir (Eisenbraun, 2001).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) şiddeti, "kişinin bilinçli olarak kendisine, başkasına, bir gruba veya bir topluluğa karşı yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişme geriliği ya da yoksunlukla sonuçlanan ya da sonuçlanma olasılığı olan, tehdit ederek veya gerçekten, fiziksel zorlama ya da güç kullanılması" olarak tanımlamaktadır. Şiddet toplumun her kademesinde kendini göstermektedir. Okullarda şiddetin en çok ortaya çıktığı, görüldüğü yerlerden birisidir.

Okulda şiddet kavramı, okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışları tanımlayan bir anlamda kullanılmaktadır(Furlong & Morrison, 2000).

Okuldaki şiddet, yarattığı olumsuz sonuçlar nedeniyle, güvenli ve huzurlu eğitim ortamına zarar vermekte, eğitim sisteminden beklenen yararın elde edilmesini engellemektedir. Güvensiz okul ortamlarının, eğitim programından beklenen yararların azalmasından da öte, öğrenci psikolojilerinin üst düzeyde bozulmalarına yol açabilecek durumlar yaratabildiğini gösteren araştırmalar vardır. Güvenli okul ortamı, okul unsurunu oluşturan bireylerin ken-

dilerini duygusal, psikolojik ve fiziksel olarak özgür hissetmeleri; okul güvenliği ise okul ortamı ve çevresine bağlı olarak görülmektedir. (Ayral, Özdemir, Demirhan, Ünlü; 2015).

Okul güvenliği "öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleridir" ve "Okulda öğrenmek için uygun bir ortam yaratılmasıdır" (Dönmez, 2001, 64; Töremen, Çankaya, Avanoğlu, 2008), bir başka ifadeyle okul güvenliği, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri, öğrenmek için çalışırken öğretmenlerin ve diğer görevlilerin kendilerine yardımcı olmaları, kendilerini tehlikeden ve korkudan uzak güvende hissetmeleridir (Dönmez, 2001) şeklinde tanımlanmaktadır.

Okul ve şiddet konusında ülkemiz okullarının durumunu tanılama amacıyla yapılan araştırmalar, okuldaki şiddeti en iyi niteleyebilecek ve çözüm yerleri ve yollarını gösterebilecek şekilde sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Ülkemizde eğitim ortamlarındaki şiddeti tanılamaya yönelik çalışmaların genelde, şiddetin yaygınlığı, şiddetin türleri, şiddetin en sık yaşandığı yerler, şiddetin en sık yaşandığı zamanlar, şiddetin kaynakları, şiddetin yaş ve cinsiyetle ilişkisi, şiddetin sosyo ekonomik düzey ve aile ortamı ile ilişkisi, şiddet olaylarına karışanların ortak özellikleri, şiddet olayları karşısında tutum, okuldaki şiddet olaylarının olumsuz etkileri üzerinde durdukları saptanmıştır (Ayral, Özdemir, Demirhan, Ünlü; 2015).

Okullarda meydana gelen şiddet davranışlarının önde gelen risk faktörleri olarak; düşük akademik başarı, okula olan düşük bağlılık, okul koşulları ve iklimi, çeteye katılmalar gibi faktörler gösterilebilir (Kızmaz, 2006). Şiddet kaynakları büyük oranda okul tabanlıdır. Okulda verilen eğitimle şiddet kaynakları engellenebilir, öğrencilerin şiddete yönelik tutumları iyileştirilebilir. Aksi durumda ise okul şiddeti körükleyebilecek ortamlara zemin hazırlayabilir. Öğrencilerin yetiştikleri ortam, almış oldukları aile terbiyesi, arkadaş gruplarının belli özellikleri, yaşlarının ve cinsiyetlerinin okul güvenliği ile yüksek derecede ilişkisi vardır.

Öğrencilerin kendilerini istenmeyen davranışlardan korumaları, trafik, yangın, sel, deprem gibi olaylara karşı korumaları öncelikli olarak 6331 sayılı kanuna göre işveren durumunda olan okul yöneticilerinin görevidir. Okul güvenliği açısından bakıldığında öncelikli olarak öğrencilerin korunmaya muhtaç olması gibi çalışan pozisyonunda olan öğretmen ve memurların da yeterince güvende olmadıkları görülmektedir.

Günümüzde, bireyselliğin daha çok vurgulandığı, kurumsallaşmanın arttığı, eğitimde sorumluluğun giderek okullara devredildiği bir toplum oluşmaktadır (Dönmez, 2001). Günümüz toplumunda ailelerin çocuklarıyla birlikte geçirdiği zaman giderek azalırken, çocuğun ailesi dışında geçirdiği zaman artmaktadır. Çocuğun ailesinin dışında geçirdiği zaman arttıkça korunmaya daha da muhtaç hale gelmektedir. Bu boşluğu okul ve değişik sosyal kurumlar yeterince dolduramadığı takdirde çocuğun güvenliğinde ciddi problemler meydana gelebilmektedir.

Özellikle gelişmiş ülkelerdeki okul güvenliğine ilişkin ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Bu konuda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Okul güvenliğini sağlama, önleme ve engelleme konusunda bir çok araştırmacı farklı açılardan konuyu incelemiştir. Bahçeşehir Üniversitesinin 2013 yılı Eylül ayında yaptırmış olduğu bir araştırmaya göre, velilerin büyük bir çoğun-

luğunun okullardaki güvenlik ortamından endişelendikleri ortaya çıkmıştır. Eğitim seviyesi ve gelir düzeyi arttıkça arttıkça güvenlik endişesi ve okuldaki güven ortamına ilişkin olumsuz algı da artmaktadır (Bahçeşehir Üniversitesi, 2013).

Okul güvenliği ile ilgili teoriler üç başlık altında incelenebilir(Erol, 2009),.

1. Kontrol Teorisi
2. Kurumsal Etkenler Teorisi (fiziksel, psikolojik, sosyal etkenler)
3. Toplumsal çözülme Teorisi

- Kontrol teorisi

Kontrol teorisine göre okullardaki şiddetin temeli kültürel, toplumsal ve ailesel değerlere dayanmaktadır. Toplumsal değerlerin, kültürel değerlerin aileler ve okul tarafından çocuklara yeteri kadar aktarılmaması şiddet olaylarının en büyük sebeplerinden birisidir(Erol, 2009). Ailelerinde yeterli seviyede sosyalleşme sağlayamayan çocuklar okullarda da yeterli düzeyde sosyal değerleri kazanma ve öğrenme niteliklerine sahip olmamaktadırlar (Töremen, Çankaya, Avanoğlu, 2008).

Bu teoriye dayalı olarak okul ve aile işbirliğinin yeterince sağlanamaması okul güvenliği için risk oluşturmaktadır (Welsh, Greene, Jenkins, 1999). Okul güvenliğinin sağlanabilmesi için aşağıdaki hususlara yer verilmelidir (Erol, 2009; Töremen, Çankaya, Avanoğlu, 2008).

- Ailelerin okul etkinliklerinde ve okul yönetiminde daha etkili olması
- Okulların sosyal faaliyet içerikli programlarının aileler işbirliği ile hazırlanması
- Okulların sivil toplum örgütleri ile etkili işbirliği yaparak ortak sosyal faaliyet programlarını hazırlaması
- Geleneksel amaçlara bağlılık
- Başka kişilerin hakkına bağlılık
- Toplumsal etkinliklere katılım
- Toplumsal normlara inanma

Bu teoriye göre okul öğrencilerin şiddetini önlemeye yönelik en önemli kurumdur. Öğrencilerin yeteneklerinin ön plana çıkarılması gerekmektedir. Yeteneklerini ortaya koyamayan öğrenciler okulda başarısız olabilir ve bu başarısızlık öğrencileri şiddete yöneltebilir. Bu sebeple okullarda öğrencilerin yeteneklerini ön plana çıkaracak etkinliklere yer verilmelidir.

- Kurumsal etkenler teorisi

a)Fiziksel etkenler

Eğitim bir çevre işidir, ,insanı eğitmek daha önceden planlanan davranışları kazandıracak düzenli bir çevre sunma işlemidir. Eğitim planlamış faaliyetlerden oluşur. Rastgele bir araya gelmiş olaylardan eğitim oluşmaz. Okulun fiziksel çevresi okul güvenliği açısından önemli bir etkendir. Fiziksel olarak okul binasının inşaa edileceği yeri belirlemek ilk aşamadır.

Okul binasının yeri belirlenirken göz önünde bulundurulması gereken bazı özellikler aşağıda verilmiştir (Erol, 2009).

- Sunulacak eğitim ve öğretim planlarına uygun bir yer olmalıdır.

- Devam eden öğrenciler için rahatça ulaşılabilecek bir yerde olmalıdır.
- Trafik, gürültü ve hava kirliliği açısından sorun yaratacak yerlerden uzakta olmalıdır.
- Alt yapı hizmetlerinin sağlanabileceği bir yerde olmalıdır.
- Okulun yeri ilerleyen yıllarda genişleme imkanı sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- 222 sayılı İlköğretim ve Eğitimi Kanunu ile eğitim kurumlarının bina ve tesislerinden 100 metre yakınına kadar hapishane, meyhane, kahvehane, kıraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi topluma açık yerler ile alkollü içecek satılan yerler bulunamayacaktır.

b) Psikolojik etkenler (okul iklimi)

İklim okulun hem fiziksel özelliklerini hem de okuldaki düzen, doyum ve verimlilik düzeyini kapsar (Erol, 2009). Okul iklimi okulda karşılaşılan problemlerde ne tür yaklaşımların bulunulduğunu kapsar. Ayrıca okul iklimi öğrencilerin ve çalışanların okula bağlılık hissedip hissetmedikleri ve okul kurallarının nasıl anlaşılıp uygulandığını kapsar. Olumlu okul ikliminin öğrenci davranışları ve okul güvenliği üzerinde de olumlu etkisi görülmektedir (Özer, Dönmez, 2007).

Okul güvenliği, okul ortamının herkese açık, paylaşılabilir, okul değerlerine sahip üyeleri ve çevre ile iletişim içerisinde olmasını içermektedir. Okul müdürünün liderlik özellikleri ve davranışları okul iklimini etkileyebilen önemli faktörlerdendir. Okulu oluşturan unsurların (öğrenci, öğretmen, yöneticl, memur vb.) okula bağlılıkları da okul iklimini dolayısıyla okul güvenliğini etkileyen diğer bir faktördür. Okula bağlı öğrencilerin okula bağlı olmayan öğrencilere oranla daha az sayıda suç işlediklerine dair çok sayıda araştırma vardır (Kızmaz, 2004). Dolayısıyla okul unsurlarının okula bağlılıkları şiddeti azaltacak ve okul güvenliğini arttıracaktır. Bu da suç ile okula bağlılık arasında ters yönlü bir korelasyonun olduğunu ortaya koymuştur.

Okul iklimi teorisi göz önüne alındığında okul güvenliğinin oluşabilmesi için aşağıdaki maddelere dikkat edilmesi gerekmektedir.

- Ailelere okullarda davranış eğitimi konusunda uzmanlarca eğitim verilmesi,
- Öğretmenlere ve yöneticilere empati kurma konusunda seminerler verilmesi,
- Okul programlarında sosyal yeteneklerin geliştirilmesine yönelik faaliyetler planlanmalıdır (Schick, Cierpka, 2005).

c) Sosyal etkenler (Okul kültürü)

Okul kültürü; iletişim modellerini, uygun davranışlara ilişkin normları rol ilişkilerini, rol algılarını, etkileşim ve uyum gösterme örüntülerini, ödülleri ve yaptırımları da içeren bir çok konuyu kapsar (Erol, 2009). Bir okulda bazı alt kültürler bulunabilir. Ancak okul kültürü kavramı okuldaki bütün unsurlar tarafından paylaşılan ortak bir kültürü ifade etmesi beklenir. Ortak bir kültüre sahip olmayan okullarda, şiddet olaylarının meydana gelme ihtimalinin daha yüksek olması muhtemeldir.

Okul iklimi ile ilgili çalışmalar genellikle davranışa ilişkin algıları incelerken, okul kültürü ile ilgili çalışmalar varsayımlar, değerler ve normları inceler (Özer, Dönmez, 2007). Okulu oluşturan unsurların inandığı temel değerler okul kültürünün önemli bir unsurudur. Okul

güvenliğini de etkileyebilen ortak değerlerden bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Stephans, 1995, Dwyer, Osher, 2000; Hernandez, Seem, 2004, Özer, Dönmez, 2007):

- Öğrencilerin ve okul personelinin birbirini önemsemesi
- Okulda akademik başarıya odaklanılması, öğrenciler arasında ayrım yapılmaksızın, herkesten üst düzeyde akademik performans ve başarı beklenmesi,
- Ailelerin ve toplumun çeşitli yollarla eğitime ve okula ilgilerinin ve katılımlarının sağlanması,
- Okuldaki bireyler arasındaki işbirliği,
- Önemli konularda (ör: okul güvenliği) okul personeli, aileler ve öğrencilerle birlikte karar alınması
- Toplumsal çözülme teorisi

Bu teoriye göre okulu toplumdan ayırmak mümkün değildir. Okul toplumun bir yansımasıdır. Bu teoriye göre okulları daha güvenilir bir hale getirmek istiyorsak önce toplumu güvenilir bir hale getirmek gerekmektedir. Çünkü okul güvenliği eşittir toplum güvenliği artı aile güvenliğidir (Erol, 2009)

Bu teoriye göre okulun çevresel ve kültürel değerleri okul güvenliği üzerinde doğrudan etkilidir. Bu konuda yapılmış araştırmalarda; okulların içerisinde bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik kalkınmışlık düzeyi ile okul güvenliği ve başarısı hakkında doğrusal bir ilişki bulunduğu (Med, 2004), aile içi şiddetin yaygın olduğu kültürlerde çocuklarda ve gençlerde saldırganlık eğilimin fazla olduğu (Liang, Flisher, Lombard, 2006), çocukların suiistimal edilmesi ve şiddete maruz kalması ile okullarda çocukların içe kapanık olmalarının okul güvenliği üzerinde etkisi olması (Doe, 2000) bulunmuştur.

Bu teori çerçevesinde okul güvenliği için okulların

- Öğrenci ailelerine yönelik ev ziyaretlerinde bulunmaları,
- Rehberlik ve uzman öğretmen desteği ile anne ve babalara yönelik iletişim seminerleri vermesi,
- Özellikle öğrenci annelerinin okul ortamına dahil edilerek hem kadınları hem de okul-aile işbirliğinin daha çok etkili hale getirmesi için çaba göstermeleri gerekli görülmektedir (Töremen, Çankaya, Avanoğlu, 2008).

Okul güvenliğine etki eden risk faktörleri şu başlıklar altında özetlenebilir(Verdugo, Vere, 2003, Töremen, Çankaya, Avanoğlu, 2008).

- Kişisel Risk Faktörleri:
- Akrana Dayalı Risk Faktörleri:
- Aileye Dayalı Risk Faktörleri:
- Okula dayalı Risk Faktörleri:
- Topluma Dayalı Risk Faktörleri:
- Toplumsal Risk Faktörleri:
- Zorbalık ve zorbalığa maruz kalmak
- Çocuk ve ergenlerde stres ve psikolojik bozukluklar,

- Uyuşturucu ve alkol kullanmak
- Aile içi stres
- Disiplin uygulamaları
- Okulların sosyal aktiviteler açısından yetersiz olması
- Okulun olumsuz ekolojisi
- Okul aile işbirliğinin yetersiz olması
- Ekonomik yoksulluk
- Kültürel faktörler

Okul içinde güvenliğin ele alınması sadece fiziksel şiddet veya suç unsurlarından öte, sosyal ve psikolojik güvenliği de içermektedir. Bu nedenle öğrencilerin güvenliklerinin sağlanması, onların şiddetten korunması, suçun faili veya mağduru olmamasını kapsadığı gibi, sosyal ve psikolojik güvenliklerini de kapsamaktadır. Okulun psiko-sosyal atmosferi öğrencilerin yanı sıra okul yönetici ve eğitimcilerini, okulda görevli personeli de kapsayan geniş çaplı bir konudur. Okul psiko-sosyal ortamı, personelin mesleki gelişimlerini destekleyecek, paydaşların katılımını sağlayacak, özel bilgilerin gizliliğini koruyacak ve çocukların akademik başarısını sağlayacak şekilde yönetilmelidir.

Okullardaki farklı dönemlerdeki disiplin konularındaki değişimin öncelikle öğrencilerin ve toplumun yeni yapısının anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Okullarda oluşan yeni sağlık ve güvenlik risklerinin kapsamlı bir analizin yanı sıra bu tehditlerin en az seviyeye indirilmesinde sorumluluğu olanların belirlenmesi gerekmektedir. Okul güvenliğinin değişik aşamaları vardır. Bunlar okul ve çevresindeki fiziksel şartların düzeltilmesi, olumsuz durumların giderilip güvenli hale getirilmesi, çocuk gelişimi konusunda eğitimli personelin suç, şiddet, zorbalık gibi konularda yetkin kılınması, öğrencilerin çevresi ve ailesi ile sağlıklı ve etkili bir iletişim kurması gibi geniş bir alanı oluşturmaktadır.

Güvenli okul, gençlerin ve çocukların öğretmenlerden, okul yöneticilerinden ve okulda görevli kişilerden veya akranlarından şiddet görmediği ve şiddet görme korkusu yaşamadığı bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra, okulun sosyal ortamı, tasarımı, iç donanımı ile bütüncül bir güvenlik algısı sunması da güvenli okulun öne çıkan unsurlarıdır. Okullardaki güvenlik algısı öğrenciler için en az eğitim kadar önemli bir ihtiyaçtır.

Ülkemiz eğitim kurumlarında verilen eğitimin başarılı olmasındaki en temel etkenlerden biri de eğitim – öğretimin sağlandığı mekânlar olan okulların güvenli ve emin ortamlar olmasıdır. Eğitim kalitesinin arttırılmasında, öğrencilere güvenli ve kendilerini ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde ifade edebilecekleri ortamların sunulması, gerçekleştirilmesi gereken en temel unsurdur. Okul ve okul çevresi güvenliği ve eğitim- öğretim başarısını karşılaştıran çalışmalar, okulda suç ve eğitim başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya koymaktadır.

Ülkemizde her yıl pek çok öğrenci okul ve okul çevresinin fiziksel ve çevresel tasarımında yaşanan problemler nedeniyle güvenlik tehditlerine maruz kalmaktadır. Ülkemizde okul ve okul çevresinin tasarımı ve fiziksel güvenliğinin gelişmiş standartları yoktur. Bu durum

çocuk ve gençlerin sağlıklı ve güvenli ortamlarda eğitim – öğretim almasının önüne geçmektedir.

Toplumun değişen yapısı ve yaşam şartlarına paralel olarak, okullarda oluşan güvenlik tehditleri de farklılaşmaktadır. Okulun fiziksel güvenliği ve psiko-sosyal ortamının güvenli oluşunun yanı sıra, okulların şiddet, suça karışma ve madde bağımlılığı gibi unsurlardan da korunması önemlidir.

Ülkemizde 2014-2015 öğretim yılında 53574 okul, 889695 öğretmen ve 16403328 öğrenci bulunmaktadır(TÜİK, 2015). Okul çağındaki öğrencilerimiz ülkemiz nüfusunun yaklaşık %20'sini oluşturmaktadır. Rakamların büyüklüğü bu kitlenin içinde olan kesimin güvenlik tehditinin etki alanının genişliğini de gözler önüne sermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda öğrenim gören öğrenci ve çalışan öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği hizmetleri büyük bir öneme sahiptir.

Okul ve çevresinde karşılaşılan farklı sağlık ve güvenlik tehditlerinin bir çoğu okulun fiziksel durumu ile yakından ilişkilidir. Okulların psiko-sosyal ortamını besleyen ve sağlıklı bir eğitim ortamına zemin oluşturan unsurlar ise fiziksel ve mekânsal unsurlardır. Durum tespiti açısından incelendiğinde, ülkemizde, okul çevresinde ve sınıflarda fiziki ortamın ve çevresel tasarımın öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ve korunmasına yönelik düzenlemelerine ilişkin ideal ölçüler ve standartlar henüz geliştirilmemiştir. Pek çok ülkede okul mekânlarının planlanması özel bir uzmanlık alanı olarak kabul edilirken, Türkiye'de buna yönelik çalışmalar henüz profesyonel anlamda yürütülmemektedir. Bu durum, her yıl eğitim öğretim dönemi içerisinde pek çok öğrencinin okulların yetersiz, zaman zaman da tehdit unsuru oluşturan fiziksel ve çevresel koşulları nedeniyle zarar görmesine yol açmaktadır.

Eğitim verilen bu kurumların bulundukları yer, bina yapıları, kat sayıları, atelyeler, laboratuvarlar, ulaşım, ısınma, servis, sınıf, yemekhane, kantin, okul bahçesi, okul çevresi trafiği, spor salonu gibi alanlar büyük farklılıklar göstermekte, bir çok okul standart olmayan geçici binalarda eğitim ve öğretim hizmetini sürdürmektedir. Çok çeşitlilik gösteren eğitim ortamlarının sahip oldukları sağlık ve güvenlik riskleri ile bu kurumlarda alınması gereken önlemler de farklılık göstermektedir (Polat, 2012).

Okul güvenliğinin çok yönlü yapısı bir yandan öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilere işaret ederken; diğer yandan da okul personeline ve öğrenciler arasındaki ilişkileri de içermektedir. Diğer taraftan, okul dışı grupların veya tehlikelerin öğrenciler üzerinde oluşturdukları risk de okul güvenliğinin farklı bir yönünü oluşturmaktadır. İlişki düzeyindeki güvenlik tehditlerinin dışında, okul içi ve çevresi fiziksel tehlikelerin de öğrencilerin güvenlik algısı üzerindeki etkisi büyüktür.

Geleceğimizin teminatı olan öğrencilerimizin sağlık ve güvenlik konularına ilişkin olası riskler hakkında bilgi sahibi olmaları, buna uygun eğitim almaları öğrencilerimizin bu kültürle mezun olup çalışma hayatına atılmaları çok büyük önem arz etmektedir. Güvenlik kültürü sağlıklı ve güvenli davranışın bir alışkanlık haline getirilip kazanılmasıdır.

İnsanın, iş yerlerinde, işin yürütülmesi sırasında oluşan veya oluşabilecek tehlikelerden ve sağlığına zarar verebilecek unsurlardan korunmasını, aynı zamanda iş yeri ortamının

iyileştirilmesini hedef alan sistemli ve bilimsel çalışmaların tümüne "İş Sağlığı ve Güvenliği" denir.

Küçük yaşlardan itibaren "İş sağlığı ve Güvenliği kültür bilinci" temelini oluşturmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı mesleki ve teknik eğitim okulları başta olmak üzere bütün okullarda;

- Herhangi bir kaza ve kaza ve hastalığa neden olabilecek risklerin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi,
- Alınan her türlü önleme rağmen meydana gelebilecek kazalarda ilk yardım konusunda gerekli ilk müdahele için bir alt yapının oluşturulması,
- İdareci, öğretmen ve küçük yaştan itibaren çocuklarda sağlık ve güvenlik bilincinin geliştirilmesi, gerekmektedir.

Yukarıda sayılan amaçları gerçekleştirmek üzere Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında 02.Ocak.2009 tarihinde 2 yıl süreli bir işbirliği protokolü imzalanmıştır(Polat, 2012).

6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu 20.06.2012 tarihinde TBMM'de kabul edilmiş ve 30.06 2012 tarihinde 28339 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 6331 sayılı İSG Kanunu sadece işyerleri için değil okullar ve resmi kurumlar için de yeni hükümler içermektedir. İSG uygulamaları okullar açısından yeni iş yükü oluşturacaktır. Okullarda işveren sıfatı ile müdürler ve çalışan sıfatı ile öğretmenler kanun ve yönetmelikteki maddeleri uygulamakla yükümlüdürler.

Okullarda görev alacak İşyeri Hekimi ve İş Güvenliği Uzmanı Milli Eğitim Müdürlüğünce sağlanacaktır. Okullarda Okul Düzeyinde İş Sağlık ve Güvenlik Kurulu oluşturulacaktır. OSGK, MEB tarafından hazırlanan İş Sağlığı ve Güvenliği Okul Rehberini kullanarak aşağıdaki maddeleri gerçekleştirecektir(6331 sayılı kanun, 28509, 28512, 28532 ve 29209 sayılı Resmi Gazeteler).

1) OSGK Okul İş Sağlığı ve Güvenliği Kurulu oluşturulması

İSG Kurulları hakkında Yönetmeliğin 6. Maddesine göre oluşturulur. 50 veya daha fazla çalışanın bulunduğu ve altı aydan fazla süren sürekli işlerin yapıldığı iş yerlerinde bu kurulun kurulması zorunludur. Kurulu oluşturan kişiler;

- İşveren ve ya işveren vekili (okul müdürü),
- İş güvenliği uzmanı(Milli Eğitim Müdürlüğünce belirlenir),
- İş yeri hekimi (Milli Eğitim Müdürlüğünce belirlenir),
- İnsan kaynakları, personel, sosyal işler veya idari ve mali işleri yürütmekle görevli bir kişi (Müdür Yardımcısı),
- Bulıunması halinde sivil savunma uzmanı (müdür belirler),
- Bulunması halinde formen, ustabaşı veya usta (çalışanlar içinden müdür belirler) ve
- Çalışan temsilcisinden (seçimle ya da müdür belirler) oluşur.
- Birden fazla çalışan temsilcisi olması durumunda çalışan temsilci olarak baş temsilci yer alır.

2) Çalışan temsilcisi seçimi,

İş sağlığı ve/veya seçimle belirlenemediği durumda atama yoluyla aşağıda belirtilen sayılarda iş sağlığı ve güvenliği çalışan temsilcisi görevlendirilir.

1. İki ile elli arasında çalışanı bulunan işyerlerinde bir,
2. Ellibir ile yüz arasında çalışanı bulunan işyerlerinde iki,
3. Yüzbir ile beşyüz arasında çalışanı bulunan işyerlerinde üç,
4. Beşyüzbir ile bin arasında çalışanı bulunan işyerlerinde dört,
5. Binbir ile ikibin arasında çalışanı bulunan işyerlerinde beş,
6. İkibinbir ve üzeri çalışanı bulunan işyerlerinde altı

3) Okul İç Yönergesinin hazırlanması,

OSGK işyerinin niteliğine uygun bir iş sağlığı ve güvenliği yönerge taslağı hazırlar. Bu taslağı işverenin onayına sunar. Yönergenin uygulanmasını izler, sonuçlarını raporlar ve alınması gereken tedbirleri belirleyerek kurul gündemine alır. İşverene gerekli bildirimlerde bulunur. Kurul ayda en az bir kere toplanır.

4) Risk Değerlendirme Ekibi oluşturulması,

İSG Risk Değerlendirme Yönetmeliği 6.maddesine göre Risk Değerlendirme Ekibi aşağıdaki kişilerden oluşur:

- İşveren veya işveren vekili. (Okul Md.),
- işyerinde sağlık ve güvenlik hizmetini yürüten iş güvenliği uzmanları ile işyeri hekimleri. (MEM belirler),
- işyerindeki çalışan temsilcileri. (Seçilen ya da Md.belirlediği),
- işyerindeki destek elemanları. (İlkyardım, yangın, tahliye konulardında bilgili öğrt.ya da memur. 50 kişiye 1 kişi olacak şekilde destek elemanı, tehlikeli gruptaki işyerleri/okullarda 10 kişiye 1 ilkyardımcı),
- işyerindeki bütün birimleri temsil edecek şekilde belirlenen ve işyerinde yürütülen çalışmalar, mevcut veya muhtemel tehlike kaynakları ile riskler konusunda bilgi sahibi çalışanlar. (Alan Şefleri)

5) Acil Durum Planlarının Yapılması (İlk yardım, tahliye, yangınla mücadele)

(1) İşveren;

a) Çalışma ortamı, kullanılan maddeler, iş ekipmanı ile çevre şartlarını dikkate alarak meydana gelebilecek acil durumları önceden değerlendirerek, çalışanları ve çalışma çevresini etkilemesi mümkün ve muhtemel acil durumları belirler ve bunların olumsuz etkilerini önleyici ve sınırlandırıcı tedbirleri alır.

b) Acil durumların olumsuz etkilerinden korunmak üzere gerekli ölçüm ve değerlendirmeleri yapar, acil durum planlarını hazırlar.

c) Acil durumlarla mücadele için işyerinin büyüklüğü ve taşıdığı özel tehlikeler, yapılan işin niteliği, çalışan sayısı ile işyerinde bulunan diğer kişileri dikkate alarak; önleme, koruma, tahliye, yangınla mücadele, ilk yardım ve benzeri konularda uygun donanıma sahip ve

bu konularda eğitimli yeterli sayıda kişiyi görevlendirir, araç ve gereçleri sağlayarak eğitim ve tatbikatları yaptırır ve ekiplerin her zaman hazır bulunmalarını sağlar.

ç) Özellikle ilk yardım, acil tıbbi müdahale, kurtarma ve yangınla mücadele konularında, işyeri dışındaki kuruluşlarla irtibatı sağlayacak gerekli düzenlemeleri yapar

6) OSGK üyelerine İSG eğitimlerinin verilmesi,

Kurul üyelerine iş veren tarafından yönetmeliğin 7. Maddesine göre kurulun görev ve yetkileri, iş sağlığı ve güvenliği konularında ulusal mevzuat ve standartlar, sıkça rastlanan iş kazaları ve tehlikeli vakaların nedenleri, iş hijyeninin temel ilkeleri, iletişim teknikleri, acil durum önlemleri, meslek hastalıkları, işyerlerine ait özel riskler, risk değerlendirmesi konularında eğitim verilir.

7) Çalışanlara İSG eğitimleri verilmesi,

İşverenler, çalışanlarının iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerini almasını sağlar. Bu eğitim özellikle; işe başlamadan önce, çalışma yeri veya iş değişikliğinde, iş ekipmanının değişmesi hâlinde veya yeni teknoloji uygulanması hâlinde verilir. Eğitimler, değişen ve ortaya çıkan yeni risklere uygun olarak yenilenir, gerektiğinde ve düzenli aralıklarla tekrarlanır.

8) Risk Değerlendirmesi yapmak/yaptırmak, (Kontrol listelerini kullanarak)

İşveren, iş sağlığı ve güvenliği yönünden risk değerlendirmesi yapmak veya yaptırmakla yükümlüdür. Örneğin, Az tehlikeli sınıfında en çok 6 yılda bir risk değerlendirmesi tekrarlanır.

9) KKD: Kişisel Koruyucu Donanım Hazırlanması

Bilgilendirme, üretici firmanın hazırladığı Türkçe kullanma kılavuzuna dayanır. Uygun şekilde kullanımı konusunda yapılacak bilgilendirme, uygulamalı eğitim şeklinde olmalıdır. Ayrıca çalışanlar için ulaşımı kolay yerlerde bulundurulmak üzere kullanım kılavuzuna dayanarak talimatlar hazırlanabilir.

Elektrik, iyonize radyasyon, aşırı sıcak, aşırı soğuk, toz, çeşitli kimyasallar ya da yüksekten düşme gibi ölümcül veya kalıcı sakatlıklara yol açacak tehlikelere karşı kullanılacak kişisel koruyucu donanımların ek koruyucu özelliklerinin bulunması gerekmektedir. İşletme tarafından KKD ile ilgili olarak çalışanların bilgilendirilmesi şunları içermelidir:

- Uygun şekilde kullanım,
- Temizlik ve bakım,
- Kurallara uygun depolama,
- Koruma sağlanan riskler ve düzeyleri,
- Hasarları tespit etme

10) Yapılan değerlendirmeler sonucunda ihtiyaç olan düzeltici faaliyetlerin gerçekleştirilmesi,

11) Form ve belgeler ile raporlamanın yapılması,

12) Yapılanların gözden geçirilmesi ve sürecin devamlılığının sağlanması

Sonuç ve Öneriler

Başta gelişmiş batılı ülkeler olmak üzere ülkemizde de okul güvenliği çeşitli sebeplerle kendisini ciddi bir şekilde hissettirmektedir. Kaliteli bir eğitim için en önemli unsur olan okul güvenliğinin sağlanması için her kurum kendi önlemini alabilecektir. Bu önlemler kontrol teorisini, kuramsal etkenler teorisini ve toplumsal çözülme teorisini de kapsamaktadır. Bunlar maddeler halinde aşağıda vrilmiştir.

- Okul ve okul çevresinin güvenliğinin saplanmasında ilk olarak sorumlu olan kişiler okul yöneticileri ve eğitimcilerdir. Okul yöneticilerini merkeze alan bir sistem kurulmalıdır. Bu sistemin aileler ile yakın işbirliği içinde olması sağlanmalıdır.
- Okul aile işbirliği sağlanmalı ve okul ile velilerin işbirliği içinde olmaları sağlanmalıdır. Okul yöneticileri ve ailelerin, öğretmen ve ailelerin etkili bir şekilde görüşebileceği ortamlar sağlanmalıdır.
- Okul yönetimi ile yerel idareler arasında işbirliği sağlanmalıdır. Okulun fiziksel ortamının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul çevresinin güvenliğinin sağlanması konusunda öncelikli olarak okul idarecileri rol almalıdır. Kolluk kuvvetleri ile işbirliği içinde öğrencilere gerekli eğitimlerin verilmesi sağlanmalıdır.
- Okul güvenliğine ilişkin problemler her an yaşanabileceğinden okulu oluşturan tüm unsurlar (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler) okul yönetimi tarafından uyarılmalıdır.
- Okullarda yaşanan sorunların bir merkezde düzenli kayıtlarının tutulması ileride yaşanabilecek olayların önlenmesi açısından yararlı olabilecektir.

Kaynakça

Ayral, M., Özdemir, N., Demirhan, Ş. ve Ünlü, A. Okul güvenliği ölçeğinin geliştirilmesi. https://www.academia.edu/25573793/Okul_G%C3%BCvenli%C4%9Fi_%C3%96l%C3%A7e%C4%9Finin_Geli%C5%9Ftirilmesi.

Doe, S. S. (2000). Cultural factors in child maltreatment and domsetic violence in korea, *Chıldren and Youth Servıces Rewiev*, S. 22, ss.231–236.MEB Okul İSG Rehberi

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S.25, ss. 63-74.

Eisenbraun, D. K. (2006). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention, *Aggression and Violent Behavior*, S. 20.

Erol, F. (2009). Okullarda güvenlik sorununa yol açan etkenlerin belirlenmesi: EARGED. Ankara

Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8, 71−81.

Hernandez, T. J., Seem, S. R. "A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor", *Professional School Counseling*, 2004, Cilt.7, Sayı 4, 256-262, S:256

Işık, H. (2004). Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz-:2004, Sayı: 164.

Kartal, D. (2011). Korkmadan Öğrenmek Okul ve okul çevresi güvenliği*: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu*. Ankara

Kızmaz, Z. (2004) "Öğrenim Düzeyi Ve Suç: Suç Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma" Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,14 (2): 291-319

Kızmaz, Z., (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Mayıs 2006, Cilt:30, No:1, s. 47-70

Liang, H., Flisher, J. A., Lombard, J. C. (2006). Bullying, violence and risk behavior in South africa school students, *Child Abuse&Neglect*, S. 31, ss.161–171.

Med, P. J. A. (2004). The multisite violence prevention Project, *American Journal of Pervention Medicine*, S. 26, ss.3–11.

Polat, H. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2012). Okullarda Sağlık ve Güvenlik Çalışmaları. Adana: ÇSGB.

Osofsky, H. J., & Osofsky, J. D. (2001). Violent and aggressive behaviors in youth: A mental health and prevention perspective. Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes, 64, 285−295.

Özer, N. & Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. Milli Eğitim Dergisi, 35(173), 299-313

Töremen, F., Çankaya, İ. & Avanoğlu, Y. (2008). Okul Anneliği: Okul Güvenliğine Yönelik Bir Model Önerisi. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim fakültesi Dergisi**,** (10), 56-59.

Shick, A., Cierpka, M. (2005). Faoustlos: evaluation of curriculum to prevent violence in elementary schools, *Applied and Prevention Psychology*, S. 11, ss.157–165.

Verdugo, R. R. (1999). Safe schools: theory, data, and practices. Education and Urban Society, 31, (3), 267-274.

Welsh, W. N., Greene, J. R. and Jenkıns, P. H. (1999). School disorder: the influence of individual, institutional, community factors. Criminology, 37(1), 73-115.

Bahçeşehir Üniversitesi (2013). http://content.bahcesehir.edu.tr/public/files/files/CSG_Okul_V5.pdf (14.05.2016 tarihinde erişilmiştir)

mevzuat.basbakanlik.gov.tr 20.06.2012 Tarih ve 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (18.05.2016 tarihinde erişilmiştir)

mevzuat.basbakanlik.gov.tr 26.12.2012 Tarih ve 28509 Sayılı R.G. İSG İlişkin İşyeri Tehlike Sınıfları Tebliği (18.05.2016 tarihinde erişilmiştir)

mevzuat.basbakanlik.gov.tr 29.12.2012 Tarih ve 28512 Sayıl R.G. İSG Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (18.05.2016 tarihinde erişilmiştir)

mevzuat.basbakanlik.gov.tr 18.01.2013 Tarih ve 28532 Sayıl R.G. İSG Kurulları Hakkında Yönetmelik (18.05.2016 tarihinde erişilmiştir)

mevzuat.basbakanlik.gov.tr 18.12.2014 Tarih ve 29209 Sayılı R.G. İSG Hizmetleri Yönetmeliği (18.05.2016 tarihinde erişilmiştir)

ww.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1606 (12.05.2016 tarihinde erişilmiştir)

Unutmayınız!

ÖNLEMEK ÖDEMEKTEN UCUZDUR.

VELİ, EBEVEYN-ANNE BABA VE OKUL

Ercan YILMAZ
Behcet ÖZNACAR

Yılmaz, E. ve Öznacar, B. (2016). Veli, ebeveyn- anne baba ve okul. İçinde, E. Yılmaz, A. Ünal, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.59-70). Konya: Çizgi Kitabevi

VELİ, EBEVEYN-ANNE BABA VE OKUL

Ercan YILMAZ[a], Behcet ÖZNACAR [b]

[a] Doç.Dr., Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, eyilmaz@konya.edu.tr

[b] Yrd. Doç.Dr., Near East University, Nicosia, Faculty of Education, oznacar.behcet@gmail.com

Giriş

Aile, kralların bile giremediği bir kaledir.

Ralph Waldo Emerson

Bireylerin gerek toplumsal yaşamda, gerekse iş hayatında başarılı olmasının en belirleyici öğesinin eğitim olduğu günümüzde yadsınamaz bir gerçek olmuştur. Bu çağda eğitimden beklentilerde değişmiştir. Özellikle toplumsal olarak eğitim düzeyinde ve şehirleşme oranındaki artışlar, bilgiye ulaşım yollarının kolaylaşması toplumsal bilinç düzeyimizi daha da farklılaştırmıştır. Eğitimin önemimin artmasına, okullaşma oranlarındaki yükselmeler, eğitime ayrılan kaynaklardaki olumlu iyileşmeler örnek gösterilebilir. Bu kapsamda ailelerin eğitimden beklentileri de değişmiştir. Artık daha fazla nazlanan, okuldan beklentisi daha fazla olan bir veli kitlesi var. Okullarda sundukları eğitim hizmeti ile bu beklentiyi karşılayama çalışmalıdır. Burada yapılması gereken ilk şey, veliyi tanımlamak ve veli beklentilerini tespit etmektir.

- **VELİ**

Veli farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sözlük anlamına göre veli, bir çocuğun her türlü durum ve davranışlarından sorumlu olan kimsedir (TDK, 2010). Milli eğitim bakanlığına göre ise veli, öğrencinin ana veya babasını, vasisini, aile başkanını veya kanunen sorumluluğunu üstlenen kişiyi ifade eder (MEB, 2005).

Söz konusu bu tanımlardan yola çıkarsak veli, okuldaki öğrencinin yasal bir şekilde sorumluluğunu üstlenmiş, onun okula devamından ve okuldaki davranışlarından ilk olarak muhatap alınacak kişidir.

VELİNİN SORUMLULUKLARI

Baba olmak zor değildir. Ama babalık etmek zordur.

W. MAXWELL

Öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman evde geçirdikleri süreden daha azdır. Evde geçirilen zamanın daha fazla olduğu düşünüldüğünde eğitim süreci ve bu sürecin edinimleri, ev yaşantılarıyla desteklenmelidir. Okul yaşantısı ile ev yaşantısı örtüşmezse ve birbirlerini desteklemezse istenilen eğitim çıktılarına ulaşılması zor olacaktır. Okuldaki eğitim sürecine aile

de katkıda bulunur. Etkili bir okul eğitimi için ev ve okulun birbirini tamamlaması ve bütünleşmesi gerekmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2002)

Hollingsworth ve Hoover (1999)'in de belirttiği gibi çocuklar doğrudan ve dolaylı yollardan eğitildikleri için anne- babalar çocukların evdeki öğretmenleridirler. Bu kapsamda anne babaların, velilerin ev süreçleriyle, okul yaşantılarını desteklemesi için yapması gerekenleri şu şekilde sıralanabilir.

- Okulun işleyişi hakkında bilgi sahibi olmak.
- Öğrencisinin okula devamını sağlamak.
- Okul politikalarını takip etmek.
- Öğrencinin okul kurallarına uygun bir şekilde davranmasına katkı sağlamak.
- Okul tarafından gönderilen veri toplama araçlarını cevaplandırmak.
- Okul dışı süreci güvenli hale getirmek.
- Öğrencinin psikolojik ve fiziksel sağlığı ilgili okulla işbirliği yapmak.
- Öğrencisinin sorumluluk almasına katkı sağlamak.
- Okul aile birliği aracılılığı ile yönetime katılmak.
- Veli toplantıları, veli öğretmen görüşme gün ve saatlerine düzenli olarak katılmak.
- Öğrencisinin gerek sosyal medyada gerekse okul ve toplum hayatındaki arkadaşları takip etmek. Nitelikli bir sosyal çevrede etkileşim kurmasını sağlamak.
- Öğrencinin kişisel (adres gibi) bilgilerinde meydana gelen değişimi okula bildirmek.
- Öğrencinin okulda gerçekleştirdiği aktivelerine izlenime açıksa izleyici olarak katılmak.

Quiocho, ve Daoud (2006) veliler üzerine yaptıkları bir araştırmada, okulun düşük performansta olmasında ailelerin de sorumlu olduğunu ve eğitim düzeyi düşük ailelerin çocuklarına eğitsel bir destek vermediklerini belirtmektedirler. Bu bağlamda aile okula yardımcı bir unsur olmakla birlikte, engelleyici bir unsur da olabilmektedir. Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmalarda ise, velinin öğrencilerinin eğitim süreçleriyle ilgili sorumlulukları belirtilmiştir. Bu sorumluluklar şu şekilde özetlenebilir (MEB; 2006).

- Çocuğunun her gün okula zamanında, öğrenmeye hazır, okulun kılık-kıyafet kurallarına uygun bir şekilde gitmesine yardımcı olmak.
- Okulun duyuru ve yayınlarını takip etmek.
- Bilgi edinmek ve toplamak amacıyla gönderilen her tür anket ve formu doldurup zamanında geri göndermek.
- Okul Gelişim Yönetim Ekibi ve Okul-Aile Birliği seçimlerine ve toplantılarına katılmak.
- İhtiyaç duyduğunda öğrencinin ödevlerini yapabilmesi konusunda olanak sağlamak.
- Çocuğunun sağlıklı bir şekilde çalışabilmesine uygun fiziki ortamı sağlamak.
- Çocuğunun uyku ve dinlenme saatlerine dikkat etmek.
- Okulun düzenleyeceği veli eğitim seminerlerine katılmak.

- Çocuğuna yaşına uygun sorumluluklar vermek.
- Disiplin yönetmeliğini ve veli-öğrenci el kitapçığını dikkatlice okuyup çocuğunun, disiplin kurallarına uyması için gerekli önlemleri almak.
- Çocuğunun ruhsal ve fiziksel durumundaki değişmeler hakkında okulu zamanında bilgilendirmek.
- Aile ortamında fiziksel ve psikolojik şiddete izin vermemek.
- Okula maddi manevi her türlü katkıda bulunmak.
- Çocuğunun internette zararlı içeriklerin yer aldığı sitelere erişmesini engellemek.
- Çocuğunun toplumsal hizmet kurumlarında gönüllü olarak çalışmasını, sosyal yardım etkinliklerinde görev almasını desteklemek.

VELİ HAKLARI

Anne baba ya da veliler eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından birisidir. Okul aile işbirliğinin eğitime çok önemi yansımaları olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Okul tüm paydaşları gibi velilerin de eğitim sisteminden bir takım hakları vardır. Bu hakların en önemlisi İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde belirtilmiştir. Bu hak, çocuklarının nasıl bir eğitim alacağı ile ilişkilidir. Bu hak şu şekilde ifade edilir. "***Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır" (***TBMM, 2016***)***

İnsan Hakları Evrensel Bildirge'nde belirtildiği gibi, çocuğun ne türde eğitim alacağına karar verme hakkı çocukların anne babalarındadır. Velinin başka önemli sayılabilecek hakları da vardır.

Bu haklardan ilki, **eşit davranılmaktır**. Eşit davranılmak, adil ve saygılı davranışlarla karşılanmayı ifade eder (MEB, 2006). Velilerin okula yaptığı katkıya bakılmaksızın bütün velilere eşit davranılmalıdır.

Velilerin diğer hakkı **eğitilmektir**. Veliler evlerinde çocuk yetiştirilmelerinde daha fazla bilinçli olmaları için eğitime ihtiyaçları olabilir. Velilerle çocuk yetiştirilmesi hususunda gerekli rehberlik ve sosyal çalışmalar yapılmalıdır (Aslanargün, 2007)

Velilerin okulla **işbirliğinde bulunmak** gibi hakkı da vardır. Velilerle öğrenci başarısını arttırabilmek ve okulu geliştirebilmek için neler yapılması konusunda işbirliğine gidilmelidir. Velilerle işbirliği yapılarak, onların eğitime ilişkin olumlu katkılarından yararlanılmalıdır.

Velilerin **okul yönetimine katılmayla** ilgili hakkı da vardır. Veliler, Okul Aile Birliği aracılığı ile okul yönetimine yardımcı olabilir (MEB, 2006). Okul-aile birliği toplantıları bütün velilerin etkin katılabileceği ve söz alabileceği geniş bir ortamda yapılmalı; çok kalabalık olması durumunda sınıflar veya şubeler için ayrı toplantılar düzenlenebilmelidir. Okul-aile birliği toplantıları gündem maddeleri öğrenci velilerine önceden bildirilmeli ve yapabilecekleri katkılar sorulmalıdır. Toplantıda alınan kararların yerine getirilmesi için öğretmenlerden ve velilerden oluşan alt komisyonlar kurulmalı ve kararları izleme ve uygulama komisyonları aracılığıyla okul-aile işbirliği etkin bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Aslanargün, 2007).

Velinin bir diğer hakkı **bilgilendirilmektir**. Veliyi bilgilendirmek, çocuğunun eğitimiyle ilgili tüm konularda ve düzenli aralıklarla okulun işleyişi hakkında bilgilendirilmeyi ifade eder (MEB, 2004). Ailelerin, gerek çocuklarının okul başarısı için, gerekse okuldan kendi gelişimleri için bilgi gereksinimi duydukları konularda, beklentilerini öğrenmek için yazılı notlar gönderilebilir.

Velilerin en önemli hakkı **okula karşı güven** duymaktır. Çocuklarına sunulan eğitim hizmetlerine güvenmelidir. Öğrencisine okul ortamında nitelikli kaynaklar, eğitim ve fırsatlar sunulacağına inanmalıdır (MEB, 2006).

VELİ OKUL İŞBİRLİĞİNİN YANSIMALARI

Aile toplumun omzudur Onu tahribe yönelen
her şey toplumun tahribine yönelmiş demektir.
BULTER

Okul dışı etkenler arasından öğrencilerin akademik başarısını açıklayan en önemli değişken öğrencinin ailesidir. Çelenk (2003)'in okul başarısı üzerinde aile faktörünün oynadığı rolü konu alan araştırmasında; "okul ile ortak program üzerinde görüş birliği ve düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu" sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeplerden dolayı okul aile işbirliği kuvvetlendirilmelidir. Okul aile işbirliğinin amacı aile ve okul arasındaki ilişkileri güçlendirmek, işbirliğini sağlamak, öğrencilerin daha başarılı olmaları için ortaklaşa önlemler almaktır.

Ailelerin çocuklarıyla kurdukları iletişim biçimi, çocuklarının okullarıyla kurdukları işbirliği, ev ortamında sundukları çevrenin niteliği ve sunduğu eğitsel ortam çocuklarının akademik başarısı ve eğitim çıktılarının niteliğini etkileyebilir.

Hollingsworth ve Hoover (1999)'in de ifade ettiği gibi, anne- babalar çocukların evdeki öğretmenleridirler. Okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranış evde anne- babalar tarafından kolaylıkla bozulabilir. Eğitim- öğretimde başarıya ulaşmak isteyen okul yönetimi, uygulanacak olan programda öğretmen kadar anne babaları da katılımcı hale getirebilmek için, anne- baba ve öğretmen ilişkisine önem vermelidir (Akbaşlı ve Kavak, 2008).

Okulun velilerle kuracağı kaliteli iletişimin eğitim sürecine katkıları şu şekilde sıralanabilir . (Eccles ve Harold, 1993, Grolnick ve Slowiaczek, 1994).

- Akademik başarıyı artırır.
- Öğrencileri öğrenme sürecinde daha fazla cesaretli hale getirir.
- Okula devamı artırır.
- Öğrenciye olumlu çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Öğrencileri daha içten denetimli hale getirir.
- Öğrencilerde eğitime ilişkin yüksek beklentiler ve amaçlar oluşturur.

OKULUNUN VELİLERLE İLETİŞİM KURMA YAKLAŞIMLARI

Öğrenciye sınıf başarısı ve olumlu davranışlar kazandırmanın en temel kaynağı ve dayanağı, öğrenci, öğretmen ve veliler arasındaki olumlu iletişimdir. Bu üçlü arasında iyi iletişim kurulmadan sağlıklı bir öğrenci gelişimi gerçekleştirmek olanaklı değildir (Çelik, 2009). Okulların velilerle işbirliği yaparken bir politikası olmalıdır. Bu politikalar, öğrencilere sunulacak eğitimin niteliğini artırmaya yönelik olmalıdır. Bu politikalar şu anlayışa dayanmalıdır.

- Okul ve aile arasındaki ilişkiler yönetime katkı sağlayan, olumlu düşünen, sorunları çözmede aktif rol üstlenen bir düzeyde olmalıdır (Işık, 2007).
- Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerle sadece sorun olduğu dönemlerde iletişime geçmemelidir. Öğrencinin gelişimi ve başarısından dolayı kıvancı yansıtmak için de görüşmelidir (Aydın, 2008).
- Aile karşısında çocuğu küçük düşürücü bir üslup kullanmamalı, şikayet ve isteklerini belirtirken öğrencinin olumlu yönlerini de vurgulayarak öğrencinin gururunu okşamalıdır.

Velilerle iletişim kurmak hayati bir öneme sahiptir. Veliler öğretmenlerle iletişimde farklı yollar tercih edebilirler. Bu tercihler; mektup, gayri resmi buluşmalar, öğretmen notları, e-mail, telefon, sosyal medya araçları, sınıf bültenleri, bireysel ya da grup toplantıları, ev ziyaretleri ve okul web sayfası olabilir. Bunların yanında veli iletişim yolları, ilk görüşme, tanışma toplantısı, ebeveyn/veli toplantısı, bireysel görüşmeler, ebeveyn köşesi, haberleşme panosu, afişler, broşürler, kitapçıklar, dergi-gazeteler, dilek kutusu, haber mektupları, yazışmalar, gelişim raporları, toplu dosyalar, fotoğraflar, telefon/internet görüşmeleri, video/teyp kayıtları, sınıf içi etkinliklere katılım, konferanslar, özel günlerde anne-babaları okula davet etme, yılsonu sergisi okula geliş gidiş zamanlarındaki kısa görüşmeleri, ailelerin sınıf dışı etkinliklerine katılımını, günlükleri, makale kutusunu, eve etkinlik göndermeyi, anne-babaların yönetim ve karar verme süreçlerine katılımı anne-baba kütüphaneleri olarak sıralanabilir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2011; Çağdaş ve Seçer, 2010; Aktaş Arnas, 2011).

Öğretmenlerin velilerle olan iletişimlerini üç başlıkta toplayabiliriz. Bunlar;

- Toplantılar
- Yazıyla bilgilendirme
- Bireysel görüşmeler

Şekil 1: Veli İletişim Yolları

5.1. Toplantılar

Birden fazla kişinin, bir olay, bir sorun, bir konu hakkında yapmak amacıyla bir araya gelmelerine toplantı denir. (Tengilimoğlu ve Çoşan, 2004). Bir amaç kapsamında yapılan ve iyi bir biçimde yönetilen toplantılar, etkin sonuçlar ortaya çıkartabilir. Eleştiri korkusu olmadan yapılacak tartışmalarla, fikir ve deneyimlerin paylaşımını içeren toplantıların sonunda çözümler üretilebilir, yaratıcı fikirler ortaya çıkarılabilir ve rasyonel kararlar alınabilir (Taşkın, 2005). Toplantılar katılımcıya demokratik yönetim bilimini uygulayabilmek için, kurumsal paydaşları karara katma sürecidir (Aytürk,1990). Bir toplantı düzenleme, bir sürü çabaya ve zamana mal olmaktadır. Toplantılar, insanların daha uygun seçenekler üzerinde yeterince düşünmelerini sağlayacaktır. Ayrıca toplantı yapmak, karar vermeyi destekleyecektir. Toplantı yapmadan önce, bu toplantının neden gerekli olduğunu doğru analiz etmek gerekir ve toplantıların bir amaca ulaşmak için kullanılan araç olduğu unutulmamalıdır (Altınok, 2015). Bu açıdan velilerle yapılacak toplantılar da önemlidir. Veli toplantılarında ilk dikkat edilecek husus toplantılara hazırlıklı girmektir. Veliler sizin hazır olmadığınızı anlarlarsa, telafisi olmayan hasarlar verebilirler. (Finger ve Bamford, 2010). Bunun yanında aşağıdaki unsurlara da dikkat edilmesi gerekir.

Toplantılarda dikkat edilecek hususlar

- Toplantıyla ilgili dokümanları getirmeli.
- Toplantıya zamanında gelinmeli ve başlanılmalı.
- Toplantı gündemi okunmalı.
- Toplantı yapıcı ve olumlu bir tavırla açılmalı.
- Toplantı kurallarını uygulamalı.
- Katılımcılara söz hakkı nasıl verileceği açıklanmalı.
- Söz hakkı vermede bir kural olmalı.
- Veliler söz almadan ve söz verilmeden konuşmamalı.
- Veliler karşılıklı konuşmamalı toplantı başkanına hitaben konuşulmalı.
- Veliler az ve öz konuşulmaya yönlendirilmeli.
- Aynı veli sık sık söz almamalı.
- Konuşmalarda konudan konuya geçilmemeli.
- Veliler görüşlerini veya itirazlarını gerekçeleriyle birlikte söylemeli.
- Veliler tarafından dile getirilen ifadeler iyi dinlenmeli, not alınmalı.
- Konuşmalarda ses tonuna dikkat edilmeli.

5.2. Yazıyla bilgilendirme (e mail, sosyal medya, bilgilendirme mektupları gibi)

Veliye öğrenci hakkında yazılı bir şekilde bilgilendirmeler gönderilebilir. Bu yazılı metinler; öğrencinin sınıf içi durumlarını ve ilerlemelerini, sınıfta alınan kararları, okul ve sınıf içinde yapılacak aktiviteler için bilgilendirmelerde olabilir, eğitim için alınması gereken araç ve gereçlerde olabilir.

Velilere, öğrencilerinin durumları ile ilgili yazılı metin yazarken bir sistem içinde yazılmalıdır. Yazı yazarken karmaşayı engellemek için, aşağıdaki şekilde genel bir yol haritası kullanılabilir (Turan, 2016).

1. Konuyu seçmek ve sınırlandırmak
2. Konunun amacını tespit etmek
3. Bakış açısını destekleyen düşünceleri bulmak ve bir düzen içerisinde bu düşünceleri işlemek
4. Konuyu ele alma amacına uygun anlatım tekniklerini kullanmak
5. Metne son biçimini vermek için kontrol amaçlı okumak

Yine yazılı bir şekilde içerik yazarken şunlara dikkat edebilirsiniz.

2. İfadeler kısa ve öz olmasına dikkat edin.
3. Sola hizalanmış paragraflar kullanın.
4. Noktalama işaretlerine dikkat edin.
5. Metin içinde içerikle ilişkili görsel kullanın.
6. Hedef kitleyi iyi anlamaya çalışın.
7. İçerik yazarken aynı ifade tarzını kullanmaya özen gösterin.
8. İçerikleri ilkokul öğrencisine anlatır gibi yazmaya çalışın.

5.3. Bireysel görüşmeler (telefonla, programlı veli toplantıları, ev ziyaretleri, çay buluşmaları)

Bireysel görüşmeler, bir veli ile birebir farklı ortam ve araçları kullanılarak yapılan iletişim biçimidir. Bireysel bir şekilde yüz yüze yapılan görüşmelerde sınıfın ders programları, velilerin çocuklarına evde nasıl destek verecekleri açıklanabilir.

Velilerle gerçekleştirilecek bireysel görüşme sürecini parçaya ayırabiliriz.

Şekil 2: Veli Görüşme Süreci

Görüşme öncesi

Velilerle yapılacak bireysel görüşmelerden ilk önce yapılacak iş, öğrenci hakkında bilgi toplamaktır. Veli görüşmelerde öğrenci ve veli hakkında çok boyutlu bilgi toplamaya çalışılmalıdır. Öğrencinin davranışını ve performansını, ailenin maddi durumu, sağlık durumları, komşuları ve akrabalarıyla ilişkileri gibi değişkenler etkiler. Öğrencinin sorunlu davranışı ve performansı bir sonuçtur.Bunun sebepleri anlaşılmaya çalışılmalıdır. Bu sebepler, toplanacak bilgilerle netlik kazanabilir.

Görüşme içeriği

Dile getirelen düşüncelere çok dikkat edilmesi gerekir. Sözlü iletişimde söz ağızdan çıktımı bunun geri dönüşü yoktur. Velilerle görüşürken, düşüncelerimizi dile getirirken dikkat edilmesi gerekenler aşağıda sıralanmıştır.

- Öğrenci hakkındaki düşünceler veriye dayandırmaya çalışılmalıdır. Veriler okul normlarıyla karşılaştırmaya çalışılmalıdır.
- Öğrenci hakkında görüşler dile getirirken genellemelerden kaçının. Öğrenciler hakkındaki görüşler spesifik bir davranışa dayandırılmalıdır. Örneğin; "**Arat her gün okula uykusuz geliyor"** yerine **"Arat geçen Salı günü okula uykusunu almadan gelmişti. Bu durum için neler yapabiliriz? "** Bir başka örnek ise **"Orkun matematik dersinde başarısızdır"**. Bunun yerine **"Orkun geçen matematik sınavından okul ve sınıf düzeyine göre düşük puan almıştır. Bunun için Orkun'a eksik öğrenmeleri için çalışma ve etkinlik ödevleri verdim. Bu çalışmalarla başarısını daha da artırmaya çalışıyorum"** denilebilir.
- Veliler çocukları hakkında bilgi almak için sınıftaki ve okuldaki başka bir öğrenciyle kıyaslama yaparak bilgi almaya çalışabilirler. Başka bir öğrenciyle kıyaslayarak veliye bilgi vermek profesyonel bir yaklaşım değildir. Diğer çocukların bilgileri mahremdir Buna dikkat edilmelidir.
- Çoğu veli, eğitim jargonu, teknik kavramları ve açıklamaları sinir bozucu olarak görür. Bu durum göz ardı edilmemelidir.
- Çocuğun okuldaki problemin kaynaklarını dışarıda bulmaya çalışmanız veli tarafından aile konularına müdahale olarak algılanabilir. Veli bu şekilde bir algı gelişebileceğini yönelik ihtimal karşısında şu şekilde sorular sorulabilir. **"Arat'ın sınıf içinde son günlerde bazı arkadaşlarına hırçın davranmasının sebebi okul dışındaki sorunları olabilir mi?"** Eğer öneri gelmiyorsa bu konuda yapabilecek çok az şey olduğu kabul edilmelidir.
- Öğrencilerin gelecek performansları ile ilgili yorumlardan kaçınılmalıdır. Yapılacak yorum gerçekleşmezse hesap vermek zorunda kalınabilir.
- Öğrencilerin karakterleri okul içi ve okul dışı değişebilir. Bu gerçekliğin farkında olunmalıdır.

İletişim Tutumu

Velilerle yüz yüze iletişimde dikkat edilmesi gerekenler (Finger ve Bamford, 2010).

- Velinin rahat olması saklanılmalıdır. Çünkü çocukları hakkında ne düşündüklerini ne hissettiklerini rahatça söyleyebilsinler.
- Etkili bir dinleyici olunmaya çalışılmalıdır.
- Veli görüşmelerinde pozitif bir dil kullanılmalıdır. Bu durum öğrencilerin zayıflığını görmemezlik anlamı çıkarmadan pozitif bir dil kullanmak önemlidir. Öğrencinin ilk önce olumlu yönleri ön plana çıkarılmaya çalışılmalıdır. Öğrenci hakkında çok fazla hata merkezli konuşulduğunda, öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikler hakkında velide şüphe oluşabilir.
- Çözüm odaklı olunmamalı, problemlerle odaklanılmamalıdır.

- İletişimde karmaşık bir dil kullanılmamalıdır. Argo, kaba ve yanlış anlaşılabilecek kelimelerden uzak durulmaya çalışılmalıdır. Öğrencilerin neleri yapabildiğini (olumlu başlangıç) neleri yapması gerektiğini nazik ve basit bir dille anlatmaya çalışılmalıdır.
- Velilere, öğrencilerin çok iyi, yeterince bilgi sahibi olunduğu, hissettirilmeye çalışılmalıdır.
- Çocuğu hakkında olumlu şeyler söylenilmelidir. Öğrenci hakkında olumsuz durumlar görüşme konusu olsa bile, olumlu şeyler söylenilmelidir.
- Veli ilişkilerinde onlar ve bizler cepheleri oluşturulmamalıdır. Biz ruhunu geliştirmeye çalışılmalıdır. Çünkü öğrencinin daha iyi eğitim alması ve daha nitelikli bir insan olması için veliler takım arkadaşımız gibidir. Onlar ve bizler hissi oluşturulmamalıdır. **Sen, ben, siz ifadeleri yerine biz ifadesi kullanmaya çalışılmalıdır.** Güvene ve açık iletişime dayalı ilişki kurulmalıdır.
- Veliler çocuklarını bir parçası olarak görürler. Onlara söylenen sözleri kendilerine söylenmiş gibi hissederler. Öğrenciler hakkında söyleyeceğiniz olumsuzlukları kendi üzerlerine alabilirler. Bu nedenle olumlu bir dil kullanılmalıdır.
- Beden diline dikkat edilmelidir. Jestler, mimikler, bakışlar, yüz ifadeleri ve ses tonu gibi unsunlar velilere mesajlar verir.
- Bazı veliler çocuklarının performansından utanç duyabilirler. Bunun farkında olarak davranılmalı ve veliyle iletişime geçilmelidir.
- Öğrenci hakkında dile getirilen görüşlerin veli tarafından mutlaka kabul edilmesi gerektiği düşünülmemelidir. Görüşlerinizin sunulması ve zamanla kabul edilmesi beklenilmelidir.

SONUÇ

Tetik'e (2008) göre okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin asıl amacı öğrencilerin her yönden sağlıklı, topluma faydalı, verimli, üretken olmasını sağlamak ve öğrencileri tüm yönleriyle geleceğe hazırlamaktır. Veliler çocuklarını okula olumlu sosyal ve kişisel davranış kazanmaları, üretken bir vatandaş olmaları, kendi tarihlerini, geleneklerini ve demokratik toplumun değerlerini öğrenmelerini istedikleri için göndermektedirler (DeRoche ve Williams, 1998). Günümüzde eğitim kurumları, velilerin okullardan beklentilerinin neler olduğunu, bu beklentilerinin ne kadarlık bir kısmını karşılayabileceklerini bilmek ve velilerin memnun olmadığı notaları belirleyip memnuniyeti arttırmak için çalışmalar yapmak zorundadırlar (Yeten, 2012). Yapılan çalışmalarda ebeveyn beklentisinin, çocuğun sonraki eğitim dönemleri için arzularını ve beklentilerini güçlü bir biçimde etkilediğini ve bu konuda bir moderatör olduğu belirlenmiştir (Child Trends Databank, 2012). Tüm bu sebeplerden dolayı veli okul işbirliği asla ihmal edilmemelidir. Velilerle kurulacak olumlu ilişkilerle veli eğitim sürecinin bir parçası haline getirilmelidir. Onların istek ve arzuları anlaşılmalı, motivasyonları çocuklarının daha iyi bir eğitim alması için kullanılmalıdır.

Kaynakça

Akbaşlı,S. ve Kavak, Y.(2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile bir liklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1–21.

Aktaş Arnas, Y. (2011). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. (Ed. Y. Aktaş Arnas). Aile eğitimi ve okul öncesi eğitimde aile katılımı. Ankara: Vize yayıncılık

Altınok, V. (2015). Eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin toplantı yönetme yeterliliği. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS)*, 1(2).

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.

Aydın, A. (2008). Sınıf yönetimi. Ankara:PEGEM-A Yayınları.

Aytürk, N. (1990). Yönetim sanatı. İstanbul: Emel Matbaacılık.

Child Trends Databank. (2012). Parental expectations for their children's academic attainment. Erişim: http://www.childtrends.org/?indicators=parental-expectations-for-their-childrens-academic-attainment.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2010). Anne-baba eğitimi. Ankara: Kök yayıncılık.

Çelenk S (2003). Okul-aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi-Eğitim akültesi Dergisi.* 24:33-39.

Çelik. V. (2009). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

DeRoche, E. F., & Williams, M. M. (1998). Educating hearts and minds: A comprehensive character education framework. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *The Teachers College Record*, 94(3), 568-587.

Finger, J., & Bamford, B. (2010). The classroom teacher's book of management esanstials (Çev. Edt. Turgut Karaköse). Sınıf yönetimi stratejileri ve öğretmen kılavuzu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hollingsworth, P. M., & Hoover, K. H. (1999). İlköğretimde öğretim yöntemleri. Elementary Teaching Methods (Çev: T. Gürkan, E. Gökçe ve DS Güler). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.

Işık. H. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Öğrenci-veli-okul sözleşmesi. http://www.meb.gov.tr, 12.03.2016 tarihinde alındı.

MEB, (2012). Milli Eğitim Bakanlığı okul-aile birliği yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ okulailebirligi /okulaile.html. 05.08.2014

Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). Öğrenci Veli Okul Sözleşmesi. http://istanbulagsl.meb.k12.tr/meb_iys_ dosyalar/34/12/270324/dosyalar/2012_12/31033359_sozlesme.pdf Erişim Tarihi: 25.02.2016.

Quiocho, A. & Daoud, A. (2006). Dispelling myths about Latino parent participation in schools. *Educational Forum. Spring*, 70 (3), 255-267

Şimşek H. & Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: öğretmen-velipsikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim online dergisi,* s.:12-16. http://ilkogretim-online.org.tr/ 15.04.2016

Taşkın, A. (2005). Toplantı yönetimi ve bir uygulama. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Tengilimoğlu, D. ve Çoşan, P. (2004). Yönetici Asistanlığı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Tetik, V. (2008). Genel liselerde sosyal etkinliklerin uygulanmasında okul yöneticilerinin etkililiği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tezel Şahin, F., ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(17): 30-39.

Tezel Şahin, F., ve Özyürek, A. (2011). Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı. İstanbul: Morpa Yayınları.

TBMM (2016). https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf. Erişim Tarihi:15.04.2016

TDK (2016). Büyük Türkçe Sözlük, http://www.tdkterim.gov.tr/bts/ (15.04.2016).

Turan, L. (2016). Yazılı anlatım. Türk Dili II http://www.ataof.com/owuserfiles/plugins/forum/attachment_3103_54f43ecdecd66_54f43ecaa66bb_4.hafta.pdf Erişim Tarihi: 15.04.2016

Yeten, G. (2012). İlköğretim 1. kademe veli memnuniyetinin sağlanmasında yöneticinin etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖĞRENEN OKULLARA LİDER OLMAK

Ali ÜNAL

Ünal, A. (2016). Öğrenen okullara lider olmak. İçinde, E. Yılmaz, A. Ünal, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.71-83). Konya: Çizgi Kitabevi

ÖĞRENEN OKULLARA LİDER OLMAK

Ali ÜNAL

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, aliunal33@hotmail.com

Sosyal, politik ve ekonomik çevre, son dönemlerde eskiye göre daha hızlı bir şekilde değişmektedir. Okullar da bunun sonucu olarak hızlı sosyal değişim, eğitim politikaları ve küreselleşme ile karakterize edilen dinamik bir iç ve dış çevre ile karşı karşıya kalmaktadır. Moloi, Grobler ve Gravett'e (2002) göre, okulun iç çevresi eğitimciler, öğrenenler, öğretme-öğrenme süreçleri, kaynaklar, kültür ve iklim, ilişkiler ve fiziksel varlıklardan; dış çevre ise, durmadan değişen ve dönüşen sosyal, politik, ekonomik, teknolojik ve yasal yönlerden oluşmaktadır. Okullar bu iç ve dış çevrenin tehditleriyle rekabet edebilmek, gelişebilmek ve liderlik edebilmek için daha yaratıcı ve yenilikçi olmaya (ChanLin vd., 2006), hem örgütsel hem de dış çevrenin deneyimlerinden bilgi edinmeye (Levitt ve March, 1998) ve şu anki anlayışlarını geliştirmeye (Korkmaz, 2006) ihtiyaç duymaktadırlar. Bu anlayışı geliştirmenin yolu olarak da öğrenen örgüt paradigmasının okullarda başarılı bir şekilde uygulanması gösterilmektedir (Fullan, 1995, 2001; Korkmaz, 2006; Moloi vd., 2002; Silins ve Mulford, 2002). Fullan (2001), okulların hızla değişen karmaşıklaşan çevreye karşılık verebileceklerini ve uyum sağlayabileceklerini düşünmektedir

Okulların başarısı temelde okul liderlerine bağlıdır. Okul liderleri, temelde yüksek nitelikli eğitimden olmak üzere, öğretmenlerin öğretiminden ve öğrencinin öğrenmesinden ve sorumludurlar (Kurland, Peretz ve Hertz-Lazarowitz, 2010). Bununla birlikte, okul yöneticileri rollerini daha çok idari işlemlerle ilgilenmek olarak algılamakta, öğrenme-öğretmen etkinliklerine çok az; personel işleri, bina tamiratı, kriz yönetimi, bütçe yönetimi, kaynak sağlama gibi işlere çok fazla zaman ayırmaktadırlar. Okul yöneticisinin ajandasında, kendisi ve öğretmenlerinin gelişmesi için okulda öğrenme zamanı ve fırsatları yaratmak çoğu kez yoktur (Middlewood, Parker ve Beere, 2005). Senge vd.'ne (2000) göre dünyayı değiştirmek için okulların yenilenmesine ihtiyaç vardır. Onlara göre bu yenilenme kanun çıkarmak ya da emirle değil, öğrenme ile olacaktır. Okulda öğrenmeyi sağlayacak anahtar kişi de okul müdürüdür. Bu nedenle okul müdürleri, öğrenen organizasyon düşüncesini hayata geçirme ve okullarını öğrenen okula dönüştürme yeterliklerine sahip olmalıdır.

Öğrenen Organizasyon olarak okullar

Son birkaç on yılda hızla artan bilgi birikimi ve iletişim teknolojileri sonucu, bilgi ve teknolojiyi kullanabilen toplumlar için bilgi toplumu ifadesi kullanılmaktadır. Bilgi, sonuçta eğitim ve öğrenme sürecinin ayrılmaz bileşeni olduğu için, bilgi toplumunda eğitim sistemlerinin ve okulların amaç, yapı, süreç ve sonuçlar bakımından gözden geçirilmesi gerektirmektedir. Bir başka ifadeyle bilgi toplumunun gerektirdiği insan modeli olan öğrenen, ya da bilgi insanının yetiştirilmesi, okulların görevlerindendir (Fındıkçı, 1996). Okulun bilgi toplumuna uyum sağlaması, hem bilgi toplumunun kültürüne uyması hem de oluşturacağı ör-

gütsel kültürde yetişen insan tipinin bilgi toplumuna uygun olmasına bağlıdır (Çelik, 2000). Bunun için de okullar öğrenen organizasyonların temel özelliklerine sahip olmalıdır (Fındıkçı, 1996).

Peki, öğrenen organizasyon ne anlama gelmektedir? Öğrenen organizasyon Senge'ye göre (1998), kişilerin istedikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri organizasyonlardır. Austin ve Hopkins göre (2004), temel değerlerini sürekli geliştiren, gitmek istediği yeri bilen ve oraya ulaşmak için; sürekli öğrenme uygulamalarını ve bilgiyi kullanabilen organizasyonlardır. Marquardt ise (1999) öğrenen organizasyonu, bilgiyi toplama, depolama ve transfer etme kapasitesi güçlü; böylece ortak başarı için sürekli olarak kendini dönüştüren bir organizasyon olarak tanımlamıştır. Konu ile ilgili çalışan yazarlar tarafından vurgulanan özellikler bir araya getirildiğinde, öğrenen organizasyonların belli önemli ayırıcı özellikleri olduğunu görmek mümkündür. Bu özellikleri Kontoghiorghes, Awbre ve Feurig (2005) şu şekilde sıralamıştır: iletişim, risk alma, öğrenmeye destek ve saygı, görevi yerine getirmek için kaynak sağlama, ekip halinde çalışma, öğrenmenin ödüllendirilmesi, eğitim ve öğrenme çevresi oluşturma ve bilgi yönetimi. Marquardt (1999) tarafından belirlenen öğrenen organizasyon özellikleri ise şunlardır:

- Öğrenme, organizasyon sisteminin bütünü tarafından, organizasyon tek bir beyinmiş gibi başarılır.
- Üyeler, organizasyonun bugünü ve gelecekteki başarısı için organizasyon çapındaki öğrenmenin sürmesinde görevli olduklarının farkındadırlar.
- Öğrenme, süreklidir, iş ile birleştirilmiş ve aynı doğrultuda çalışan stratejik olarak kullanılan bir süreçtir.
- Yaratıcı ve üretken öğrenmeye odaklanma vardır.
- Sistem düşüncesi esastır.
- İnsanlar şirketin başarısı için önemli olan veri kaynakları ve bilgilere sürekli olarak ulaşabilir.
- Grup öğrenmesi ve bireysel öğrenmeyi hızlandıran, teşvik eden ve ödüllendiren ortak bir iklim vardır.
- Çalışanlar, topluma benzer bir şekilde organizasyon içinde ve dışında yaratıcı olarak birbirleriyle bağlantılıdır.
- Umulmadık sürprizler ve hatalar bile öğrenme fırsatları olarak görülür.
- Organizasyon çevik ve esnektir.
- Kalite için istekli olan ve sürekli gelişen herkes çalıştırılabilir.
- Aktiviteler, büyük amaç, düşünme ve kavramlaştırma ile karakterize edilir.
- Yeni ürün ve hizmetler için çıkış noktası görevini gören öz yeterliklerin geliştirilmesi vardır.
- Organizasyon, sürekli uyum sağlama, yenilenme ve değişen çevrede kendi sorumluluklarını gözden geçirme yeteneğine sahiptir.

Öğrenen organizasyonlar olarak okullar ise, çevreden bilgi toplama, analiz etme ve dağıtma süreçlerini çalıştıran, paylaşılan vizyon ve amaçlar geliştiren, işbirlikçi öğretme ve öğrenme çevresi oluşturan; yeniliği ve risk almayı cesaretlendiren; ilgili bütün yönlerini ve okul çalışmalarını düzenli olarak gözden geçiren, iyi çalışmaları takdir eden ve pekiştiren, mesleki gelişim için fırsatlar sağlayan örgütler olarak tanımlanmaktadır (Silins, Zarins ve Mulford, 2002a). Ancak, Reeves ve Boreham (2006) okulların öğrenen organizasyona dönüşümü için gereken süreç ve aktivitelere ilişkin verilerin az olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenen organizasyon kavramını ortaya koyan Senge (1995) ise, okulların öğrenen organizasyon olmadığını ifade etmektedir. O'na göre, öğretmenlerin çoğu, inanmadıkları kurallara, amaçlara ve hedeflere uymaya çalışırken kendilerini baskı altında hissediyorlar. Öğretmenler birlikte çalışmıyorlar; çoğu okulda işbirliği ile öğrenme duygusu yok. Peki, okullar öğrenen organizasyona dönüşüp "öğrenen okullar" olamaz mı? Senge vd. 2000 yılında okulların öğrenebilirliği fikrinin yeni ortaya çıktığını, okulların yenilenebileceğinin açık olduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre, öğrenen okullarda aileler ve öğretmenler, eğitimciler ve yerel iş adamları, yöneticiler ve sendikacılar, okulun içindeki ve dışındaki insanlar, öğrenciler ve yetişkinler birbirlerinden öğrenebilir ve okulun geleceğine yönelik tehditlere karşı durabilirler. Shibley (2001) ise, öğrenen okula ulaşmak için belli aralıklarla bir şeyler yapmanın, "tekerleği döndürmenin" gerekli olduğunu, önemli olanın, bir şeyler yapmaya başlamak ondan sonra da yapılanın etkileri hakkında düşünmek olduğunu ileri sürmektedir. O'na göre, tekerlek döndüğü, öğrenmeye yönelik çabalar sürdüğü sürece, nereden başlanıldığı önemli değildir. Ne kadar çok tekerlek döndürülürse o kadar çok verim alınır ve tekerlek daha hızlı dönmeye başlar ve bütün değerli hünerlerin en iyisine ulaşılabilir.

Okullardaki öğrenme etkinlikleri, öğretmenler ile yönetim ve karar verme süreçlerine odaklanır. Birinci odak, öğretmenlerdir çünkü onlar okullarda hizmeti yürüten en önemli unsurlardır. Öğretmenler potansiyel olarak okulu öğrenen ve onu daha etkili bir okul yapmada anahtar rol oynarlar. İkinci odak, yönetim ve karar verme süreçleridir çünkü okul yöneticileri, inceleme ve düşünme sürecine girip norm ve uygulamaları irdelerlerse, öğretmenler de öğrenmenin gerçekten güvenilir ve gerekli olduğunu algılayabilirler. Bu da öğretmenleri sınıfta aynı şeyleri yapmaya cesaretlendirir (Everson, 1995). Bu konuda yapılan araştırmalar sonucunda, okuldaki öğrenmeyi bireysel, kişiler arası, okul tabanlı ve öğrenciler için pozitif sonuçların takip ettiğini, okulların performansının yükseldiğini ortaya koymaktadır (Fullan, 1995; Giles ve Hargreaves, 2006; Silins, Mulford, ve Zarins, 2002b).

Silins vd. (2002a) okullarda örgütsel öğrenmeyi sağlayan süreçleri araştırdıkları çalışmalarında örgütsel öğrenmeyi sağlayan yedi özellik tanımlamışlardır. Bunlar: çevreyi tarama; vizyon ve amaçlar; işbirliği; girişimcilik ve risk alma; değerlendirme; kabul etme ve pekiştirme; mesleki gelişimi devam ettirme. Bulguları ise dört boyutta toplanmıştır:

1. Güven ve işbirliği iklimi: Okul iklimi ve kültürü, işbirlikçi çalışmayı desteklemekte, iletişim açık ve bilgi paylaşılmaktadır.

2. Girişimcilik ve risk alma: Okul liderleri deneyimi desteklemekte ve öğretmenler risk aldıklarında değerli bulmakta, ödüllendirmektedir.

3. Paylaşılan ve gözlenen: Öğretmenler, karar verme ve gözden geçirmede, tutarlı bir yön duygusu paylaşmakta, okulun bütün fonksiyonlarına katılmaktadır.

4. Mesleki Gelişme: Personelin sürekli olarak performansını geliştirebilmeleri için uygun ortam ve fırsatlar sağlanmaktadır.

Töremen'e göre (2001), öğrenen okulda personel, okula yalnızca kendi rolleri ve pozisyonları açısından bakmaz. Okul her personelin bireysel sorumluluğu altındadır. Her birey yalnızca kendisine düşeni yapmada değil, grubun işlevi konusunda da gerçek sorumluluk duygusuna sahiptir. Okulda ortaya çıkan her olay, şikâyet ve durum bir tecrübe döngüsüyle öğrenme için bir araç olarak algılanır.

Örgütsel öğrenme

Benzer ve ilgili kavramlar olan örgütsel öğrenme ve öğrenen organizasyon kavramları çoğu kez birbirlerinin yerine kullanılmasına rağmen; öğrenen organizasyon bir örgüt biçimini ifade ederken, örgütsel öğrenme hala devam eden bir süreci ifade etmektedir. (Örtenblad, 2002). Örgütsel öğrenme, bir organizasyon içinde meydana gelen belli başlı etkinlik tiplerini tanımlamakta kullanılan bir kavramdır. Öğrenen organizasyonlar ise organizasyon yapısını ifade eder. Öğrenen organizasyon, örgütsel öğrenmede başarılı olan örgüttür (Tsang, 1997).

Örgütsel öğrenme, örgütlerin eylemlerini iyileştirme süreciyle ilgilidir. Yeni bir şey öğrenmeden bir örgütün gelişmesi mümkün değildir (Garvin, 1999). Garvin'e göre, öğrenmenin olmadığı durumlarda örgütler, eski uygulamaları tekrar ederler. Bu durumda, hem yeniliğin meydana gelme olasılığı azalır, hem de öğrenme tesadüfen oluşur ve kısa ömürlü olur. Organizasyonların, zamanında, doğru ve tutarlı bilgi elde etmesi ve daha iyi düşünmesi ile örgütsel öğrenme sağlanmış olmaktadır. Örgütlerin öğrenmesi için davranışları değiştirmesi veya mevcut davranışları iyileştirmesi gerekmektedir. Dodgson'a göre (1993) örgütler öğrenmeyi, faaliyetlerinde ve kültüründe kullanarak, çalışanların becerilerini geliştirir ve örgütsel etkinliği artırabilirler.

Örgütsel öğrenme belirsiz, karmaşık ve dinamik rekabet ortamında varlığını devam ettirmek için zorunluluktur (Garvin, 1993; Senge, 1998). Schechter (2008), öğrenmenin, günümüz toplumunda hızla artan bilginin ışığında okul etkililiğinin sağlanmasında kritik bir öğe olmasına rağmen kavramın tanımına ilişkin olarak bir karmaşa olduğunu ileri sürmektedir. Schechter, var olduğunu düşündüğü karmaşayı ortadan kaldırmak için bir kavramsal çerçeve geliştirmiştir. Schechter'e göre, okullardaki örgütsel öğrenme iki kısımda incelenebilir. Birincisi örgüt tarafından öğrenmeyi sağlamak için kullanılan etkinlik, yapı ve stratejiler; kısaca öğrenmenin oluşması için uygulanan öğrenme süreçleri yapılan etkinlikleri içerir. İkincisi, öğrenme süreçlerinin sonuçlarını (a) çalışanların amaçlar, istendik davranışlar, tarihi olaylar, örtük varsayımlar, zihinsel haritalar ve stratejilerle ilgili paylaşılan bilişsel modellerini değiştirmek yoluyla ve (b) örgütün standart uygulama süreçleri, alışkanlıkları ve performansı gibi davranışsal sonuçlar yoluyla gösterir.

Silins vd.'nin (2002b) çalışmasına göre, örgütsel öğrenme okullarda çalışanların birbirleri ile açık ve destekleyici biçimde iletişim kurmaları ve çalışmalarını geliştirmek için aktif biçimde bilgiyi aramaları ile sağlanır. Bu okullarda liderler yapı ve destek sistemleri sağlar; girişim ve deneyimleri ödüllendirir. Öğretmenler okul politikalarının belirlenmesi, yapılan uygulamaların gözden geçirilmesi, veliler ve toplumla bilgi paylaşımı gibi okul uygulamalarında bütün yönleriyle aktif katılımcıdır. Onlara göre örgütsel öğrenme, çalışanların bilgile-

rini artırma ve yeteneklerini geliştirme fırsatlarını aradıklarında; mesleki gelişim için gerekli kaynaklar ve zaman sağlandığında daha fazla gerçekleşir.

Örgütsel öğrenme yapısal ve kültürel olmak üzere iki ayrı boyutta incelenebilir. Yapısal tarafını öğrenme mekanizmaları, kültürel boyutunu öğrenme kültürü oluşturur (Popper ve Lipshitz, 1998, 2000; Schechter, 2008). Örgütsel öğrenmenin yapısal tarafını ifade eden örgütsel öğrenme mekanizması kavramı, örgütün ve üyelerinin performansları ile ilgili bilginin sistematik olarak toplanması, analiz edilmesi, depolanması, dağıtılması ve kullanılmasını sağlayan kurumsallaşmış yapısal ve işlemsel düzenlemelerdir (Popper ve Lipshitz, 1998, 2000). Örgütsel öğrenme mekanizması kişisel deneyimler ve bilginin paylaşılıp, çalışanlar tarafından analiz edildiği, yayılarak bütün organizasyonun malı olduğu, standart uygulama ve süreçleri değiştiren somut toplumsal ortamlardır (Lipshitz ve Popper, 2000). Örgütsel öğrenme mekanizması, örgüt içi ve dışı bilginin toplanmasına yönelik biçimsel düzenlemelerin yapılması, bilgilerin sonuçlarını ve süreçlere olan yansımalarını analiz etmek için biçimsel yapıların belirlenmesi, örgütün ve çalışanlarının ortaya koyduğu performansa yönelik bilgilerin belgelenip saklanması ve performansa yönelik bilgilerin yayılımı için toplantılar, yayınlar, panolar, intranet, veri tabanı gibi biçimsel süreçlerden yararlanılmasını ifade eder (Somech ve Drach- Zahavy, 2004). Örgütsel öğrenme mekanizmaları, çalışanların bireysel öğrenmesi ile örgütün öğrenmesi arasındaki ilişkiyi kuran, örgütlerde üyeler tarafından analiz edilip dağıtılan bilginin örgütün bir varlığı haline gelmesini sağlayan bir çerçeve oluşturmaktadır (Schechter ve Asher, 2012).

Örgütsel öğrenme mekanizması toplantı ve eğitim gibi sosyal örgütsel düzenlemelerden raporlar ve öneri kutuları gibi fiziksel nesnelere kadar çeşitlilik gösterir. Bir örgütsel yapının örgütsel öğrenme mekanizması olarak adlandırılması için, kişisel öğrenmenin örgütsel bilgiye transferine ya da değişimine yol açacak bilgi takasını ve yeni bilginin edinimini sağlamaya yardım etmek için bir araç ya da ortam sağlaması gereklidir. Bu açıdan, örgütsel öğrenme mekanizmasının somut olarak bir örgütün nasıl öğrenebileceğini açıklamaya yardım ettiği söylenebilir (Lipshitz ve Popper, 2000). Öğrenme mekanizmaları, örgüte gerekli bilgiyi sağlarsa, örgüt üyelerinin belirsizlik duygusunun azalması beklenebilir (Ellis ve Shpielberg, 2003).

Schechter'in bireysel ve ortak olarak yaptığı çalışmalarda (Schechter, 2008; Schechter ve Atarch, 2014; Schechter ve Asher, 2012; Schechter ve Qadach, 2012), daha önceki çalışmalara dayanarak beş bilgi -öğrenme- süreci tanımlanmıştır. Bu çalışmalara göre aşağıda sırayla verilmiş beş öğrenme süreci olmasına rağmen öğrenme dinamik, döngüsel ve etkileşimli bir süreçtir:

a.Bilginin kazanılması: Bu, deneyimsel öğrenme (örgütün deneyimleri, örgütsel öz değerlendirme, eylem araştırması), başkasının deneyimlerinden öğrenme (örgütün, dış anlaşmalarla diğer örgütlerin stratejileri ve teknolojilerinden öğrenme girişiminde bulunması), örgütün sahip olmadığı bilgilere sahip yeni kişileri işe alarak öğrenmesi ve çevreyi tarayıp inceleyerek (tarama üniteleri) öğrenmesiyle gerçekleşir. Bilginin kazanılmasında hem dış hem de iç etkinlikler yoluyla var olan bilgi ve teoriler gözden geçirilip yeniden düzenlenerek bilgi edinmek için kullanılır. Bu etkinliklere yeterince önem verildiğinde, çalışanların işle ilgili bilgilerini sürekli olarak güncelleştirmeleri için ortam sağlar.

b.Bilginin dağıtımı: Bilginin paylaşımı süreçlerinde oluşur. Bilginin dağıtımı, bir örgütün bilgiyi bölümleri ve üyeleri arasında paylaşması (mektuplar, notlar, informal görüşmeler ve raporlar) ve böylece öğrenmeyi ve yeni bilgi üretimini sağlaması süreçlerini ifade eder. İlave olarak, telefon, faks, yüz yüze toplantılar ve bildiriler gibi geleneksel araçlar; elektronik mektup, bilgisayarlı konferans sistemleri, elektronik toplantı sistemleri, doküman teslimat teslim sistemleri ve iş akış sistemleri gibi bilgisayar tabanlı iletişim sistemleri bilgiyi dağıtır. Bunların yanında örgütsel öğrenme, çalışanların gerçek iş yaşamından gerçek hikâyeleri ve anılarını anlatmalarıyla da gerçekleşir.

c.Bilginin yorumlanması: Dağıtılan bilgiye anlam veren sosyal bilişsel bir süreçtir. Bilgi ortaya konmuş verilerin ortaklaşa tartışılması, sorgulama oturumları ya ve performans değerlendirme süreçleri yoluyla da yorumlanabilir. Bilginin yorumlanması, örgütler deneyimleri anlamlandırma ve bilgiyi yorumlama etkinliklerini gerçekleştirdiklerinde oluşur. Bu etkinlikler, farklı yorumların paylaşılmasını ve gelişimini sağlar. Görüş ve tutumların aktarımı, bireylerin sahip olduğu örtük bilgiyi örgütsel bilgiye dönüştürmelerine, örgütün hem içindeki hem de dışındaki verinin doğrulanmasına, sınıflandırılmasına ve süzülerek ayrılmasına yardım edebilir. Sonuç olarak bilgiyi örgüt uygulamalarına dahil edip etmemeye örgüt üyeleri karar verir.

d.Örgütsel hafıza: Gelecekte kullanmak üzere örgütün hafızasına işlenen ve kaydedilen örgütsel deneyim araç ve süreçlerdir. Bunlar örgütteki hem zihinsel ürünler (örneğin; örgütün kültürel özellikleri ve değerlerini temsil eden hikayeler) hem de yapısal-teknolojik ürünlerdir (örneğin, kaynak odası, kıyafet, mobilya, işlem süreçleri ve yazılı politikalar). Örgütsel bilginin korunmasını amaçlayan çabalar organik ve yapısal olarak tanımlanabilir. Organik hafıza, örgüt kültürü, standart uygulama kuralları, beklenen rol davranışları ve çevresel faktörlerden örgüt üyelerinin hafızalarına yer etmiş olanlar oluşturur. Yapısal hafıza, örgütsel hafızaya kaydedilmesi için tasarlanarak düzenlenen ve sürdürülen bilgilerden oluşur. Bunlar elektronik veri tabanları, görüşme kayıtları ve tarih arşivleri olabilir. Örgütsel hafızayı organik ya da yapılandırılmış olarak da tanımlamak mümkündür. Organik hafıza, çevresel faktörler, beklenen rol davranışları, örgüt kültürü, standart uygulamalara ilişkin süreçlerin çalışanların hafızalarında yer almasını ifade eder. Yapılandırılmış hafıza örgütsel hafızada saklanmak için korunan ve kasıtlı olarak saklanan elektronik veri tabanları işlem kayıtları gibi bilgilerden oluşur.

e.Bilgiyi örgütün kullanımı için hafızadan geri çağırma: Örgüt üyelerinin, işlenmiş bilgiyi karar ve eylemlerine rehberlik etmesi için kullanmasıdır. Yani geçmişte işlenmiş olan bilgi, günümüzdeki karar alma süreçlerini etkilemede kullanılır. Örneğin, toplantılarda önceki toplantıların özet raporlarından veya değerlendirme raporlarından yararlanılır. Bu verilerin okul personeli tarafından etkili kullanımı, test skorlarını artırma, öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltma ve okul kültürünü değiştirme gibi okul geliştirme süreçlerinde temel bir ilke haline gelmiştir.

Wohlstetter, Smyer, ve Mohrman (1994) değişimi sağlamak için okulları yeniden yapılandırmanın en önemli öğesinin çalışanlar arasından iletişimi artıran ortak öğrenme mekanizmalarından geniş şekilde yararlanmak olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle okullar, öğretmenler için sürekli olarak ortak düşünme ve bilgiyi paylaşmayı sağlayacak yapı -

öğrenme mekanizmaları- ve süreçleri kurmak zorundadırlar (Kruse, 2003; Silins ve Mulford, 2002). Çünkü öğretmenler, öğretme ve öğrenme ile ilgili problemleri nasıl çözdüklerini diğerleri ile tartışmalarına rağmen, diğerleriyle etkileşimde bulunmadan izole edilmiş olarak çalışan öğretmenler de vardır (Schechter ve Feldman, 2010). Silins ve Mulford'a göre (2002), bu öğretmenlerin diğerleriyle etkileşimde bulunması için okullarda diyalog ve tartışmayı sağlayan işbirlikçi yapı ve süreçlere -öğrenme mekanizmalarına- ihtiyaç vardır. Bu başarılabildiğinde düşüncenin toplumun ortak malı olması için öğrenme ağları oluşturulur ve geliştirilir.

Örgütsel öğrenme mekanizması, okullara ortak bilgi işleme sürecinde zaman ve ortam bulmalarına fırsat verir. Bu şekilde örgütsel öğrenme mekanizması ile değerli bilgiler elde edilebilir, paylaşılabilir, yorumlanabilir ve hatırlanabilir. örgütsel öğrenme mekanizması, verimlilik, öğrenme ve öğrenci çıktılarını dolaylı olarak etkileyen sınıf içinde olanları değiştirmek için bir ön hazırlık, okulun yapısal özelliklerini düzeltme ve geliştirmede bir araç olabilir (Schechter, 2008).

Öğrenme Kültürü

Örgütsel öğrenme mekanizması, örgütün varlığını devam ettirmek için uyguladığı gelişim ve büyümeye yönelik bir öğrenme stratejisidir (Beer vd., 2005). Bu strateji kişisel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçişte örgütlerin öğrenme kapasitesine katkıda bulunur (Lipshitz, Popper, ve Friedman, 2002). Ancak örgütsel öğrenme mekanizmasının sadece varlığı, artan rekabet, örgütsel dönüşüm ya da örgüt yeteneklerinin geliştirilmesinde yararlı öğrenmenin olacağını garanti etmez. Çünkü örgütlerde öğrenme çalışanlar yolu ile olmasına rağmen, örgütsel öğrenme çalışanların bilgisinin toplamı değildir (Lipshitz ve Popper, 2000). Bu karışıklığa çözüm için Lipshitz, Popper ve Oz (1996) örgütlerin bireylerin kişisel öğrenme süreçlerine benzeyen bir yolla bilgiyi elde etmelerine, algılamalarına yorumlamamalarına olanak veren bilişsel bir sistemin -kültür- olduğunu ileri sürmüştür. Kültür değerleri, inançları, uygulamaları, törenleri ve organizasyonun müşterilerini içerir. Öğrenen organizasyonun ortak kültürü iş başarısının kesinlikle en önemli ögesi olarak kabul edilen ve alışkanlık olmaya başladığı zaman organizasyonel fonksiyonların bütün parçalarını birleştiren öğrenmedir. Bu kültürde, ekip çalışması, kendi kendini yönetim, güçlendirme ve paylaşma gibi takdir edilen değerler yoluyla bütünleşmiş ilişkiler ve değeri artmış öğrenme yaratılır. Bu kültür kapalı, soğuk, bürokrasiye karşıdır. Risk almak cesaretlendirilirken eski metotlar hoş karşılanmaz (Marquardt, 1999). Popper ve Lipshitz'e (1998,2000) göre üretken bir örgütsel öğrenme kültürü, sürekli öğrenme, geçerli bilgi, şeffaflık, soruna odaklanma ve sorumluluk olmak üzere beş değerin hiyerarşik biçimde birleşiminden meydana gelir.

a.Sürekli öğrenme, örgütsel öğrenme değerleri (kültür) hiyerarşisinin en tepesinde bulunur ve örgütler için dinamik ve rekabetçi bir çevrede yaşamsal önem ifade eden bir değerdir. Sürekli öğrenme diğer dört değerin etkileşimi sonucu oluşur (Popper ve Lipshitz, 1998, 2000). Birisinin karmaşıklığa ve güçlüklere rağmen tamamen anlayıncaya kadar araştırma süresince sebat etmesini, önyargısız ve şüpheci bir biçimde işbirliği içinde var olan durumu sorgulamaya istekliliğini ifade eder (Schechter ve Feldman, 2010).

b.Geçerli bilgi eksiksiz, bozulmamış ve doğrulanabilir bilgidir. Örgüt çalışanları, dışarıdan gelen verinin bilgiye dönüşmesi aşamasında yönetimin baskısını hissettiklerinde kendilerini ya da başkalarını savunmak için bireysel kayıplara uğramama adına yaptıkları hataları gizleme eğilimi gösterirler. Yapılan hataların gizlenmesi, örtbas edilmesi ya da gerçeğin saptırılması geçerli bilgiye ulaşılmasını önler (Popper ve Lipshitz, 1998, 2000). Bu nedenle geçerli bilgi, çalışanın bilgiyi çarpıtmak ya da gizlemekten kaçınarak tam dönüt alma ve vermeye istekli olmasını ifade eder (Schechter ve Feldman, 2010).

c.Şeffaflık, kişinin düşündüklerini, hissettiklerini, eylemlerini (örneğini hatalarını) söyleyebilmesi, kendisini başkalarının incelemesine açık hale getirmesidir (Schechter ve Feldman, 2010). Örgütte hataların yapılmasının doğal karşılanması, yapılan hataların tartışılması ve çalışanların eleştiri yapma konusunda kendilerini özgür hissetmeleri örgüt içi şeffaflığın sağlanması için önemlidir (Popper ve Lipshitz, 1998, 2000).

d.Soruna odaklanma, bilgi kaynağı veya alıcısının sosyal sınıfı gibi ilgisiz özellikleri dikkate almaksızın bilginin esas özellikleri açısından değerlendirilmesidir (Popper ve Lipshitz, 1998, 2000). Sorun odaklı kültürde, görüş ve düşünceler statü, politik güç, alıcı ya da bilgi kaynağının hiyerarşik konumu gibi hususlardan etkilenmeden sadece görüş ve düşünceler tartışılıp değerlendirilir (Schechter ve Feldman, 2010).

e.Sorumluluk, çalışanın kendi eylemlerinden, eylemlerinin sonuçlarından ve eylemlerinin sonuçlarından öğrenmekten sorumlu olmasını ifade eder. Çalışanların hata yaptıklarında sorumluluğu üstlenmeleri, hatanın neden kaynaklandığını araştırmaları ve bundan bir ders çıkarmaları beklenir (Popper ve Lipshitz, 1998, 2000). Çalışan, dersi sadece kendi eylemlerinden değil, diğerlerinin eylem ve sonuçlarından da öğrenmek ve alınan dersleri uygulamak için kendini sorumlu varsaymalıdır (Schechter ve Feldman, 2010).

Öğrenen Okula Lider Olmak

Öğrenen örgüt tamamen yeni bir liderlik anlayışını gerektirir. Geleneksel liderlik anlayışında lideri etkili kılan beceri ve davranışlar öğrenen örgütte bir anda verimlilik karşıtı unsurlar olarak çıkabilir (Töremen, 2001). Liderler öğrenen örgütte kendilerinden beklenen liderlik rollerini yerine getirmek istiyorlarsa, bu rolleri yerine getirmek için hazır olmalıdırlar. Öğrenen örgütü inşa etmek ve sürdürmek için gereken iki anahtar lider yeterlilik; paylaşılan bir vizyon ve buna bağlılık oluşturmak ve ekip merkezli bir örgüt yaratmaktır (Denton, 1998). Öğrenen örgütlerde liderlik, yaratıcı gerilim ile başlar (Senge, 1998). Yaratıcı gerilim, bizim nerede olmak istediğimiz –vizyonumuz- ile şu an bulunduğumuz yer arasındaki farktan kaynaklanır. Vizyonsuz yaratıcı bir gerilim olmaz. Yapılan çalışmalar, okul müdürü ve çalışanlar tarafından şekillendirilen vizyonun, okulun örgütsel öğrenme sürecini şekillendirmede önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir (Kurland, Peretz ve Hertz-Lazarowitz, 2010). Bu nedenle öğrenen okulda müdürün rolünün en önemli boyutlarından birisi, okulun misyonunu ve vizyonunu ortaya koymaktır (Töremen, 2001).

Fullan (2001), liderlik uygulamaları ve öğrenen örgütün gerçekleştirilmesi arasında ilişki kurmaktadır. Fullan'a göre, liderler problemlerin en iyi cevaplarını belirlemede ve çözümlerin uygulanmasında bilgi sahibi, uzman kişi olmak yerine, grubun problem çözme süreçleri-

ni kolaylaştıran yeteneklere sahip olmalıdır. O'na göre, günümüz eğitim ikliminde yeni tip liderler gereklidir, çünkü bugünün en büyük problemleri karmaşıktır, çelişkilerle ve ikilemlerle doludur. Bu problemler nedeniyle bütün cevapları bilen hiç kimse yoktur. O'na göre liderler, problem için en iyi cevapları bilen ve çözümleri uygulayan uzman kişiden ziyade grubun problem çözmesini kolaylaştırma yeteneklerine sahip kişi olarak görülmelidir. Biz liderlerimizden bütün sorunlarımıza çözümler bulmasını beklersek, onları üstesinden gelemeyecekleri pozisyonlara yerleştirmiş oluruz.

Üst seviyede örgütsel öğrenme üreten örgütsel öğrenme mekanizmalarını kurmada, örgütsel öğrenme mekanizması tasarım ve uygulaması için kural ve prosedürler, örgütsel öğrenme mekanizması içinde ortak bilgi üretiminin yaygınlığı ve üst yöneticinin bilgiye verdiği değer önemlidir (Kars-Ünlüoglu ve Easterby-Smith, 2011). Bu nedenle okul müdürleri bilgiye değer vermek, örgütsel öğrenme mekanizması için zaman ve mekan ayarlamak, öğrenme sistemlerini yaratmak ve sürdürmek zorundadır (Schechter, 2008).

Okul müdürleri öğretmenlerin edindikleri bilgiyi analiz etmeleri, yaymaları, depolamaları, geri çağırmaları ve performansları ile ilgili mesleki uygulamalarında kullanmalarına izin veren kurumsal yapı ve süreçleri kurmak zorundadır (Popper ve Lipshitz, 1998). Başka bir deyişle, eğitsel uygulamaları geliştirmek için uygulayıcıların başarısını artıran mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamları yaratmak zorundadır (Schechter, Sykes ve Rosenfeld, 2004). Ancak, okul öğrenme mekanizmaları (kurumsal düzenlemeler) kendi kendine anlamlı ve yararlı sonuçlar üretemez Diğer bir deyişle, öğrenme rutinlerini standart uygulama süreçlerinin içine yerleştirerek kurumsallaştırmak örgütün gelişmesi için yeterli değildir. Bu nedenle, okul müdürleri sadece somut öğrenme mekanizmalarını kurumsallaştırmak değil, aynı zamanda öğrenme mekanizmalarının verimliliğini sağlamak için bu kültürü geliştirmekle de sorumludurlar (Popper ve Lipshitz, 1998).

Okul müdürlerinin bütün personeli karar verme sürecine dâhil ettiği, okulda alınan kararların var olan ya da toplanan verilere dayandığı, okulun açık bir amaca sahip olduğu, karar vermeden önce paydaşlara bilgi verip düşüncelerini ortaya koyma ve tartışma olanağını sağladığı okullar, öğrenen okul olurlar (Silins vd., 2002a). Örgütsel öğrenme okulda daha çok bilgilerini artırmak ve yeteneklerini geliştirmek için fırsat aradıkları ve mesleki gelişimleri için yeterli kaynak ve zamanın sağlandığı durumlarda gerçekleşir. Bu nedenle öğrenen okullarda liderler yapı ve sistem desteği sağlar, yenilik ve deneyimi ödüllendirirler. Öğretmenler okul politikalarının belirlenmesi, uygulamaların gözden geçirilmesi, geleceğe yönelik uygulamaların belirlenmesi, velilerle ve toplumla bilgi paylaşımı gibi okul fonksiyonlarının bütün yönlerinde aktif katılımcıdır.

Bugünün eğitim liderleri grubun problem çözme süreçlerini kolaylaştırmak zorundadır (Davis, Ellett ve Annunziata, 2002). Bu nedenle okul müdürlerinin en önemli rolü insanlar için gerçek, anlamlı, ilgilerini çeken doğal ve heyecan verici bir kültürü ortaya çıkarmak ve desteklemektir (Middlewood, Parker ve Beere, 2005). Kültür değişimine liderlik etmek, değişen bireyleri değişmeyen çevreye yerleştirmek anlamına gelmez. Aksine değişim liderleri değişen ortamlarda çalışır (Fullan (2001).

Mulford ve Silins (1998; akt. Silins vd., 2002a), öğrenen okul liderliğine ilişkin yapılan açıklamaları, ortaya koydukları okul müdürlerinin iç içe geçmiş altı faktör modelinde birleş-

tirmişlerdir. Mulford ve Silins'e göre bu iç içe geçen altı faktör, bir araya geldiğinde dönüşümcü liderliği oluşturmakta, dönüşümcü liderlik de örgütsel öğrenmeyi sağlamaktadır. Mulford ve Silins'in dönüşümcü liderliğin, örgütsel öğrenmeyi sağladığı görüşünü Silins vd. (2002a), ve Lo'nun (2005) araştırmaları da desteklemektedir. Mulford ve Silins'in belirlediği iç içe geçmiş altı faktör aşağıda verilmiştir. Bu faktörler, okulunu öğrenen okula dönüştürmek isteyen okul müdürleri/liderleri için, okulda yapılması gerekenleri gösteren somut bir yol haritası niteliğindedir.

Vizyon ve amaçlar: Okul müdürü okulun öncelikleri konusunda bütün çalışanların fikir birliğini sağlamak için çalışır ve bu öncelik ve amaçların öğrenci ve çalışanlarda ortak amaç duygusu yaratması için iletişimde bulunur.

Kültür: Okul müdürü, çalışanlar arasında teşvik ve güven atmosferi sağlar, öğrencilerle etkileşim için saygılı bir hava oluşturur ve yeni anlayışların ışığında uygulamalarını değiştirmek için gönüllülük gösterir.

Yapı: Okul müdürü, katılımcı karar almayı sağlayan, yetkilendirmeyi ve dağıtımcı liderliği destekleyen ve kararları uygulamak için öğretmen özerkliğini destekleyen bir okul yapısı kurar.

Entelektüel uyarım: Okul müdürü, çalışanları öğrencilerle başarmaya çalıştıkları şeyleri ve nasıl yaptıklarını düşünmeye cesaretlendirir, birbirlerinden öğrenmeleri için çalışanlara ortam hazırlar ve öğrenmeye devam ederek model olur.

Kişisel destek: Okul müdürü moral destek sağlar, çalışanların kişisel çalışmalarını takdir ettiğini gösterir ve karar alırken onların görüşlerini dikkate alır.

Performans beklentisi: Okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentilere sahiptir ve diğer çalışanlardan etkili ve yenilikçi olmalarını bekler.

Sonuçta, çalışanların hem bireysel hem de topluluk olarak farkındalıklarını ve yeteneklerini sürekli geliştirme fikrine adadığı ve bunu başarmak için birlikte çalıştıkları okullar, öğrenen okullardır. Öğrenen okul olmak sonuç değil, yolculuktur. Öğrenen okula lider olacak okul müdüründen beklenen, okul çalışanlarının öğrenme yolculuğuna çıkmasına ve hem bireysel hem de topluluk olarak öğrenme yolculuğunu sürdürmelerine yardımcı olmaktır. Okul müdürünün bunu başarabilmesi, kendisinin de öğrenme yolculuğuna çıkmış ve öğrenme yolculuğuna devam ediyor olması ile mümkündür.

Kaynakça

Austin, M.J., & Hopkins K.M. (2004). Defining the learning organization. *Supervision as Collabration in the Human Services* (Editors: M. J. Austin & K. M. Hopkins). California: Sage Paplications, 11-18.

Beer, M., Voelpel, S. C., Leibold, M., & Tekie, E. (2005). Strategic management as organizational learning: developing fit and alignment through a disciplined process. *Long Range Planning , 38* (5), 445-465.

Çelik, V. (2000). Okul kültürü ve yönetimi (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

ChanLin, L., Hong, J., Horng, J., Chang, S., & Chu, H. (2006). Factors influencing technology integration in teaching- a Taiwanese perspective. *Innovations in Education and Teaching International , 43* (1), 57-68.

Davis, D.R., Ellett, C.D., & Annunziata, J. (2002). Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 287-301.

Denton, J. (1998). *Organizational learning and effectiveness.* London, Routledge.

Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A Review of some Literature. *Organization Studies , 14* (3), *375-394.*

Ellis, S., & Shpielberg, N. (2003). Organizational learning mechanisms and managers' perceived uncertainty. *Human Relations, 56* (10), 1233-1254.

Everson, S. T. (1995). Developing organizational learning in schools . İçinde S. C. Wilber (Ed.), *What's noteworthy on learners, learning & schooling* (53-56). Aurora, CO: Mcrel. Erişim:14.02.2012. www.mcrel.org/products/noteworthy/susane.html

Fındıkçı, İ.(1996). Öğrenen okula doğru eğitim yöneticilerinde kendini geliştirme. *Eğitimimize Bakışlar 1* (Ed. İ. Fındıkçı), İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 143-155.

Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice , 34* (4), 230-235.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Garvin, D. A. (1999). Öğrenen bir örgüt yaratmak . *Bilgi Yönetimi,* İçinde Gündüz Bulut (Çev.), (s. 50-81). İstanbul: MESS, Yayını, No:293.

Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly, 42* (1), 124-156.

Kars-Ünlüoglu, S., & Easterby-Smith, M. (12-14 April 2011). Exploring learning mechanisms: underlying processes for organisational renewal. *OLKC 2011'de sunulan bildiri. Erişim:* http://www2.hull. *ac.uk/hubs/pdf/ID%20161%20Kars%20Unluoglu%20S,%20Easterby-Smith%20M.pdf* .

Kontoghiorghes, C., Awbre, S., &Feurig P. (2005). Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, innovation, and organizational performance. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2),185-213.

Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48*, 503-529.

Kruse, S. D. (2003). Remembering as an organizational memory. *Journal of Educational Administration , 41* (4), 332-347.

Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration, 48*(1), 7 – 30.

Levitt, B., & March, j. G. (1998). Organizational learning". *Annual Review of Sociology, , 14*, 319-340.

Lipshitz, R., & Popper, M. (2000). Organizational learning in a hospital. *Journal of Applied Behavioral Science , 36* (3), 345-361.

Lipshitz, R., Popper, M., & Friedman, V. A. (2002). Multi-facet model of organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science, 38* (1), 78-98.

Lipshitz, R., Popper, M., & Oz, S. (1996). Building learning organization: The design and implementation of organizational learning mechanisms. *Journal of Applied BehavioralScience, 32*(3), 292-305.

Lo, W.Y. (2005). The influence of leadership style on schools' development into learning organizations. *Social Sciences*, 47(1), 16-25.

Marquardt, M. J. (1999). *Action Learning in Action.* Palo Alto, CA: Black-Davies Publishing.

Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. London: Paul Chapman Publishing.

Moloi, K. C., Grobler, B. R., & Gravett, S. J. (2002). Educators' perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark-North District, South Africa. *South African Journal of Education , 22* (2), 88-94.

Örtenblad, A. (2002). A typology of the Idea of learning organization. *Management Learning , 33* (2), 213-230.

Popper, M., & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A cultural and structural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science, 34* (2), 161-179.

Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: mechanisms, culture and feasibility. *Journal of Management Learning, 31* (2), 181-196.

Reeves, J., & Boreham, N. (2006). What's in a vision? Introducing an organizational learning strategy in a local authority's education service. *Oxford Review of Education, 32* (4), 467-486.

Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms:The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly, 44* (2), 155-186.

Schechter, C., & Atarchi, L. (2014). the meaning and measure of organizational learning mechanisms in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 577-609.

Schechter, C., & Asher , N. (2012). Principals' sense of uncertainty and organizational learning mechanisms. *International Journal of Educational Management*, 26 (2), 138 – 152.

Schechter, C., & Feldman, N. (2010). Exploring organizational learning mechanisms in special education. *Journal of Educational Administration, 48* (4), 490-516.

Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools:the contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly, 48* (1), 116-153.

Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2004). Learning from success: A leverage for transforming schools into learning communities . *Planning and Changing, 35* (3/4), 154-168.

Senge, P. (1995). On schools as learning organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership, 52* (7), 20-23.

Senge, P. (1998). *Beşinci Disiplin* (6.b.) Çev: Ayşegül İldeniz-Ahmet Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.

Senge, P., McCabe, N. C., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education.* New York: Doubleday.

Shibley, J. S. (2001). A Primer on systems thinking & organizational learning. *The Portland Learning Organization Group: Portland, ME.* http://www.systemsprimer.com .

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002a). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal, 3* (1), 24-32.

Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002b). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly, 38* (5), 613-642.

Silins, H.C., & Mulford, W.R. (2002), Schools as learning organizations. *Journal of Educational Administration*, 40 (5), 425-446.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring organizational citizenship behaviour from an organizational perspective: The relationship between organizational learning and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*, 281–298.

Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul.*Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tsang, E. W. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research , Vol.50, No.1. *Human Relations, 50* (1), 57-70.

Wohlstetter, P., Smyer, R., & Mohrman, S. A. (1994). New boundaries for school based management: The high involvement model. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 16* (3), 268-286.

EĞİTİMDE YARATICILIK

Işıl SÖNMEZ EKTEM

Ektem, I. S. (2016). Eğitimde yaratıcılık. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.85-94). Konya: Çizgi Kitabevi

EĞİTİMDE YARATICILIK

Işıl SÖNMEZ EKTEM

Yrd.Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, isilektem@gmail.com

Giriş

Yaratıcılık nedir?

Bir toplumun gelişmesi ve geleceği o toplumdaki insanların yaratıcılığı ile yakından ilişkilidir. Yaratıcılık buluşlara, buluşlar da teknolojiye ve üretime dönüşmektedir. Böylece ekonomik anlamda kalkınma güçlenmekte ve toplumun genel refah düzeyi yükselmektedir. Yaratıcılıkları geliştirilmemiş, üretici becerilerden yoksun bireylerden oluşan toplumlar bunun bedelini ağır ödemektedir. Yaratıcı sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi, demokrasilerini yerleştirmeye çalışan toplumlar için de özel bir önem taşır. Yine, toplumların geleceği oluşturmaları, öngörülerde bulunmaları ancak yaratıcı etkinliklerle mümkündür. Toplumsal yaratıcılık, akıl ve bilincin yönetime yansıması, kararlara katılım, çoğulcu ve katılımcı demokrasi kültürünün bir gereğidir. Buradan hareketle bireyleri topluma hazırlayan eğitim kurumlarının yaratıcılığının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, toplumsal kalkınmanın vazgeçilmez bir parçasıdır (Argun, 2004; s.3)

Yaratıcılık, son yıllarda sık karşımıza çıkan bir kavramdır. Pek çok araştırmacının tanımlamaya çalıştığı yaratıcılık kavramını tam olarak tanımlandığını söylemek de güçtür. Ancak bununla birlikte, tanımda uzlaşılan bir çok ortak nokta olduğu da ortadadır

Yıldız, Şener (2003, s.2)'e göre yaratıcılık, değişik materyaller kullanarak, sınırsız kullanım alanlarını hayal ederek, eksik ögeleri sezip bu boşluğu doldurmak amacıyla her türlü değişikliği yeniden deneyerek fantezilerle dolu somut ya da soyut ürünler meydana getirebilmektir.

Sungur (1997) yaratıcılığı, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olmak; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, geliştirilen bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletme olarak tanımlamıştır.

Aslan (2001) ise yaratıcılığı; yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenek olarak tanımlamıştır.

Yaratıcılıkla ilgili değişik tanımlar içinde en eski ve anlamlı olan tanım Guilford'un yakınsak ve ıraksak düşünce tanımlarıdır. Yakınsak düşünce sahibi olan kişi, geleneksel alışılmış yollar izler. Hazır bilgilere dayalı doğru cevapları vermeyi bilir. Onun için tek doğru ve o doğruya giden bir iki yol vardır. Iraksak düşünce ise, belli önermelerden, belli temellerden

hareketle ve alışılmış yollardan geçerek varmaz sonuca. Herkesin geçtiği yolların dışında sapa yollar arar. Değişiklik peşindedir, aradığı tek bir doğru çözüm değildir, sorunun birkaç karşılığını ortaya koymak ister (Yıldız ve Şener, 2003; s.1).

Guilford'un yaklaşımı ile çalışmalarını sürdürmüş olan ve bu alana özellikle geliştirmiş olduğu ölçme aracı ile katkılarda bulunan Torrance (1963) yaratıcılığı " sorunlara, bozukluklara, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma süreci, güçlükleri tanımlama ve çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme ve sonuç olarak da çözüm iletebilme" olarak tanımlamaktadır (Sünbül, 2002). Torrance da, Guilford gibi yaratıcı düşünce sürecinin temelinde ıraksak düşünme yeteneğini görmekte ve bu düşünce sürecinde sezgi ve imgelerin önemini vurgulamaktadır. Yaratıcı birey sezgi yeteneği ve imgeleme gücünü kullanarak sorunları çözerken, daha önce düşünülmemiş yollar izleyerek sonuca ulaşmayı beklemektedir. Başka bir deyişle geleneksel yollar yerine daha özgün ve yeni çizgiler üzerinde yürümektedir (Sünbül, 2000; Sünbül, 2005).

Yaratıcı düşünme, yenilik arayan, eski sorunlara yeni çözüm yolları getirebilen buluşçu ve bireyin kendine özgü bir düşünme biçimidir (Argun, 2004;s.6). Öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin farklı zaman, tarz ve hızda öğrenebilecegi ilkesine dayalı, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceyi de geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır(Sulak ve Sünbül, 2007).

Yaratıcı düşünme, çalışma ve üretme süreçleri bireylerde üç temel yeteneğin (sentez, analitik ve pratik) bulunmasını ve bu yetenekler arasında bir dengenin oluşturulmasını gerektirir. Sentez yeteneği ile bir bireyin yeni ve ilginç fikirler üretebilme becerisi kastedilir. Yaratıcı olarak adlandırılan bireyler, olaylar hakkında diğer insanların fark edemediği bağıntıları kendiliğinden, doğal olarak kurabilen düşünürlerdir. Analitik yeteneği ile bir bireyin çevresindeki olayları veya olguları parçalara ayırabilme ve bu parçaların bütün ile ilişkisini görebilme becerisi kastedilir. Bu yeteneğe sahip bireyler, fikirleri analiz ederler ve bu fikirleri diğerleri ile karşılaştırarak bir değerlendirmeye tabi tutarlar. Pratik yeteneği ile bir bireyin teorik bir teoriyi uygulamaya koyabilme veya soyut fikirleri somut, pratik ve başarılı icraatlara dönüştürebilme becerisi kastedilir. Yaratıcı insanların yeni bir yöntem, prosedür veya uygulamayı ortaya atmak için başkalarını o uygulamanın eskisinden daha iyi olduğu hakkında ikna etmeleri gerekir; yani, yeni uygulamayı başkalarına satabilmeleri gerekir (Saban, 2005; s.122).

Gerçekte zihinsel yeteneklerin her birinin yaratıcılıkla alakası olmakla beraber bazı yetenek alanları üzerinde özellikle durulmaktadır. Özden (2005)'e göre literatürde yaratıcılığa katkıda bulunduğu kabul edilen bazı yetenekler ise şöyle sıralanmaktadır;

Akıcılık. Açık uçlu bir soruya sözlü veya yazılı birçok fikir üretebilme

Esneklik. Bir sorun üzerinde farklı yaklaşımlar getirebilme, değişik boyutları ortaya koyabilme; farklı kategorilerde fikir üretebilme; bir duruma farklı perspektiflerden yaklaşabilme.

Orjinallik (Özgünlük). Düşünce ve eylemde kendine özgün olma.

Açımlama. Ortaya atılan bir fikri detaylandırabilme. Açımlama, fikri geliştirme, imaginasyon ile fikri süsleme veya fikrin uygulama boyutu üzerinde olabilir.

Sorunlara karşı duyarlılık. Sorunları keşfetme, aksaklıkları yakalama, eksik bilgiyi fark etme ve yeniden soru sorma.

Sorunları tanımlayabilmek. Bireyin kapasitesini önemli derecede artıran şu basamakları içerir: (1) bir sorunu tanılama (2) sorunun önemli yönlerini, önemsizlerini ayırabilme (3) sorunu net ve anlaşılır bir şekilde ifade etme (4) problemi oluşturan alt problemleri sıralama (5) soruna farklı teşhis(ler) koyma ve (6) sorunu tüm yönleriyle tanılama

İmgeleme. Fantezi ve imaginasyon yoluyla şeyleri zihinde canlandırma ve zihinde fikir ve tasvirleri manipüle etme yeteneği. İmgeleme kimi yazarlara göre yaratıcılık için tek ve en önemli yetenektir.

Çocuk gibi olmak. Çocuk gibi düşünebilme yeteneği; çocuklar gibi alışkanlık, gelenek-görenek ve kurallardan uzak ve her şeyin nasıl olması gerektiği düşüncesinden bağımsız, böyle gelmiş böyle gider baskısına boyun eğmeden düşünme ve eylemde bulunma yeteneği.

Anolojik düşünme. Bir durum hakkındaki fikir ve düşünceleri başka bir duruma uyarlayabilme; bir sorun için geliştirilen çözüm önerilerini başka bir sorunun çözümüne aktarma yeteneği.

Değerlendirme. Bir konunun önemli yanlarını önemsiz, ilgisiz detaylarından ayırt etme, eleştirel düşünme, doğruyu yanlıştan ayırma, bir fikir, ürün veya bir soruna getirilen çözümün uygunluğunu veya doğruluğunu kararlaştırma yeteneği

Analiz. Bir konuyu detaylandırma, bütünü parçalarına ayırma, organizasyonel yapıyı anlama, parçalar arasındaki ilişkiyi görme yeteneği.

Sentez. Parçalar arasındaki ilişkiyi görme, parçaları yeni bir bütün oluşturacak şekilde yeniden bir araya getirme, yeni model ve yapı oluşturma yeteneği.

Dönüştürme. Bir şeyin yeni kullanımlarını bulma, yeni anlamlar, imalar ve uygulama alanları görme veya bir şeyin değişik kombinasyonlarını ortaya koyma yeteneği.

Sınırları aşma. Bilinen ve kabul edilenin ötesine geçme; eşyayı kullanım amacının dışında değişik amaçlarla kullanma yeteneği.

Sezgi. Satır aralarını okuma, yetersiz bilgiye rağmen olayları kavrama, ilişkileri görme yeteneği.

Tahmin. Tahmin ve varsayımda bulunma yeteneği.

Yarım bırakmama. Yaratıcılık için en önemli yeteneklerden biri olarak kabul edilen bu özellik erken yargıda bulunmamayı, başlanan işin sona erdirilmeden bitirilmemesini, ilk akla gelen fikrin hemen kabul edilmeyip, aramaya devam edilmesine işaret etmektedir.

Yoğunlaşma. Dış etkenlerden etkilenmeden problem üzerinde odaklaşma yeteneği.

Mantıksal düşünme. Neden-sonuç ilişkileriyle bir sonuca ulaşabilme yeteneği. Belirli bir noktadan yola çıkarak genel ulaşmak (tümevarım) veya genelden yola çıkarak belirli bir noktaya ulaşmak (tümdengelim) şeklinde düşünme şekillerini etkin olarak kullanmak.

Sıra dışı bağlantılar kurma. Olaylar ve eşya arasında bilinenin dışında yeni bağ(lantı)lar kurma yeteneği.

Spontan. Kendiliğinden düşünme ve davranma yeteneği.

Belirsizliklerden korkmama. Bilinmeyene hazır olma, belirsizliklere hoşgörü ile yaklaşma yeteneği.

Özerklik. Bağımsız fikir ve düşünce üretme yeteneği.

Yaratıcılığın Engelleri

Toplumların gelişmesinde yaratıcılık önemli rol oynamaktadır. Ancak, toplumsal, kültürel, bireysel faktörlerin insan üzerindeki etkisi çocukluktan yetişkinliğe doğru giderek artmaktadır.

Coon (1983) yaratıcılığı engelleyen faktörleri duygusal engeller, kültürel engeller, öğrenilen engeller, algılama engelleri ve yüklü program engelleri olmak üzere beş grupta toplamaktadır;

Duygusal engeller: Utangaçlık, aptal yerine koyulma korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştiri duygusal engel oluşturur.

Kültürel engeller: Toplumsal değerler kültürler arası değişim gösterir. Bazı toplumlar yaratıcılığı desteklerken bazı toplumlar ise hayal etmeyi boşa harcanan zaman olarak görürler ve oyunun sadece çocuklar için olduğunu düşünüp bu tür inançlarından dolayı yaratıcılığa engel olurlar.

Öğrenilen engeller: Bu engeller günlük yaşantıdaki kalıplaşmış inançları ve kuralları kapsar. Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenekler öğrenilen engelleri kapsar.

Algılama engelleri: Günlük yaşamda kullanılan etiketlendirmeler ve sınıflandırmalar yaratıcı düşünceyi engelleyebilir. Alışkanlık ve adetler problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir.

Yüklü program engelleri: Konuların kalıplaşmış bir şekilde sunulması ve belirli bir süre içinde tamamlanması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilir. (Rıza, 2004).

Yaratıcılığı etkileyen ve yukarıda sıralanan etmenlerin yanında eğitimden ve eğiticiden kaynaklanan bazı özellikler de yaratıcılığın ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir.

Aile eğitiminden Üniversite öğretimine kadar, bütün eğitim sistemimiz, bireyde yaratıcılığın gelişmesinde bir sürü engellerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Ezberci eğitim sistemi de bunun önündeki en büyük engellerden birisidir. Ezberci bir eğitim sistemi içinde geleneksel kalıplarla yaratıcılığı geliştirmek mümkün mü? Elbette ki Hayır! Maddeci, tekdüze bir görüşle hakimiyetten vazgeçilerek çocuğun hayal dünyasına, düşünebilmesine ve düşündüklerine konulan engeller kaldırılmadığı müddetçe yaratıcılıktan ve yaratıcı düşünmeden söz etmek mümkün görülmemektedir.

Çağdaş ülkelerde zorunlu eğitime ve eğitim sistemine getirilen en önemli eleştirilerden birisi yaratıcılığın gelişiminin engellenmesiyle ilgilidir. Oysa yaratıcılık bir süreç olarak eğitimle geliştirilebilir bir özelliktedir. Bu durum, önemli bir çelişki olarak ele alınabilir (Doğan, 2007)

Peki bu durumu ortaya çıkaran etmenler nelerdir? Elbette yaratıcı düşünmenin önüne geçen insan hayatı boyunca karşılaşılan birçok engel vardır. Sınıf ortamı açısından ele alındığında bu çelişkiyi ortaya çıkaran etmenler;

1. Çocuğun ilgi ve istek duymadığı konu ve gereçle çalışmaya zorlanması
2. Öğrenciyi her konuda bilgilendirmeden çalışmaya geçilmesi
3. Öğrencinin yaratıcılığına temel olan kaynaklardan yoksun oluşu
4. Araç, gereç ve çalışma ortamı yetersizliği
5. Sınıf kalabalığı, mekanın darlığı, öğretmenin her öğrenciye yeterli ilgi göstermemesi
6. Çalışma süresinin sınırlılığı veya azlığı
7. Çevredeki kültür kaynaklarından yeterince yararlanma fırsatının çocuğa verilmemesidir (Kırışoğlu, 2002,180).

Sungur (1997; s.34) ise, yaratıcılık engellerini öğretmen davranışı açısından tanımlamış ve yaratıcılığı engelleyen öğretmen davranışları şöyle ifade etmiştir;

- Öğrencinin cesaretini kıran,
- Güvensiz,
- Aşırı eleştiren,
- Davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen,
- Heyecanı olmayan,
- Düz okumayı vurgulayan,
- Dogmatik ve katı,
- Alanla ilişkisini sürdüremeyen,
- Genelde yetersiz,
- Dar ilgileri olan,
- Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan öğretmen davranışları da yaratıcılığı engelleyen temel etmenler arasında yer alır.

Wilson (1997)'a göre evde ve okulda yaratıcığı engelleyen etmenler;

- Çocukları çalışırken, oynarken, bir işle uğraşırken vb. sürekli gözetim altında bulundurma. Onları izleme, gözleme ve yanlarında durup bekleme
- Onların neler yaptıkları hakkında sürekli yorumlar yapma, değerlendirmelerde bulunma, yaptıkları işten aldıkları doyumu ya da yakınmayı görmezden gelme
- Aşırı överek ve ödüllendirerek onları yaratıcı buluşlardan yoksun bırakma
- Çocukları birbirleriyle yarıştırma. Onları kazanan ve kaybeden durumuna getirme. Çocukların kendi hızlarına göre gelişimlerini görmezden gelip, onları en üst sıralara doğru yönlendirmeyi amaç edinme
- Çocukları denetim altına alma ve onlara bir şeyi nasıl yapacaklarını söyleme. Böylelikle çocukların kendi duygularını çözümlemelerini, yanlışlıklar yapmalarını ve kendi buluşlarını ortaya koymalarını zaman kaybı olarak görme.

- Çocuklara katı ve kesin seçimler sunma. Onların hangi etkinliklerle nasıl uğraşacaklarını, nelere izinli olduklarını, nerede yürekli (cesur) davranacaklarını ve nelerin yasak olduğunu söyleme. Yaratıcı buluşlar ve yaratıcı ürünleri geliştiren deneyleri ya da incelemeleri yapmalarına kesin bir dille karşı olma
- Çocukların bir konuda yaptıkları çalışmaların sonucunu kestirmelerine ya da çalışmaları bitirmelerine baskı yoluyla engel olma. Onlara kesin reçeteler sunma. Sürekli olarak yapacaklarını tekrarlama ve böylece gelişimsel güçleri ile yeterliklerini duraklatma (Üstündağ, 2003, s.21).

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel amacı; öğrencilerde istenen yönde davranış değişikliklerini sağlamak olduğuna göre bu düşünce, etkinliklerin odak noktasında öğrencilerin olması anlamına gelmektedir. Böylece, hedeflenen amaçlar yönündeki davranış değişikliklerinin öğrencide ne ölçüde gerçekleştiği ve öğrenci başarısına etki eden temel unsurların ne olduğunun ortaya konulması önem arz etmektedir. Ancak eğitim sürecine genel olarak bakıldığında okullarda, zihinsel olarak daha başarılı gözüken bireyler daha çok desteklenmekte, ödüllendirilmekte ancak yaratıcılıkları göz ardı edilmektedir. Bu bağlamda eğitim etkinliklerinin yerine getirilmesinde en önemli işleve sahip olan öğretmenlerin davranışlarıyla, bireyin yaratıcılık gücünü ortaya koymasına, onların yaratıcılık gücünü üst sınırlara kadar geliştirmelerine destek olması gerekir. Bu sebeple toplumların gelişmesi açısından, zihinsel olarak üst düzeydeki bireylere gereksinimi olduğu kadar, yaratıcılık gücü de üst düzeyde bulunan bireylere gereksinimleri vardır (Erdoğdu, 2006; s.97).

Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Eğitimcinin Rolü

Öğretmenler yaratıcılığın geliştirilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir. Peki öğretmenlerin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirebilmesi için öğrenme ortamında hangi niteliklere sahip olması gerekir?

Etkili bir öğretmen, sınıfta işlerliği olan bazı özel yaratıcılık tekniklerini kendisi keşfedebilmelidir. Keşfedilen işlem, verilen durum içinde beklenmedik bir biçimde ortaya çıkabilir. Unutulmaması gereken nokta, en iyi ve etkili öğretmen metodunun yaratıcı eğitim metodu olduğudur. Aşağıda verilen bazı öneriler yaratıcılığı desteklemede önemli görülmektedir (Argun, 2004, s. 56)

1. Yaratıcı bir öğretmen çocuklar arasında kendiliğinden öğrenmeyi desteklemelidir. Kendi başına yapılan etkinlikler çocuğu keşfetmeye ve kuramlar üretmeye isteklendirir.

2. Yaratıcı öğretmen, otoritenin olmadığı öğrenme ortamı yaratmalıdır. Serbestlik yaratıcılığı kolaylaştırır. Yaratıcılık için gerekli olan serbestlik çeşitleri ise şunlardır; psikolojik serbestlik, sembolik serbestlik, doğal içten gelen ifadelerle denenmiş olan serbestlik, aşırıya kaçmadan saldırganlığa dönük serbestlik.

3. Yaratıcı öğretmen çocukları daha fazla öğrenmeye, bilgi edinmeye teşvik etmelidir. Daha fazla öğrenirken çocuk materyallerle ilişkide bulunur.

4. yaratıcı öğretmen yaratıcı düşünme sürecini desteklemelidir. Çocukları veriler arasında yeni ilişkiler araştırmaya, birleştirmeye, hayal kurmaya, probleme değişik çözüm yolları

bulmaya, geniş tahminler yapmaya, fikirleri ödünç almaya, başkalarının fikirleri üzerinde yeni fikirler inşa etmeye ve fikirleri değişik yönlere yönlendirmeye teşvik eder.

5. Yaratıcı öğretmen kararı, değerlendirmeyi erteleyebilmelidir. Hiçbir zaman sonuçları söyleyerek veya çözüm yolunu açıklayarak keşfetmeyi engellememelidir.

6.Yaratıcı öğretmen çocuklar arasında zihinsel esnekliğe fırsat tanımalıdır. Çocukların durumlarını değiştirmeleri, probleme değişik açılardan yaklaşmaları, eldeki bilgileri ile ilgili kavramlardan bilinçli olarak uzaklaşmaları için onlara destek olur.

7. Yaratıcı öğretmen bireysel başarı ve gelişmeyi, kendi kendini değerlendirmeyi teşvik etmelidir.

8. Yaratıcı öğretmen çocuğa, başkalarının duygularını anlaması, bütün içsel uyarıların farkına varması, akademik problemleri olduğu kadar sosyal ve kişisel problemleri de hissetmesi, toplum değerlerini anlaması, kısaca çok daha fazla duyarlı olabilmesi için yardım eder.

9. Yaratıcı öğretmen sorunların nasıl kullanışlı hale getirilebileceğini bilmelidir. Her yaratıcı eylem sorularla başlar. Fakat, bunlar işlerliği ve anlamı olan açık uçlu sorular olmalı, daha önceden cevapları bilinmemeli, ezberden cevap verilecek sorular olmamalıdır.

10. Yaratıcı öğretmen çocukların materyalleri, fikirler, kavramları, araçları, yapıları idare edebilmeleri için onlara fırsatlar yaratır.

11. Yaratıcı öğretmen çocuğun başarısızlıklar ve hayal kırıklığı ile başa çıkmasına yardım etmelidir.

12. Yaratıcı öğretmen çocuğun problemini bütün olarak görmesi, ek ve parça halinde olan elemanlardan çok bütün yapıya yönelmesi için ısrarlı olmalıdır.

Sungur (1997; s.33) a göre yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen özellikleri;

- Öğrencileri bir birey olarak kabul etme ve öyle davranma,
- Öğrenciyi özgür olmaya özendirme,
- Öğrencilere model olma,
- Sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma,
- En iyiyi bekleme ve aşılabileceğini gösterme,
- Heyecanlı olabilme,
- Öğrencileri eşit kabul edebilme,
- Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme,
- Öğrenciye ilgi gösterme,
- Sürekli okuyan kişiler olabilme,
- İkili ilişkide kolay iletişim kurmadır.

Öğretmenlerin çocuklarda yaratıcılığı geliştirebilmeleri için, her şeyden önce kendilerinin yaratıcı bir kişiliğe sahip, çocuklar için uygun bir model olmaları gerekmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenler, akıcı, esnek ve orijinal bir düşünme gücüne sahip olmalı ki çocukları yaratıcılığa yöneltecek bir öğretme-öğrenme ortamı düzenleyebilsin ve yaratıcılığın gelişimine rehberlik edebilsin (Yenilmez, Yolcu, 2007).

Dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da çocukların yaratıcılıkla ilgili benlik algılarını olumlu hale getirmektir. Çünkü yaratıcılık, çoğu zaman bireyin kendini olumsuz algılayışından engellenir.Örneğin; "ben orijinal bir şey yaralamam": "ben asla alışılanın dışına çıkamam" vb. fikirler yaratıcı düşünmeyi önler. Öğretmen" öğrencilerini" herkes gibi düşünmeye zorunlu değilim", "ben orijinal düşünüyorum", "başkalarının hakkımdaki düşünceleri beni endişelendirmiyor" şeklinde düşündürerek yaratıcılığı artırabilir (Senemoğlu,1996).

Çocukların hata yapmalarına izin verilmelidir. Hatalar yanlışları anlamayı sağlayacak olumlu bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Eğitimciler çocukların hata yapmalarına izin vererek yaratıcı bir şekilde düşünmelerini ve sorunları yaratıcı yollarla çözmelerini sağlayabilirler. Böylece çocuklar problemleri çözerek, araştırmalar yaparak, keşfederek ve deneyerek hata yapmanın kabul edilebilir ve normal olduğunu öğrenirler (DeBord, 1997;Akt. Kalburan). Felhusen ve Treffinger (1980) yaratıcılığı geliştirmek için, çocukların alışılmadık fikirleri ile yanıtlarının desteklenmesi ve güçlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Uygun olduğu her zaman, çocukların ilgileri ve fikirleri sınıf ortamına adapte edilmelidir. Bütün çocukların katılımı sağlanmalı; çocukların fikirleri problemlere ilişkin çözüm yolları ve projeleri desteklenerek katılımlarına değer verildiği gösterilmelidir. Ayrıca çocukların kendi seçimlerini yapmalarına ve karar verme sürecinin bir parçası olmalarına fırsat verilmelidir. Kendi eğitimlerinin ve öğrenme deneyimlerinin kontrolünde aktif bir şekilde yer almaları sağlanmalıdır (Kalburan,s.6)

Özellikle, çocukların ilgilerini, gelişim özelliklerini merkeze alan, öğrencinin etkinliğine, araştırıcılığına problem çözmesine önem veren, öğrenci kararlarını ön plana çıkaran ilerlemecilik eğitim akımına uygun bir program, çocuğun yaratıcılığını besler. Böyle bir program: hazırlama ve uygulamada öğretmen nitelikleri çok önem taşır. Öğretmen; öğrencilerini tanımak, onların ilgilerine, gelişim özelliklerine ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş programı düzenleyip uygulayabilmelidir. Bu durumda, öğretmen sınıfındaki öğrenci sayısı kadar çeşitlilikte etkinlik planlayabilecek bir yaratıcılığa sahip olmalıdır (Senemoğlu, 1996).

Her ne kadar yaratıcı düşünmeyi destekleyen yaratıcı öğretmenlere ihtiyaç duysak da, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi, okulda uygulanan program, öğretmenlerin genel yapısı, öğretim yöntem ve teknikleri ile de yakından ilgidir. Derslere göre düzenlenen programlarda temel amacın içeriği öğrenciye kazandırmak olması, öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini engellemektedir. Bu tür programlarda öğretmen öğrencilere içeriği kazandırmayı hedeflediğinden, daha çok bilgiyi sunma tekniklerinden olan düz anlatım, soru cevap gibi geleneksel teknikleri kullanmaktadır. Öğretmen, çabasını içeriği kazandırmaya ve konuları yetiştirmeye yöneltmektedir. Bu nedenle, öğrencinin bularak öğrenmelerini sağlayacak yaklaşımları pek kullanmamaktadırlar. Bunun doğal sonucu olarak sürekli dinleyici konumundaki öğrencinin yaratıcılığının gelişmesi beklenemez. Bunun için sınıf ortamlarının, ders içeriklerinin ve eğitim durumlarının yaratıcılığın geliştirilmesine uygun olarak hazırlanması yaratıcılığın geliştirilmesi açısından bir zorunluluktur. Programların bireysel farklar gözetilerek hazırlanması gerekir (Doğan,2007).

Öğrenme ortamları ve öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen tutum ve davranışlarının yanında, onların öğrenme yaşantılarına bu katkıları sağlayabilecek olanakların sunulması da büyük önem arz etmektedir. Öğretme-öğrenme ortamlarında daha geniş çaplı bir bakış açısı ile tedbirler almak, okulları ve kurumları, programları yeniden gözden geçirmek ve yeniliklere açık hale getirmek yaratıcılığın desteklemesinde büyük katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayınları: Ankara

Aslan, A. E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 16 (2), 15-22.

Doğan, N. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler (yaratıcı düşünme ve yaratıcılık*). ss.167-192 PegemA Yayınları, Ankara

Doğanay, A. (2000), Yaratıcı öğrenme, A.Şimşek (edit.), *Sınıfta Demokrasi*, s.171-210,

Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Erdoğdu, Y.M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 5, (17) 95-106.

Kırışoğlu, O.T. (2002). *Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak*. PegemA Yayınları: Ankara

Özden, Y.(2008). *Öğrenme ve öğretme*. PegemA Yayınları: Ankara

Rıza, E. T. (2004). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. İzmir: Birleşik Matbaa.

Saban, A.(2005). *Öğrenme öğretme süreci*. Nobel Yayınları: Ankara

Senemoğlu, N. (1996). Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Ankara: Kara Harp Okulu. 01.05.2016 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/yaratici.htm adresinden alındı.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. Evrim Yayınevi İstanbul

Sulak, S. A. ve Sünbül, A. M. (2007). Dokuzuncu Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojisi Ders Programının Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2007)

Sünbül, A. M. (2000). Yaratıcılık ve sınıfta yaratıcılığın geliştirilmesi. *S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 82-94.

Sünbül, A. M. (2002). Yaratıcılığın geliştirilmesi. İçinde, A. M. Sünbül (Ed.) *Eğitime Yeni Bakışlar I*, 183-195, Konya: Mikro Yayınevi.

Sünbül, A.M.(2003). *Yaratıcılık ve birey*. Odunpazarı Belediyesi Yayınları-10, Eğitim Dizisi-3

Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa yolculuk*. Pegema Yayınları: Ankara

Vural, C.T. (2008). Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: Yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:18

Yıldız, F.Ü. ve Şener, T. (2003). *Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi*, Nobel Yayınları: Ankara

EĞİTİMDE İNOVASYON VE YARATICILIK

Sabahattin ÇİFTÇİ
Saniye Nur GÜNDÜZ

Çiftci, S. ve Gündüz, S. N. (2016). Eğitimde İnovasyon ve Yaratıcılık. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.95-104). Konya: Çizgi Kitabevi.

EĞİTİMDE İNOVASYON VE YARATICILIK

Sabahattin ÇİFTÇİ[a], Saniye Nur GÜNDÜZ[b]

[a] Doç.Dr. Necmettin Erbakan üniversitesi. sciftci@konya.edu.tr

[b] Arş. Gör. Ordu Üniversitesi, sanıyenurgunduz@odu.edu.tr

"İnovasyon, bir işte değer yaratan her şeydir."

Don Peppers

Günbegün ortaya çıkan değişimlere paralel olarak bireylerden beklenen yeterlikler de değişmektedir. Başta eğitim olmak üzere tüm sektörler çağa ayak uydurma çabasındadır. Bu çabanın genel hedefleri arasında yaratıcı ve inovatif düşünen bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Dolayısıyla eğitimde inovasyon ve yaratıcılık kavramları her geçen gün önem kazanmaktadır.

İnovasyon Nedir?

Eğitim uygulamalarındaki yenilikler bir okulu geliştirmeye yetebilecek düzeydedir. Fakat bu gelişimler okulda öğrenmeyi geliştirmeye yetmeyebilir. Burada karşımıza inovasyon (yenilik) kavramı çıkmaktadır. İnovasyon çok sayıda uygulama alanı olan(teknoloji, fen bilimleri, tıp, ekonomi, sosyoloji vb.) geniş kapsamlı bir kavramdır. Multidisipliner yapısı gereği farklı alanlarda birçok tanımı vardır. 'Yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş ürün (mal veya hizmet), veya sürecin, yeni bir pazarlama yöntemi ya da iş uygulamalarında yeni bir organizasyonel yöntemin, işyeri organizasyonu veya dış ilişkilerde uygulanması'(OECD, 2005) olarak tanımlanan inovasyon Bendis ve Byler (2009:7) tarafından yeni süreçleri, ürünleri veya servisleri, rekabetten daha iyi bir şekilde kullanarak yeni fikirler elde etme ve bunları ticari çıktılara dönüştürme yeteneği olarak tanımlamaktadır. İngilizceden dilimize geçen bu kelime anadilinde 'var olan bir şeye yeni şeyler katarak değişiklik yapmak' (The New Oxford Dictionary of English, 1998: 942) olarak tanımlanmaktadır. İnovasyonun gerçek anlamını vermese de kelimeyi açıklamak için Türkçe 'de yenilik, yenileme, yenileşim, yenilikçilik gibi sözcükler kullanılmaktadır (Elçi, 2006). İnovasyon, Türk Dil Kurumu tarafından yenileşim sözcüğüyle ifade edilmekte; 'Değişen koşullara uyabilmek için toplumsal, kültürel ve yönetimsel ortamlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması'(TDK, 2011) şeklinde açıklanmaktadır.

Eğitimde inovasyon daha kaliteli bir eğitim yaratmak, günceli yakalayan ve yaratıcı düşünebilen çocuklar yetiştirmek, eğitim sürecinin daha etkili ve hedef odaklı hale getirmek anlamına gelmektedir. İnovasyon çoğu kez buluşla karıştırılmaktadır. İnovasyon buluş değildir. Buluş 'bilinen bilgilerden yararlanarak daha önce bilinmeyen yeni bir bulguya ulaşma veya yöntem geliştirme, icat' (TDK, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Buluş daha önce olmayan, bulunmamış bir şey ortaya koymak iken inovasyon; buluşların ilgili alanlarda uygu-

lanması ya da kullanılmaya başlaması olarak açıklanabilir. İnovasyon yaratıcılık demek değildir fakat bu iki kavram birbiriyle temelden ilişkilidir. Yaratıcılık 'inovasyonun sonsuz kaynağı', inovasyon ise 'yaratıcılığın talep edilmesi ve uygulanması' (Craft, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcılık 'özgün ve uygun işler ortaya koyma yeteneği' (Sternberg & Lubart, 1999), alışık olmadığımız yeni fikirler üretme, inovasyon ise en iyi fikirleri gerçekleştirme süreci Tanner (1994) olarak tanımlamaktadır. Sutton (2004) yaratıcılığı, eski şeyleri, yeni yöntemlerle, yollarda ve kombinasyonlarda kullanma olarak tanımlamaktadır Heunks (1998: 264) yaratıcılığı, yeni fikirlere ulaşmada aykırı düşünme, inovasyonu ise, başarılı bir şekilde, yaratıcılığın teknik ve ekonomik uygulaması olarak tanımlamıştır.

Yaratıcılık, eğitimde karşılaştığımız problemlere yeni fikirler ve çözümler üretmeyi gerektirir. Öğrenciler için problem çözme yeteneği ve yeterliği gerektiren yeni bakış açıları keşfetmeyi, öğretmenler içinse problemi ilgi çekici yanlarıyla ortaya koyma, farklı çözüm yolları ve örnekler sunma, yeni teknikler ve fikirler üretmeyi amaçlar. Yaratıcılık insanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel ve teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesidir (Vernon and Adamson 1977: 67; Sünbül, 2000).

İnovasyon türleri

İhtiyaç icatların annesidir.

(İngiliz atasözü)

İnovasyonla ilgili literatür incelendiğinde inavasyonun türlerine ilişkin farklı sınıflamalar yapıldığını görülmektedir. Oslo kılavuzunda (2005) inovasyon, ürün, süreç, pazarlama ve organizasyonel inovasyon olarak 4' e ayrılmışır.

Ürün inovasyonu; teknik özelliklerde, bileşenlerde, materyallerde, bütünleşik yazılımlarda kullanıcı dostu veya diğer fonksiyonel özelliklerde önemli gelişimleri içerir (Oslo Manual, 2005). Yeni veya özellikleri ya da kullanım amaçları açısından önemli ölçüde geliştirilmiş/iyileştirilmiş bir mal veya hizmetin pazara sunulmasıdır. Bu iyileştirmeler kullanım kolaylığı, parça malzeme ve bileşenlerinde değişiklik, işlevsel özelliklerinde gelişme, üründe kullanılan yazılımlar, teknik kabiliyetler gibi alanlarda olabilir.

Örnek: Kadınların kullanımı için geliştirilen aynalı kredi kartı,

Haşlamayan çaydanlık: devrildiğinde bile içindeki sıvıyı dışarı bırakmayan çaydanlık (Birol, En etkili rekabet aracı inovasyon)

Süreç inovasyonu; Yeni üretim ve dağıtım kanallarının uygulanmasıdır. Üretim araçlarında önemli değişiklikler içerir. Mevcut ürün veya hizmeti daha verimli ve etkin şekilde piyasaya farklı şekillerde sunma yöntemleri geliştirerek, verimlilik arttırma, maliyet azaltma, hızlı, zamanında ve doğru teslimat konularında süreçlerin iyileştirilmesini kapsar (Haykır Hobikoğlu, 2015). Dolayısıyla süreç inovasyonlarının, bir bütün olarak ürün değil de ürünün geliştirilmesi veya yaratılmasına ilişkin gerçekleştirilmesi gereken adımların bütünü veya herhangi birinde inovatif davranılmasını ifade ettikleri ileri sürülebilir (Maxwell, 2009,:9 Akt: Yavuz, 2010). *Örnek:* Endüstriyel tasarımların bilgisayar destekli yazılımlar kullanılarak yapılması

Pazarlama inovasyonu; ürün tasarımında veya paketlemede, ürün konumlandırma ve tutundurmada, ürün promosyonu veya fiyatlamada önemli değişimleri içeren yeni pazarlama yöntemlerinin uygulanmasıdır (Oslo Manual 2005). Bu tür inovasyonlar, satın alma süreci boyunca olası müşterilerle gelişecek etkileşimi farklılaştırmaya odaklanır. Bunun anlamı müşteri-satıcı ilişkisinin geleneksellikten kurtarılması ve nihayet inovatif bir yol veya yöntem geliştirilmesidir. *Örnek:* Peynirlerin ve ekmeklerin dilimlenmiş olarak satılması (Birol, En etkili rekabet aracı inovasyon) .

Japonlar lüks meyve pazarını keşfediyor. Arap ülkelerini hedef pazar olarak seçiyorlar!

Japonya'nın lüks meyve pazarından geliri: 2 Milyar $ (Küp karpuz fiyatı 240 $)

Kaynak: (Birol, En etkili rekabet aracı inovasyon).

Organizasyonel (örgütsel) inovasyon; organizasyonel yenilikler ile ilişkili eğitim faaliyetleri, makine ve teçhizat, diğer dış bilgiler ve başka sermaye niteliği taşıyan malların edinimini de kapsamaktadır. Ticari uygulamalardaki, işyeri ve dış ilişkilerin organizasyonundaki yeni yöntemler ile ilgilidir (Oslo Kılavuzu, 2005). Yeni bir tedarik zinciri yönetimi yapısının kurulması örgütsel inovasyona örnek olarak verilebilir.

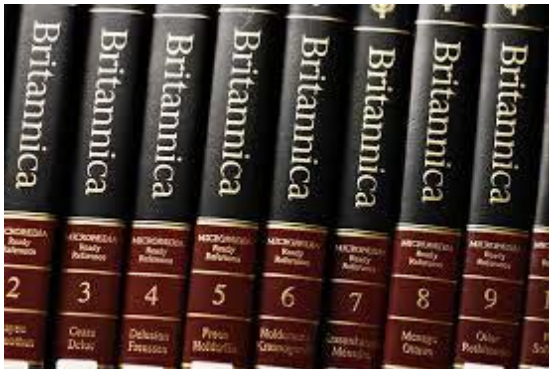
Bir başka sınıflamada ise inovasyon, radikal, adımsal (artırımsal) ve yıkıcı olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Radikal inovasyon: gelişerek yeni temel iş alanları ya da yeni sektörler ortaya çıkaran ya da sektörün tamamında önemli değişikliklere yol açan ve yeni değerler yaratan yeni ürünler ya da hizmetler piyasaya sürmek demektir. Radikal inovasyon örnekleri: Uygun bir plastik kartla dünyanın neredeyse her yerinden bazı fonlara ulaşmayı olanaklı hale getiren ATM makineleri bankacılık işini tamamen olmasa da önemli ölçüde dönüştürdü (KOBİ'lerde inovasyonu desteklemek, inovasyonun özellikleri ve türleri, s.9) Yine cep telefonları, internet ortaya çıktıkları dönemlerin çarpıcı inovasyon örnekleri olarak belirtilebilir.

Adımsal (artımsal) inovasyon: Artımsal inovasyonlar, mevcut ürünlerin, süreçlerin, hizmetlerin ve üretim ve dağıtım faaliyetlerinin modifikasyonunu, netleştirilmesini, basitleştirilmesini, pekiştirilmesini ve genişletilmesini içerir. İnovasyonların çoğunluğu bu kategoriye girer.

Kaynak: (Birol, En etkili rekabet aracı inovasyon

Yıkıcı İnovasyon: Bu inovasyona ezber bozan inovasyon da denilmektedir. Bilindiği gibi inovasyon insanların sorunların çözmek ve ihtiyaçlarını gidermek için yapılır. Şimdiye kadar yeterli düzeyde çözülmemiş ve giderilememiş pek çok ihtiyacı bulunmaktadır. Ya da az giderilmiş ve az çözülmüş olanları da vardır. İşte yıkıcı inovasyon bu sorunlara ve ihtiyaçlara yönelerek bunların daha iyi, kolay ve ucuz çözecek şekilde piyasaya çıkarlar. Bundan önceki çözümler çöpe gider. Ya da hiç çözülememişler çözülür hale gelir. Çeşitli engellerle çözülemez, giderilemez anlayışı değişir ezberler bozulur tabular yıkılır. İşte bu inovasyonlar tüm bunları yıkmayı başarır. Onun için yıkıcı inovasyon denmiştir (Christensen C. ve Nair H.,2012,s.54-55 Akt: İnovasyon çeşitleri, s.80). Bu etkiler, piyasanın yapısını ve karakterini değiştirebilir; yeni pazarlar oluşturabilir; var olanları modası geçmiş yapabilir.



Kaynak: (Birol, En etkili rekabet aracı inovasyon

Eğitimde İnovasyon ve Eğitimde İnovasyonu Doğuran İhtiyaçlar Nelerdir?

Araştırmacılar eğitim ile inovasyon arasındaki ilişkiyi vurgulayarak eğitimin, bir düşünce biçimi olarak görülen yenilikçiliğin temeli olduğunu ifade etmektedirler (Gümüştekin, 2009). Eğitimde karşılaştığımız problemler yeni bakış açıları keşfetmeyi ve çözümler üretmeyi gerektirmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde inovasyonla ilgili yazınların iki temel başlık altında toplandığını söyleyebiliriz. Artan işsizlik oranı (özellikle üniversite mezunu gruplarda işsizlik) ve PISA-TIMSS gibi uluslararası öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik sınavlardaki sonuçların tatmin edici olmayışı. "Bilim, teknoloji ve çevresel değişmeler hem insanları hem de toplumu değişmeye ve inovasyon yapmaya zorlar" (Kıranlı & Yıldırım, 2013). Günümüzde okulların başarı düzeylerini ulusal değerlendirme sınavları ve uluslararası olarak gerçekleştiren PISA-TIMSS gibi sınavlar ülkeler arasında eğitimsel rekabeti meydana getirmiştir. Ülkelerin başarı seviyelerini yükseltme istekleri öğrenci performanslarının ve eğitim koşullarının geliştirilmesi ve eğitim uygulamalarında geleneksel yöntemlerin dışına çıkılması gibi gerekler ortaya koymuştur. İnovasyon süreci bir ihtiyaçla başlar; bu ihtiyaca yönelik olarak yaratıcı çözümler üretilmesiyle yaratıcılık ve inovasyon süreci gerçekleşmiş olur (Tanner, 1994, Akt: Özmusul, 2012.)

Diğer taraftan yine Türkiye, OECD ülkeleri içindeki sıralamada, okuma, matematik ve fen bilimlerinde temel becerileri kazandırma açısında da son sıralarda yer almaktadır. Bu durumu iyileştirmek, okullarda ne öğrettiğimiz ve nasıl öğrettiğimiz de inovasyonla mümkün olabilir.

Teknolojik gelişmeler ve hızına yetişemediğimiz internet çağı sayısız avantajlarının yanında bazı sorunlara da yol açmaktadır. Öğrencileri çepeçevre saran bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler ve internetle geleneksel eğitim uygulamalarının gözden geçirilmesi kaçınılmaz olmuştur. Ancak son teknoloji ürünlerin çevremizi donatması teknoloji kullanımının eğitime entegre edildiği anlamına gelmiyor ne yazık ki. Öğrencilere bilişsel ve yaratıcı potansiyellerini geliştirmeleri için doğru imkânları sunmak, eğitim müfredatının hazırlanmasında öncelik olmalıdır (Craft, 2005). Eğitimde inovasyon, eğitim için daha çok para harcamak, eğitim teknolojilerini okullarda yaygınlaştırmak yani teknoloji satın almak değil, eğitim ortamlarının kazandırılması istenen beceriler doğrultusunda düzenlenmesi ve eğitim süreçlerinin sosyoekonomik gerçeklerle ilişkilendirilmesi ve buna göre düzenlenmesi ile ilgilidir. Okul ve evdeki dijital çevreler arasındaki boşluk öğrencilerin beklentilerini etkilemektedir (Pedró, 2006). Tüm bu nedenlerden anlaşılacağı üzere yaratıcılık ve inovasyon bugünün ve geleceğin eğitimi için kaçınılmaz gereklerdir.

İnovasyon sadece yeni ürünler ve hizmetler sunmakla kalmaz, hem uluslararası hem ulusal alanlarda bireylerin yaşam kalitesini artırır ve ekonomik büyümeye büyük ölçüde katkı sağlar (O'Sullivan, 2008).

Eğitimde inovasyon sadece bir imkân değil, bir gerekliliktir. Ortaya çıkan bazı eğilimler, gençlerin öğrenme ve anlama şekillerinde bir değişiklik gerektirir (Redecker, 2008). Öğretmenler yeni bir yolla öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmek zorunda oldukları için yaratıcı yaklaşımların geliştirilmesi gereklidir (Simplicio, 2000).

Eğitimde inovasyon uygulamalarına bir örnek;

"Ann, tam zamanlı bir işte çalışırken akşam derslerine katılmaktaydı. İşe otobüsle giderdi ve yolculuk bir saat sürerdi. Ann, önceki akşam, dersten sonra öğretmenin yüklediği ses kaydını indirmek için bilgisayarından internete girmişti. Yolculuk sırasında koltuğuna oturduktan sonra kulaklığını taktı ve akıllı telefonundan önceki gecenin ders notlarının ses kaydını açtı. Akşam yorgun oluğundan derste kaçırdığı yerler olabilirdi onları telafi etmek için şimdi dersi ikinci kez dinliyordu. Aynı zamanda akıllı telefonundan sınıf arkadaşına kısa mesaj gönderip tam anlayamadığı bir kavramın anlamını sordu. İş yerine yaklaşırken Ann, geçen akşam belirsiz görünen bir kavramla ilgili şimdi kendine daha çok güveniyordu.

Öğle yemeği sırasında şirket bilgisayarından kurumun web sitesindeki sınıf tartışma alanına göz attı ve arkadaşlarıyla çevrimiçi tartışmalara katıldı. Sonrasında Ann araştırma gerektiren ve sınıfta bir grupla konunun tartışılması ve ödevin teslimini içeren ev ödeviyle uğraşmaya başladı. Öğleden sonra çay molasında Ann ödevini planlamaya başladı ve günün sonlarına doğru ödevin taslağını yirmi dakikada yazdı ve taslağı hafıza kartına kaydedip eve gitmek üzere yola çıkmadan önce taslağı grubuna e-mail olarak attı. Yola çıktığında okuması gereken bir metin olduğunu hatırladı. Metnin bulunduğu kitap çok pahalıydı ve yanında taşımak için fazla ağırdı neyse ki öğrenciler içeriğin dijital kullanım haklarına sahipti ve böylece Anne okuyacağı bölümü akıllı telefonuna önceden indirmişti Ann yolculuk sırasında metni telefonundan okumaya başladı. Yoğun aile hayatını düşünürsek evde bu bölümü okumayacaktı.

Hafta sonu Ann kırsal alanda yaşayan bir tanıdığı ziyaret etmeliydi bu yüzden grubuyla planladıkları tartışma toplantısına katılamayacaktı. Neyse ki enstitü tartışma gruplarını radyo aracılığıyla yayınlıyordu böylece Ann de radyoyu açtı ve yayını dinlerken fikirlerini gruba iletmesi için grup liderine akıllı telefonundan kısa mesaj attı yorumlarını iletti ve tartışmayı kaçırmamış oldu. " (Kuboni & etc. Tarihsiz).

Bu kısa senaryoda gördüğünüz gibi teknolojiyi kullanarak zaman sınırını ve uzaklık engellerini aşabiliriz. Teknoloji artık her yerde ve sağladığı imkanlara erişim eskiye göre çok daha kolay. Bu kısa senaryoda geçenler sayabileceğimiz binlerce imkandan sadece birkaçı. Akıllı telefonlar ve e-kitap okuyucuları çıkması ile internet ve düşük maliyetli bilgisayarlar ve diğer teknolojiler geleneksel eğitim kurumları tarafından sunulan imkanlarla sınırlı kalmayıp eğitimi kolaylaştırmak için imkan sağlıyor. Böylece teknoloji, eğitimde 'öğrenci merkezli' yaklaşımın oluşmasına yardımcı oluyor.

Yeni teknolojiler sayesinde öğretmenler, klasik yöntemle ödev kontrolüne gerek kalmadan öğrencilerin ilerleme durumlarını değerlendirebiliyor. Gelişen bilgisayar teknolojileri ve internet öğrencilerin katılım ve derse ilgilerinin artmasında geleneksel öğretim yöntemlerinden daha yüksek bir potansiyele sahiptir. Bu inanışlar eğitimde bilgisayar teknolojileri ve yazılımlarına yüksek yatırımlar yapılmasına yol açmıştır. İnovasyondan beklenen, bilim ve teknolojik gelişme sürecinde bir fikrin kuram, eylem ve sonuç bakımından yarara dönüşmesi ve somut bir çıktı ile birlikte olmasıdır. Nitekim iktidar, beyin gücü, üniversite, planlama, olanaklar, sanayi, teknoloji, endüstri ve piyasa gibi tüm elemanlar inovasyonda yer alan parçalardır. Eğitimde inovasyon ise yeni teknolojilerin eğitim ve öğretime adapte edilmesinden öte çok daha fazla yeni ve farklı sonuçlar oluşturan hareketlerdir (Yamaç, 2009). Bunlardan hareketle şunu söylemek gerekir ki inovasyon tek bir aktöre değil, çeşitli faktörlere bağlı süreçleri içermektedir. Bu nedenle ekonomik faaliyetler, üniversite ve sanayi gibi birçok aktör inovasyon sürecinde etkin role sahiptir ve bunların eş düzeydeki başarılarıyla ilişkilidir (Göker, 2014).

Eğitimde İnovasyonun Amaçları

Günümüzde ulaştığımız noktada, iletişim ve bilişim teknoloji ürünlerinin okullarda kullanılıp kullanılmaması üzerinde değil, nasıl kullanılabileceği, nasıl sağlanacağı, nasıl dağıtılacağı, kullanım ve etik ilkelerinin neler olacağı, etkilerinin nasıl denetleneceği ve hangi ölçülerle değerlendirileceği; eğitsel amaçlar ve ilkeler açısından nasıl yararlanılabileceği üzerinde durulmalıdır (Aksoy, 2003).

1. Öğrenci deneyimini yaygın ve aktif eğitime döndürmek.
2. Okulların ve kolejlerin stratejik hedefleri ile uyum içinde olarak öğrenciler için anlamlı ve etkin öğrenme deneyimleri oluşturmak.
3. Aktif öğrenme ortamı teşvik eden destekleyici yapılar geliştirmek.
4. Yüksek talep gören derslerde kapasite ve kaliteyi artırmak için aktif öğrenme ve yeni teknolojileri birleştirmek.
5. Yenilikçi, profesyonel yüksek lisans düzeyinde eğitim ve diğer yaşam boyu öğrenme fırsatlarını oluşturmak.

6. Uluslararası ortaklıklar ve öğretme ve öğrenme teknoloji ile geliştirilmiş yaklaşımlarla küresel bilinci geliştirmek.

7. Yeni yaratıcı fikirler üretilmesini sağlamak

8. Problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek

9. Eğitim materyallerinin daha etkili hazırlanmasını sağlamak

10. Ders esnasında klasik yöntemlerden daha hızlı bilgi aktarımı sağlamak ve nu yöntemle aktarılan bilgiler çeşitli materyallerle desteklendiğinde bilginin daha iyi yapılandırılmasını sağlamak.

Bugün eğitimciler, teknolojik değişimlerin izlemede ve bunların gerçek hayata uygulanabilir olup olmadığına karar vermede sorun yaşamakta, öğretim yöntem ve uygulamaları tamamlayıcı ve destekleyici teknolojiler kullanmanın yollarını aramaktadır. Eğitimde inovasyon çalışmaları teknolojik araçların popüler hale getirilmesine değil öğrencilerin akademik başarılarının artırılması ve geliştirilmesine odaklanmalıdır. Yaratıcılık ve inovasyon süreci her zaman somut sonuçlar üretmediği için bunları ölçme ve değerlendirmede güçlükler yaşanabilir. Yaratıcılık ve inovasyon öznellik, gelişigüzellik ve yorum taşıdığı için verilerin karşılaştırılmasında güçlükler yaşanabilir. İnovasyon ve yaratıcılığı artırmak için öğretmen ve öğrencilerin çabalarının yanında destekleyici çevre şartları ve eğitim politikaları gereklidir. İlkelerin teoride kalmaması için ihtiyaç duyduğu destek mekanizmalarının eksikliği veya uygulama sürecinde yaratıcılık ve inovasyona teşvik edici unsurların yetersizliği sorunlara yol açabilir.

Sonuç olarak; artan bilgi ihtiyacı ve eğitim talebi, son programla birlikte bireysel farklılıkların önem kazanması, öğretmenlerin bireysel yetersizlikleri, okul içi ve çevresinin fiziksel durumu, teknolojik gelişmelerin artması gibi nedenler eğitimde inovasyon uygulamalarını gerekli kılmaktadır.

Kaynakça

Aksoy, H.H. (Fall 2003). "Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme".[An Analysis on the Usage and Affects of Technology in Educational Institutions]. *Eğitim Bilim ve Toplum***.** (1).4, 4-23.

Bendis, R. & Byler, E. (2009). Creating a National Innovation Framework: Building a Public- Private Support System to Encourage Innovation. Science Progress. http://www.scienceprogress.org/wpcontent/uploads/2009/04/bendis_innovation .pdf.

Birol, Y. (tarihsiz) En etkili rekabet aracı inovasyon Erişildi:08.06.2016. (http://web.deu.edu.tr/metalurjimalzeme/pdf/okumasalonu/enetkilirekabetaraci-inovasyon-yucelbirol.pdf

Craft, A. (2005). Creativity in schools : tensions and dilemmas. London: Routledge. EC. (2008c). Lifelong Learning for Creativity and Innovation. A Background Paper: Slovenian EU Council Presidency, Retrieved February http://www.sac.smm.lt/images/12%20Vertimas%20SAC%20Creativity%20and%20in novation%20-%20SI%20Presidency%20paper%20anglu%20k.pdf.

Elçi, Ş. (2006*). İnovasyon: (Kalkınmanın ve rekabetin anahtarı*). Ankara: Türkiye Yazarlar Derneği.

Göker, A. (2014). Ulusal İnovasyon Sistemi Ve Üniversite- Sanayi İşbirliği. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Geleneksel Bahar Paneli IV.

Gümüştekin, T. (2009). Bilgi toplumuna dönüşmede yenilikçi eğitimin rolü. *Bilgi Çağı*, 63, 56-59.

Haykır Hobikoğlu, E. (2015). İnovasyon ekonomisi bağlamında inovasyon türleri ve inovasyon süreci. İktisadi araştırmalar vakfı yıllık, (27) 42-46. http://docplayer.biz.tr/3132837-Yil-2015-sayi-27-iktisadi-arastirmalar-vakfi-yillik.html Erişildi:08.06.2016

Heunks, F.J. (1998). Innovation, Creativity and Succes. *Small Business Economics* pp:263–272.

İnovasyon çeşitleri. (tarihsiz) Erişildi: 08.06.2016. http://personel.klu.edu.tr/dosyalar/kullanicilar/bahtiyar.dursun/dosyalar/dosya_ve_belgeler/GRSMCLK_84-168.pdf).

Kıranlı, S., Yıldırım, Y., "Technology Usage Competencies of Teachers: Prior to FATIH Project Implementation", *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(47): 88-105.

KOBİ'lerde inovasyonu desteklemek, inovasyonun özellikleri ve türleri, (2015). Ulaşıldı: http://www.innosupport.net/uploads/media/1_%C4%B0novasyon_Giri%C5%9F_01.pdf.

Kuboni, O,. Kinshuk, Lentell,H., Mackintosh, W.,Victor,L., Webb, R,. and West, P.(tarihsiz) *Achieving Development Goals* Innovation In Education and Development. Retrieved:http://pcf4.dec.uwi.edu/innovation.php.

OECD. (2005). *Oslo Manual*. Guidelines for collecting and interpreting innovation data,

O'Sullivan, D. (2008). *Innovation*. Retrived: 08.06.2016. http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/23137_Chapter_1.pdf

Özmusul ,M (2012). Öğretmen Eğitiminde Yaratıcılık Ve İnovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 731-746 Eylül 2012 Cilt:20 No:3 .

Pedró, F. (2006). *The new Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning: OECD-CERI* http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf

Simplicio, J. S. C. (2000). *Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. Education*, 120(4), 675-680.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Redecker, C. (2008). Review of Learning 2.0 Practices: JRC-IPTS http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC49108.pdf

Sutton R. (2004). *What Is Creativity*? The Creative Organization Lecture 1 of 9, Co- D i - rector of the Center for Work, Technology, and Organization at Stanford University. http://academicearth.org/lectures/what-is creativity.

Sünbül, A. M. (2000). Yaratıcılık ve sınıfta yaratıcılığın geliştirilmesi. *S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 82-94

Tanner, D. (1994) Creativity and Innovation in R&D. R&D Innovator 3- 7 July. http://www.winstonbrill.com/bril001/html/article_index/articles/101150/article106_body.html.

The New Oxford Dictionary of English, 1998, p. 942.

Türk Dil Kurumu. (2011). İnovasyon (yenileşim) Erişildi:08.06.2016. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=YEN%C4%B0LE%C5%9E%C4%B0M.

Vernon, G., P.E.A. (1977). *The psyhology an Educational of Gifted Children*, London: Methuen.

Yamaç, K. (2009). *Bilgi Toplumu ve Üniversite*.. Ankara: Eflatun Yayınları.

Yavuz, Ç. (2010). İşletmelerde inovasyon-performans ilişkisinin incelenmesine dönük bir çalışma**.** *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* (5:2) 143-173.

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME TEORİSİ

Selma DURAK ÜĞÜTEN

Üğüten, S. D. (2016). Yapılandırmacı öğrenme teorisi. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.105-113). Konya: Çizgi Kitabevi

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME TEORİSİ

Selma DURAK ÜĞÜTEN

Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, edam2005@gmail.com

HAZIRLIK SORULARI

* Yapılandırmacı öğrenme (Constructivist Learning) nedir?
* Kişisel Yapılandırma Teorisi (Personal Construct Theory) nedir?
* Kelly'nin Temel Varsayımı (Fundamental Postulate) ve On Bir Sonucu (Eleven Corollaries)
* Yabancı dil öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı öğrenmenin yeri nedir?
* Yapılandırmacı öğretmenin özellikleri nelerdir?

Giriş

- **Yapılandırmacı öğrenme (Constructivist Learning) nedir?**

Günümüz dünyası çok hızlı bir şekilde değişmekte ve gelişmektedir. Söz konusu olan değişime bireylerin ayak uydurabilmeleri için her anlamda değişiklikleri takip etmeleri gerekmektedir. Bu değişiklere uyum sağlamanın yegâne yolu ise eğitimden geçmektedir.

Geleneksel eğitim anlayışıyla eğitime bakıldığı vakit, eğitimin öğretmen merkezli olduğu görülmektedir. Öğretmen bilgiyi aktaran kişi, öğrenci ise bilgiyi doğrudan alan kişi konumundadır. Yani geleneksel sınıflarda öğrenci değil öğretmen aktiftir. Kitaplarda yer alan teorik bilginin öğrenciye doğrudan öğretmen tarafından aktarılması esnasında öğrenciler olaya doğrudan dâhil edilmemektedirler. Bundan dolayı öğrenenler, öğretmen tarafından verilen nesnel bilgileri yorumlama hususunda zorluk çekmektedirler.

Son yıllarda yukarıda anlatılanların aksini savunan bir teori geliştirilmiştir. Yaygınlaşmakta olan bu teoride, bilginin aktarılması esnasında bireylerin de olaya dâhil edilmesi, kendi duygu, düşünce ve bilgilerini de katarak bilgiyi yorumlamaları söz konusudur.

"Yapılandırmacılık" olarak adlandırılan bu teoride, özet olarak bireyler geleneksel bakışın aksine bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine, kendi tecrübelerini de ilave ederek yeniden yorumluyorlar. Aynı zamanda öğrenme teorisi olarak da bilinen bu yaklaşımda, bireyler kendi kültürlerinin ve kendi yaşadıkları çevrenin de etkisiyle edindikleri bilgileri daha anlamlı ve kullanışlı hale getirmek için kendi kurallarını oluşturmaktadırlar (Sünbül, 2007; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013). John Dewey' in Thanasoulas (2001) deki çalışmasında da ifade edildiği gibi; kişi ancak bir problemle uğraşırken ve problemin çözüm yollarını ararken, bu süreçte öğretmen ve öğrencileri de dışlamadan onlarla işbirliği içerisindeyken öğrenir. Kısaca yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin analiz etmesini, paylaşmasını, zaten var

olan bilgilerine dayanarak genelleme yapmasını gerektirmektedir (Yumru, 2000). Bireyler kendi kavramsallaştırdıkları, öznel durumlarına ve bilgilerine uyarlayarak yapılandırdıkları bilgiyi daha kalıcı olarak öğrenirler. Böylece pasif öğrenmeden çok aktif öğrenme gerçekleşir ve özerk öğrenenlerin sayısı çoğalır. Bireylerin aktif olması ve kendi yaşanmışlıklarına ve tecrübelerine uyarlayarak öğrenmeleri yapılandırmacı teorideki iki önemli prensiptir.

Dougiamas (Durak, 2009) da bireylerin öğrenmeye ve anlam oluşturmaya dâhil edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca yapılandırmacılığın pedogojik anlamda ilkelerinden bazılarında öğrenen, sınıfa var olan dünya görüşüyle geldiğini, tüm yaşanmışlıklarını gözden geçirdiğini ve gözlemlediklerini yorumlamasını etkilemesine sebep olduğunu söylemiştir. Bunu değiştirmek için de önemli olan şey öğrenenin sınıfta aktif olarak öğretmen ve arkadaşlarıyla işbirliği yaparak yeni fikirleri yapılandırması gerekmektedir.

> Birbirlerine soru soran insanlar olduğu sürece yapılandırmacı sınıflarımız vardır. Yapılandırmacılık, öğrenme çalışması, gerçekten değişmeyen dünyayı nasıl anlamlandırdığımızdır.
>
> Jacqueline Grennan Brooks, 1999

- **Kişisel Yapılandırma Teorisi (Personal Construct Theory) nedir?**

Yapılandırmacılık denilince akla George Kelly ve onun 1950 yılında geliştirdiği kişilik teorisi olarak bilinen "Kişisel Yapılandırma Teorisi" gelmektedir. Buna göre kişilik gelişimi, bilişlerimizin nasıl anlamlandırdığımız ve nasıl yapılandırdığımız gibi fonksiyonlardır. Dünyayı belirli bir düzen içinde yapılandırdığımızı savunan Kelly'e göre; özgürlük (freedom) alternatifleri yapılandırma ve mevcut yapılandırdıklarımızı da gözden geçirmedir (Kelly, 1955).

Kelly insanları bilim adamlarına (Man-as-Scientist) benzetmekte ve tıpkı onlar gibi hipotezler oluşturup onları denediklerini savunmaktadır. Ona göre insanlar karşılaştıkları yeni durumları kafalarında var olan bir şablona oturtup yapılandırmaya çalışırlar. Eğer var olan bilgi ile karşılaşılan bilgi uyuşuyorsa zihinde depolanır, uyuşmuyorsa değişiklik yapılıp yapılandırma yoluna gidilir. Kişisel farklılıklar da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak her insanın kişisel yapıları farklı olduğu için yorumlama şekli de farklı olacaktır ve dolayısıyla ortaya çıkan sonuçta birbiriyle benzer olmayacaktır.

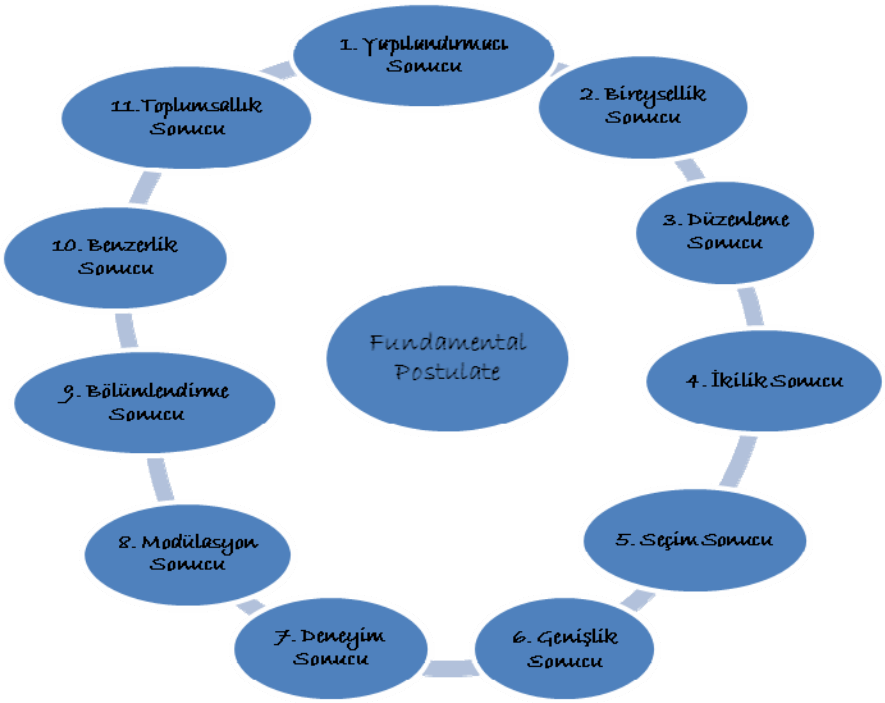
Şaşan'a (2002; sf 1) göre yapılandırmacı öğrenmenin temelini oluşturan üç aşama şu şekilde özetlenebilir:

1. Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme.
2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Yani alışılmış öğrenme yöntemlerinin aksine öğrenenlerin zaten kitaplardan ve öğretmenlerinden edinebilecekleri bilgiyi doğrudan almaları yerine yapılandırmaya, yorumlamaya ve algılamaya çalışmaları ve algıladıkları bilgiyi açıklamak için de yeni kurallar oluştur-

maları yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliğidir (Perkins, 1999; Brooks ve Brooks, 1993; Akt. Şaşan H.H, 2002).

- **Kelly'nin Temel Varsayımı (Fundamental Postulate) ve On Bir Sonucu (Eleven Corollaries)**



Kelly teorisini tek bir varsayım ve onunla ilgili on bir sonuç üzerine kurmuş ve bu çerçevede şekillendirmiştir.

Kelly'nin Temel Varsayımı (Fundamental Postulate): "Bireyin bilgi işleme biçimi, süreçleri olayları tahmin etme şekline göre psikolojik olarak yönlendirilir"(Sendan, 1995, 25-32). Dolayısıyla Kelly, herkesin bir gerçeği olduğunu ve onu yorumlama hakkının da bu kişiye ait olduğu fikrini önemsemiştir. Zuberr- Skerritt ise bu varsayımı şöyle açıklamıştır (Akt. Köse, 2006,17):

(Temel varsayım) insanların şu andaki davranışları, olayları tahmin etmek (teori oluşturma) veya önceki tahminleri ve onların geçerlilik veya etkinliğini değerlendirmek (teori test etme) için kişisel yapıların kullanımı ile gelecekteki olayları tahmin etmeleriyle belirlenir.

Sendan on bir sonucu ise aşağıdaki gibi özetlemiştir (1995, 25-32):

1) Yapılandırma Sonucu: Bir kişi zihinde benzerlerini yapılandırarak tahmin edebilir. Yani aynı olay aynı ortamda tekrarlanmayacağına göre kişi zihnindeki benzerleriyle eşleştirerek aralarında benzerlik kurmaya çalışacaktır. Benzerlik kurmasına sebep olan yapılandırmalar farklılık bulmasına da sebep olacaktır.

2) Bireysellik Sonucu: Kişiler olayları yapılandırmalarına göre farklılıklar gösterirler. Yani, yapılandırma kişiseldir ve iki ayrı insanın aynı yapılandırma şekline sahip olmaları mümkün değildir. Çünkü her iki insanın da farklı kültürlerden farklı donanım ve yaşanmış-

lıklarla gelmeleri, karşılaştıkları aynı olayı farklı yapılandırmalarına sebep olacaktır. Kişisel farklılıklar da burada ortaya çıkmaktadır.

3) Düzenleme Sonucu: Her kişinin olayları tahmin etme şekline uygun olarak yapılar arasındaki sıralama ilişkisini kapsayan bir yapılandırma sistemi vardır. Yani, yapılandırma sürecinde ortaya çıkabilecek, kaçınılmaz olağandışı olayları da hesaba alarak hangisinin nasıl yorumlanacağına karar verecek kişinin kendisidir.

4) **İkilik sonucu:** Bir kişinin yapılandırma sistemi sınırlı sayıda ikili yapılardan oluşmaktadır. Kelly'e göre tüm kişisel yapılar ikili kutuplardan oluşmaktadır. Yani sadece siyah ve beyaz durumunda olduğu gibi insanların iki uç yapılandırması vardır ve ama üçüncü bir yapılandırma olarak bunun ortası olan gri yoktur. Bu durum insanların dünyayı algılamalarında da aynı şekildedir.

5) **Seçim Sonucu:** Kişi iki uçlu bir yapıda, kendi sistemini genişletme ve tanımlama olasılığının en yüksek olduğunu düşündüğü alternatifi seçer. Yani kişi, sürekli yapılarını kullanma durumundaysa, olayları yorumlamasında faydalı olacağını düşündüğü alternatifi seçer.

6) **Genişlik Sonucu:** Bir yapı sadece sınırlı sayıdaki olayları yorumlamada uygundur. Yani, hiçbir yapılandırma şeklinin evrensel olması beklenemez. Bir yapı sadece bir olayı beklerken uygundur. Bazıları çok yönlü iken bazıları da sınırlıdır.

7) Deneyim Sonucu: Kişinin yapılandırma sistemi olayların tekrarını başarılı bir şekilde yapılandırdıkça değişime uğrar. Olayların belli bir beklenti çerçevesinde olmazsa duruma yeniden adapte olmamızı ve yeni yapılar oluşturmamızı gerektirir. Bu deneyimlerde gelecekteki olayları yorumlama şeklimizi etkiler.

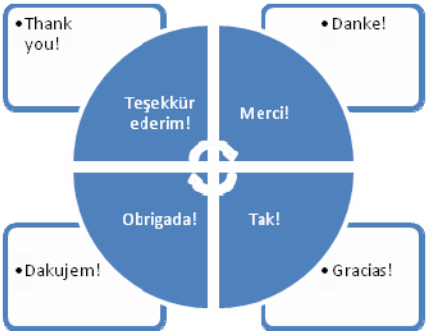
8) **Modülasyon Sonucu:** Kişinin yapılandırma sisteminin değişkenliği, kişisel yapılarının geçirgenliği ile sınırlıdır. Her ne kadar bu sonuç, "Deneyim Sonucundan" ortaya çıkmış olsa da ve kişinin olaylara bağlı olarak yapılarını değiştirebileceğini önerse de dikkate alınması gereken bazı sınırlamalar vardır.

9) **Bölümlendirme Sonucu:** Kişi birbiriyle uyumsuz çeşitli yapılandırma alt sistemlerini başarı ile ardı ardına kullanmaktadır. Alt sistemler birbiriyle uyumsuz olabilir ve belirli şartlarla birbirlerinden ayrılabilirler.

10) **Benzerlik Sonucu:** Kişinin uyguladığı deneyim yapılandırması bir başka kişininkine ne ölçüde benziyorsa bu kişinin psikolojik süreçleri de diğerlerininkine o kadar benziyordur. Yani, yapılandırma sistemimiz ne kadar birbirine benziyorsa dünyayı algılamamız ve deneyimlerimiz de birbirine benzeyecektir. Kişiler kendilerine benzeyen kişilerin çevrelerinde olmasını ve kendilerini onaylamasını beklerler. Çünkü aynı yapılandırma sistemlerine sahip oldukları için birbirlerini anlayabilirler.

11) **Toplumsallık Sonucu:** Kişi diğer bir kişinin yapılandırma sürecini yorumlayabildiği sürece diğer kişiyi içeren sosyal süreçlerde rol oynayabilir. Yani bir başka kişiye benzemesek de kişisel ilişki kurabiliriz. Bu da toplumda rol oynamamızın bir sonucudur.

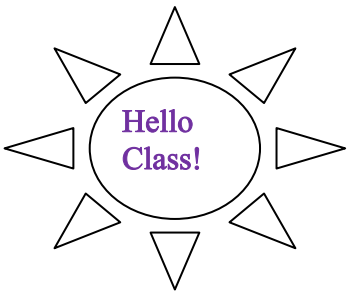
- **Yabancı dil öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı öğrenmenin yeri nedir?**

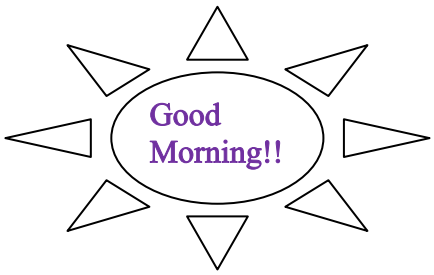


Öğrenme ve öğretme süreçleri farklı yetiler gerektiren, hem öğretmene hem de öğrenciye değişik roller yükleyen karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Ama her iki sürecin temelinde de öğrenci vardır. Geleneksel sınıflarda öğrenci pasif durumdayken ve sadece "evet" ya da "hayır" gibi kısa cevaplı sorulara maruz kalırken yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin süreci anlamlandırmasına, yorum yapmasına yardımcı olacak sorular sorulmaktadır (Alkove ve McCarty, akt. Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Her öğrenci farklı geçmişe ve farklı bilgilere sahip olduğu için süreci anlamlandırmalarında bu kişisel farklılıklar önemli rol oynar. Aynı durum dil öğrenim süreci için de geçerlidir.

Dil öğretmede ülkeler farklı politikalar izlemektedirler. Örneğin; Türkiye'de dil öğretimine gereken önemin verildiği düşünülmektedir. Gömleksiz ve Elaldı'nın da (2011) belirttiği gibi Türkiye'de yabancı dil öğretim programları ilköğretimden başlayarak verilen İngilizce eğitimi ağırlıklıdır. Haftada iki saatle başlayıp 10 saate kadar İngilizce öğretimi yapılmaktadır. Özel okullarda ise haftalık İngilizce ders saati daha fazladır. Üniversitelerde ise çoğu fakültelerde servis dersi olarak İngilizce öğretilmektedir. Bazı bölümlerin eğitim dili ise tamamen İngilizcedir. Bu kadar uzun süre verilen dil eğitimine rağmen İngilizce kullanımı aktif hale gelememiştir ve dil kullanmadan çok sadece kurallarını öğretmeye dayanan pasif bilginin verildiği aynı kısır döngü devam etmiştir. Bu kısır döngüden kurtulmak ve dili kullanmayı daha aktif ve eğlenceli hale getirmek için farklı yaklaşımlar araştırılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık da bunlardan birisidir.

Duru'ya göre yapılandırmacılık "önceki bilgileri dikkate alarak, önemseyerek (yeni bilgilerin eklenmesi demek değil) yeni bilgilere öğrencilerin kendilerinin ulaşması beklenmektedir. Bu cümlenin açılımında öğretmenlerin öğretici olmaktan çıkıp senarist/yönetmen/rehber rolüne girmesi anlamına girmektedir. Bu da geleneksel öğretim uygulamalarından çok farklı görülmektedir" (2015, sf. 3). Yani olayların yorumlanması ve sürecin yapılandırıp anlamlandırılması önem arz etmektedir. Ama bu süreçte öğretmen de rehber görevi görüp gerekli yönlendirmeleri yapmalıdır. Bu süreç için Reinfried (akt. Gömleksiz ve Elaldı, 2011; sf. 6) yabancı dil öğretiminde yapılandırmacılık ilkelerini belirtmiştir.





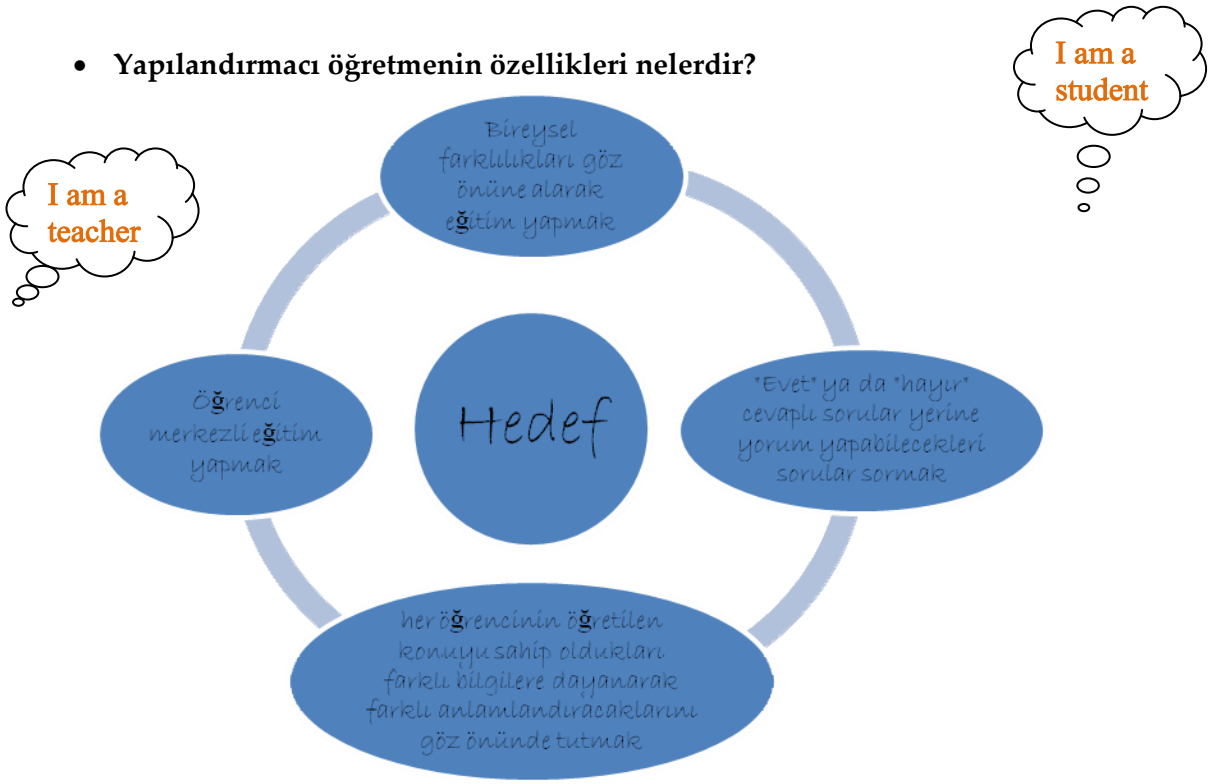
Çizelge 1: Yabancı Dil Öğretiminde Yapılandırmacılık İlkeleri

Eylem odaklılık	**Süreç odaklı farkındalık**
· İşbirlikçi öğrenme	· Öğrenme farkındalığı
· Sınıf içi etkinliklerde yaratıcı yapılar	· Dil farkındalığı
· Projeler yoluyla öğrenme	· Kültürlerarası farkındalık
· Öğreterek öğrenme	**Bütüncül dil deneyimi**
Öğrenen merkezlilik	· İçerik odaklılık
· Öğrenimin bireyselleştirilmesi	· Gerçek ve karmaşık dil öğrenme ortamı
· Öğrenen özerkliği	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi gelenekselleşen dilin kuralını öğretmek yerine çeşitli yollarla öğrenme sürecini eğlenceli ve etkili hale getirmektir. Her öğrenci farklı özellikler taşıdığı için bireysel öğrenme önem kazanmıştır. Özerk öğrenciler yetiştirmek hedeflenmiş, sonuçtan çok sürece odaklanılmıştır. Çünkü süreçte özerk öğrencilerin aktif olmaları, içinde bulundukları durumun farkında olmaları ve sadece dili değil dilin ait olduğu kültürü de öğrenmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Yabancı dil eğitiminde bütüncül öğrenme benimsenmiştir. Amaç sonuca giden yolda öğrencilere doğru bilgilendirmeleri yaparak ve bağımsız bırakarak kendi anlamlandırmalarını sağlamaktır. Öğretmen bu süreçte tamamen sürecin dışında kalmak yerine öğrenci merkezli eğitim ortamını oluşturmalıdır.

- **Yapılandırmacı öğretmenin özellikleri nelerdir?**



Geleneksel sınıflarda, öğretmen sadece bilgiyi vermekle ve öğrenenlerin öğrenip öğrenmediklerini test etmekle sorumludur. Öğrenenler ise pasif durumda ve sadece bilgiyi almak-

la sorumludur. Önemli olan süreç değil sonuçtur. Bireyin öğrenip öğrenmediği ya da nasıl öğrendiği ile ilgilenilmez.

Geleneksel öğrenmenin aksine yapılandırmacı öğrenmede öğrenenlerin öğretmen ile iletişimde olması ve aktif olmaları önemlidir. Öğrenen beyninin sadece bilgiyi alıp depolamasından çok öğrenme süreciyle ilgilenilir. Yapılandırmacı teoriye göre bilgi evrende bağımsız olarak var olmaz ve birey onları yapılandırdığı sürece anlamlıdır.

Yapılandırmacı öğrenme ve öğretme ortamlarında öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler geleneksel sınıf anlayışının tam tersi özelliklere sahip olmalıdırlar. Brooks ve Brooks (1999; 101-118) yapılandırmacı öğretmenin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1) Öğrencilerin kendi kendini yönetmesini ve katılımını kabul ve teşvik eder.

2) Ham verileri ve temel kaynakları becerisel, etkileşimli ve materyallerle birlikte kullanır.

3) Konuyu çerçevelendirirken analiz, tahmin, sınıflandırma ve yaratıcılık gibi bilişsel terminoloji kullanır.

4) Öğrencilerin cevaplarının dersleri yönlendirmesine, öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirmelerine izin verir.

5) Öğrencilerle kavramların anlamını paylaşmadan önce her öğrencinin kavramı anlayıp anlamadıklarını sorar.

6) Öğrencileri birbirleriyle ve kendisiyle diyalog kurmaları konusunda cesaretlendirir.

7) Öğrencileri birbirlerine anlamlı sorular sormaya teşvik ederek ve onlara açık uçlu ve düşündürücü sorular sorarak öğrenci araştırmacılığını teşvik eder.

8) Öğrencilerin başlangıçtaki düşüncelerini özenle araştırır.

9) Öğrencilerin başlangıçtaki hipotezlerle ilgili olarak benzerlik ve zıtlıkları ilişkilendirdikleri yaşanmışlıkları ve daha sonra da tartışmalarını teşvik eder.

10) Soru sorduktan sonra öğrenciye zaman tanır.

11) Öğrencilerin metafor yaratmalarını ve ilişki kurmaları için zaman sağlar.

12) Sarmal öğrenme modelini sık sık kullanarak öğrencilerin doğal merakını giderir

Kısaca öğretmen eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin de var olması gerektiğine inandığını öğrencilerine göstermelidir. Her bireyin ayrı ayrı farklı ve çok değerli olduğunu ve onların fikirlerini önemsediğini hissettirmelidir. Pasif olarak sınıfta bulunmalarından çok onlara yönlendirici sorular sorarak onları sürece dahil etmelidir.

SONUÇ

Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenmede tüm öğrenmeler zihinde meydana gelen yapılandırma sonucunda oluşmaktadır. Problem çözmeye dayalı ve işbirlikçi öğrenme esastır. Öğrenen ve öğrenme süreci, öğretmeden daha ön plandadır. Sınıfta öğretmenden çok öğrenenler aktiftir. Öğrenme sürecinde öğretmen öğrenenlere danışmanlık görevi yapar ve onlarla işbirliği içerisindedir. Öğrenenler sınıfta pasif konumdan sıyrılıp problem çözen, sorgulayan ve öneriler sunan durumuna geçerler. Ezberci eğitimin yerini yaşayarak ve anlamlandırarak oluşan öğrenme alır. Öğrenen özerkliğini kabul eden öğretmenler sayesinde de öğrenci motivasyonu artmaktadır.

Kaynakça

Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1999), In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms,

Erişim Tarihi: 19.04.2016 http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of %20Understanding.pdf

Çiftçi, S., Sünbül, A. M. & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapilandirmaci yaklaşima göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşimlarinin ve uygulamalarinin eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 281-295.

Durak Üğüten, S. (2009). The Use of Writing Portfolio in Preparatory Writing Classes to Foster Learner Autonomy. Unpublished PhD thesis, Çukurova University, Adana

Duru, H. (2015). Yapılandırmacı Yaklaşım Çerçevesinde Yabancı Dil Türkçe Öğretimi. Kültür ve Medeniyet Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sf. 31-55, Erişim Tarihi 28.04.2016 http://sbed.basari.edu.tr/uploads/makale /yapilandirmaci-yaklasim-cercevesinde-yabanci-dil-turkce-ogretimipdf_basariuni_427477.pdf

Gömleksiz, M.N & Elaldı, Ş (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. Turkish Studies. Erişim Tarihi: 28. 04.2016 http://turkishstudies.net/Makaleler/1812135058_30G%C3%B6mleksiz %20Nuri.pdf

Kelly, G. (1955), *The Psychology of Personal Constructs*, New York: Norton.

Köse, N. (2006), "Effects of Portfolio Implementation and Assessment on Critical Reading and Learner Autonomy of ELT students", *PhD Thesis*, Çukurova University, The Institute of Social Sciences, Adana .

Sendan, F.C., (1995), "Patterns of development in EFL student teacher's personal theories: a constructivist approach", *PhD Thesis*, University of Reading, England.

Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Yayınevi, ISBN 605-5999-02-5

Şaşan, H.H. (2002), *Yapılandırmacı Öğrenme,* Erişim Tarihi: 19.04.2016 http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf

Thanasoulas, D.(2001), "Constructivist Learning" *The ELT News Letter,* Erişim Tarihi: 19.04.2016 http://www.eltnewsletter.com/back/April2001/art542001.htm

Yumru , H. (2000), "An Ownership Approach to Teacher Development". *PhD Thesis*,Cukurova University, The Institute of Social Sciences, Adana.

EĞİTİMDE ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN DUYUŞSAL ÖZELLİKLER VE YABANCI DİL EĞİTİMİNDEKİ YANSIMALARI

Özgül BALCI

Balcı, Ö. (2016). Eğitimde öğrenmeyi etkileyen duyuşsal özellikler ve yabancı dil eğitimindeki yansımaları. İçinde, E. Yılmaz, A. Ünal, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.115-126). Konya: Çizgi Kitabevi.

EĞİTİMDE ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN DUYUŞSAL ÖZELLİKLER VE YABANCI DİL EĞİTİMİNDEKİ YANSIMALARI

Özgül BALCI

Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, obalci@konya.edu.tr

Giriş

Bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak dünyanın her yerinde hayatın her alanında yaşanan gelişmeler, şüphesiz eğitim alanında da kendini önemli ölçüde hissettirmektedir. Hümanistik psikolojinin eğitim alanındaki etkisi sonucunda insana atfedilen değer de artmıştır. Bu düşüncenin eğitim alanındaki yansımaları eğitim programlarındaki yerini almış ve öğrenme–öğretme süreçlerinde bireysel farklılıklar eğitimciler tarafından önemsenmeye başlamıştır. Eğitimdeki bu gelişmeler, yabancı dil eğitimi alanında da etkisini hissettirmiş ve bireysel farklılıkların yabancı dil sınıflarındaki etkisi eğitimcilerin ve araştırmacıların üzerinde önemle durdukları bir konu haline gelmiştir.

Öğrenmeyi etkileyen bireysel özellikler içerisinde bilişsel alana ait özellikler öğrenme-öğretme süreçlerinde genelde daha ön planda olmuştur. Ancak eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil eğitiminin duyuşsal boyutu istenilen hedeflere ulaşmada büyük bir önem taşımaktadır. Öyle ki yabancı dil eğitiminin doğası gereği duyuşsal faktörlerin titizlikle ele alınmasını gerektiren bir alan olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu anlamda bilişsel öğrenen özellikleri ile birlikte duyuşsal özelliklerin öğrenme sürecinde göz önünde bulundurulması ve sınıf içi uygulamalarda dikkate alınmasının öğrenme-öğretme sürecine büyük oranda fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada eğitimde bireysel özellikler ve bu özelliklerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki önemi ile duyuşsal özelliklerin yabancı dil eğitimindeki önemine değinilecektir.

Eğitimde Bireysel Farklılıklar

Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıklar, öğrenme yaşantısını veya öğrenme çıktısını etkileme potansiyeline sahip olan öğrenenlere ait bir takım özellikler, nitelikler, beceri, tercih ve eğilimler olarak tanımlanmaktadır. Yaş, cinsiyet, kültür, etnik köken, genel yetenek ve geçmiş deneyimler gibi bilinen bireysel özellikler yanında farklı öğrenci grupları içerisinde öğrenmeyi etkileyen farklı bireysel özellikler de gözlemlenebilmektedir. Ayrıca akademik kontrol odağı, akademik öz-yeterlik, bilişsel stil/öğrenme stili, hedef yönelim, motivasyon ve üst biliş öğrenme ortamında önem arz eden bireysel özelliklerden bazıları olarak ortaya çıkmaktadır (Cassidy, 2012, s.793, 794).

Özdemir (2011, s.97), bilgi toplumunun son zamanlarda öne çıkan yaklaşımlarından biri olan Pozitivizm ötesi ya da yorumlayıcı anlayışın etki alanlarından birinin eğitim ve öğretim alanı olduğunu ve bu anlayışın etkisiyle son yıllarda eğitim programlarında ve eğitim süreç-

lerinde önemli gelişmeler meydana geldiğini belirtmektedir. Ona göre yapılandırmacılık, çoklu zekâ, işbirliğine dayalı öğrenme ve beyin temelli öğrenme gibi son yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşımların önemli ortak özellikleri arasında öğreneni merkeze almaları ve bireysel farklılıkları ön planda tutmaları yer almaktadır. Genç ve Eryaman (2007, s.91) da benzer şekilde demokratikleşme ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler gibi toplumsal yapıda meydana gelen değişimlerin öğrenme ortamının da demokratikleşmesine, eğitimde ilgi odağının öğrenmeye doğru kaymasına ve öğrenmenin bireyselleşmesine neden olduğunu ifade etmektedirler.

Eğitim alanında istenilen hedeflere ulaşmada bilişsel, duyuşsal ve diğer öğrenen özellikleri son derece önem taşımaktadır. Kuzgun ve Deryakulu (2006), öğrenme sürecinde istenilen sonucun elde edilebilmesi için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerinin dikkate alınmasının gerekliliğini ifade etmektedirler. Ancak onlara göre eğitimde bireysel özelliklerin altını çizerken eğitimin planlanması ve eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde bireylerde hem ortak davranışların geliştirilmesi hem de bireysel yeteneklerin keşfedilmesi birlikte ele alınması gereken bir mevzudur (Sünbül, 2007). Eğitim ortamında bireylerin benzer ve farklı yönlerine olan ilginin dengede tutulmasının doğanın bir gereği olması yönüyle uygun olacağı belirtilmektedir. Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğretim uygulamalarında değişiklik yapabilme yeteneği, iyi bir öğretmenin sahip olması beklenen niteliklerden biri olarak gösterilmektedir.

Ün Açıkgöz (2009, s. 33, 34), Davranışçılığın etkin olduğu zamanlarda dışsal değişkenlere gösterilen ilginin bilişsel değişkenlere doğru yöneldiğini ve böylece öğrenene ait bireysel özelliklerin bilişsel psikolojinin önemli çalışma konularından biri haline geldiğini belirtmektedir. Ün Açıkgöz, farklı biyolojik yapılara sahip olan ve farklı çevrelerde yetişen bireylerin sahip oldukları bireysel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecine de muhakkak yansıdığını vurgulamaktadır. Literatürde sıkça bahsedilen başlıca öğrenci özelliklerini güdü, zekâ, benlik kavramı, yaratıcılık, öğrenme biçemleri ve öğrenme stratejileri olarak sıralamakla beraber, bireysel yönelim biçemi, belirsizliğe tahammül gibi öğrenme-öğretme sürecinde etkili olan farklı bireysel özelliklerin varlığından da bahsetmektedir.

Aktepe (2005), her bireyin kendine özgü farklılıkları olması sebebiyle eğitim alanında da bu farklılıkların dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulamakta ve eğitimin değerinin bu farklılıklara duyarlı bir şekilde sağlanan öğrenme faaliyetleriyle alakalı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bireysel farklılıklar kalıcı ve anlamlı öğrenmenin oluşturulmasında önemli unsurlardan biridir. Bu anlamda öğretmen, öğrencilerinin fiziksel, sosyo-ekonomik, iletişimsel, zihinsel, duygusal, psiko-motor özellikler, hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme stili, ilgi ve yetenek gibi çeşitli özelliklerini belirleme ve bunları öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alma konusunda yeterli beceriye sahip olmalıdır. Öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal yönden tanıyan öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde başarı şansını muhakkak artıracaktır.

Smith ve Ragan (1999), öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımlanması ve uygulanmasında dikkate alınması gereken öğrenme-öğretme süreçlerine işlevsel katkı sağlayacak temel bireysel farklılıkları bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik öğrenci özellikleri olarak kategorilere ayırmakta ve sınıflamaktadır (Aktaran: Kuzgun & Deryakulu, 2006, s.9). Tablo-1'de bu sınıflama verilmiştir.

Tablo-1: Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal ve Fizyolojik Öğrenci Özellikleri

Bilişsel	Duyuşsal	Toplumsal	Fizyolojik
➢ Zekâ bölümü (IQ) ➢ Yetenek türü ve düzeyi ➢ Bilişsel gelişim düzeyi ➢ Dil gelişim düzeyi ➢ Okuma düzeyi ➢ Sözcük bilgisi düzeyi ➢ Görsel okur-yazarlık düzeyi ➢ Bilişsel Biçimi / Öğrenme biçimi ➢ Öğrenme Stratejileri ➢ Önbilgi düzeyi	➢ Kişilik yapısı ➢ İlgileri ➢ Güdülenme tür ve düzeyi ➢ Tutumları ➢ Akademik benlik algısı ➢ Kaygı düzeyi ➢ Denetim odağı ➢ Epistemolojik inançları ➢ Öz-yeterlik inancı ➢ Diğer inançları	➢ Akran ilişkileri ➢ Otoriteye karşı tepkileri ➢ Ahlaki gelişim düzeyi ➢ Rol modelleri ➢ İşbirliği yapma ya da yarışma eğilimi ➢ Irksal kökeni ➢ Sosyo-ekonomik düzeyi ➢ Aile yapısı ve desteği	➢ Duyusal algılama kapasitesi ➢ Beynin bilgi işleme kapasitesi ➢ Genel sağlık durumu ➢ Cinsiyeti ➢ Yaşı

(Smith, P. L. & Ragan, T. J. (1999). Instructional Design. (2nd Edition). NY: John Wiley & Sons. Aktaran: Kuzgun & Deryakulu, 2004, s.9)

Yabancı Dil Eğitiminde Bireysel Farklılıklar

Yabancı dil eğitimi, ülkemiz eğitim sisteminde son derece önem arz etmesine rağmen halen istenilen başarı düzeyinin elde edilememesi nedeniyle çözüme kavuşması gereken önemli bir sorun olarak eğitim gündeminde ön sıralarda yer almaktadır. Dil eğitimi ülkemizde ilköğretim yıllarından itibaren başlamasına rağmen dilin etkili bir şekilde kullanımı konusunda halen sıkıntılar yaşanmaktadır. Dil eğitiminde yaşanılan bu problemler yapılan çalışmalarda sıklıkla dile getirilmekte ve çözüm önerileri sunulmaktadır. (Genç, 2003, s.104; Aktaş, 2004, s.46; Güler, 2005, s.100; Karakaya, 2007, s.37; Soner, 2007, s.397; Bülbül, 2009, s.191; Gömleksiz & Elaldı, 2011, s.443; Işık, 2011, s.262). Yabancı dil eğitimindeki bu problemlerin en önemli nedenlerinden biri olarak öğrenme ortamında bireysel farklılıkların dikkate alınmayışı gösterilmektedir (Gömleksiz & Sertdemir Düşmez, 2005, s.164). Ancak Uygulamalı Dilbilim ve Yabancı Dil Eğitimbilimi alanlarındaki gelişmeler ile birlikte dil öğrenme ortamında bireye verilen önem artmış ve 'öğrenci odaklılık ' anlayışı yerleşmeye başlamıştır (De Florio-Hansen, 2006, s.31).

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının yabancı ve ikinci dil sınıflarında başarı ve performans üzerindeki önemli etkisi kabul edilmektedir. Chan, Chin ve Bhatt (2012)'e göre öğrenen özellikleri her zaman hem ikinci dil hem de yabancı dil eğitimi alanlarındaki araştırma-

ların odak noktası olmuş ve bu özelliklerin çoğu ikinci/yabancı dil öğrenme başarısının belirleyicisi olarak tanımlanmıştır. Atli (2012)'ya göre öğrenme stilleri, güdü, beceriler ve tutum gibi bireysel özelliklerin dil öğrenme sürecindeki etkilerinin son derece önem teşkil etmesinden dolayı bu unsurların öğretim sürecinde mutlaka dikkate alınması gerekmektedir. Günümüzde kabul gören dil öğretim yöntemlerinden biri olan Seçmeli Yöntem'in (Eclectic Method) uygulanması ile ilgili önemli hususlardan biri sınıf içinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasıdır (Demirel, 2010, s.59). Bunun yanında Ehrman ve Oxford (1995), yabancı/ikinci dil öğretiminde uygun bir eğitim sürecinin yetenek, yaş, cinsiyet, motivasyon, kaygı, öz-saygı, belirsizlik hoşgörüsü, risk alma, dil öğrenme stil ve stratejileri gibi bireysel farklılıkların öğrenme sürecinde dahil edilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Erton (2010), günümüz yabancı dil sınıflarında en önemli hedeflerden birinin öğrencilerin bireysel özellikleri hakkında daha çok bilgiye sahip olmak ve bu özellikler ile ilgili farkındalığı artırmak olduğunu ifade etmektedir. Erton, günümüz modern dil öğretim anlayışına göre öğrencilerin bireysel özelliklerinin mümkün olduğunca öğrenilmesi ve bu özelliklerin dikkate alınması istenen hedeflere ulaşmada öğrenciye ve öğretmene birçok fayda sağlayacağını belirtmektedir.

Bireysel farklılıkların dil sınıflarında dikkate alınması öğretmenin hiç de kolay olmayan yeni bir dili öğrenmelerinde öğrenene rehberlik etme görevini biraz daha zorlaştırmakta ancak hedeflere ulaşmada kolaylık sağlamaktadır. Harmer (2001, s. 48-51), dil öğrenme ortamında farklı özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu bir ortamda öğretmenin hiç de kolay olmayan sınıf içerisindeki rolüne dikkat çekmektedir. Her bir öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak en iyi şekilde öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleme yanında öğrencilere bir grup gibi hitap edebilmenin hiç de kolay olmayan bir olduğunu ifade etmektedir. Ona göre yapılması gereken öğrencilerinin bir grubun üyeleri olarak tanımanın yanında bireysel olarak da tanımaya çalışarak işe başlamak ve bu özellikler dikkate alınarak öğretim metot, teknik ve materyallerinin belirlenmesidir. Böylelikle sınıf ortamında her bir öğrenci için en çok fayda sağlayacak etkinliklerin planlanması mümkün olabilecektir. Harmer, yine de her an her bir öğrenciye ayrı ayrı hitap edebilmenin mümkün olmayacağını ancak aynı seviyede bulunan bir grup içerisinde bile farklılıkların olacağı gerçeğinin farkında olunması ve bu doğrultuda hareket edilmesi sayesinde çoğu zaman sınıfın çoğunluğunu sürece en iyi şekilde dahil etme şansının artıracağını ifade etmektedir.

İkinci/Yabancı dil eğitiminde başarıyı etkileyen bireysel özellikler farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde gruplanmaktadır. McDonough, Shaw & Masuhara (2013, s.7, 8), dil öğrenme ile ilgili olarak en önemli bireysel özellikleri yaş, ilgi, dil seviyesi, yetenek, ana dil, akademik düzey ya da eğitim düzeyi, öğrenmeye yönelik tutum, motivasyon, öğrenme nedeni, öğrenme stil tercihi ve kişilik olarak sıralamaktadırlar. Skehan (1989), dil öğreniminde bireylerin farklı seviyelerdeki başarı düzeylerinin nedeni olarak başarı üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu düşündüğü bireysel özellikleri yetenek, motivasyon, bilişsel stil, dil öğrenme stratejileri, zeka, kişilik, kaygı, risk alma olarak sıralamaktadır. De Florio-Hansen (2006, s.31), Serçe ve Sünbül (2015) motivasyon, öğrenme stil ve stratejilerinin yabancı dil öğreniminde başarıya olan önemli etkisine dikkat çekmektedir**.** Rossiter (2003) ise dil öğre-

niminde bireylerin farklı seviyelerdeki başarı düzeylerinin nedenini zeka, yetenek, kişilik, motivasyon ve kaygı olarak sıraladığı bireysel özelliklere atfetmektedir.

Yabancı dil eğitimi alanında bireysel farklılıkların sınıflanması ile ilgili en çok kabul gören sınıflamalardan bir tanesi Ehrman, Leaver ve Oxford (2003) tarafından yapılmaklardır. Onlara göre yetenek, cinsiyet, kültür, yaş ve diğer demografik değişkenlerin dışında yabancı dil eğitiminde öğrenme sürecini önemli ölçüde etkileyen bireysel farklılıklar genel olarak öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve duyuşsal değişkenler olarak üç temel alan kapsamında sınıflanan faktörleri içermektedir.

Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Değişkenler

İkinci dil öğreniminde duyuşsal alan ile ilgili çalışmalar önemli düzeyde artış göstermektedir. Duyuşsal alan empati, özsaygı, dışadönüklük, engellenme, kaygı, tutum ve bunun gibi birçok unsuru içermektedir. Bu unsurlar ilk bakışta dil öğrenimi alanından oldukça uzak görünse de dilin insan yaşamının her alanına nüfuz eden yapısı dikkate alındığında herhangi bir duyuşsal faktörün dil öğretimi ile ilgili olabileceği fikri makul görülmektedir (Brown, 2000, s.63,64).

İkinci/yabancı dil eğitiminde bilişsel unsurlar araştırmacıların dikkatini daha çok çekmiş olsa da duyuşsal unsurların öğrenme sürecindeki önemli etkisi de günümüz modern dil eğitimi anlayışında yerini almıştır. Ehrman ve Oxford (1995), dil öğreniminde başarı ile ilgili pek çok araştırmanın bilişsel unsurlar üzerine odaklanmasına rağmen dil öğreniminde başarının büyük kısmının duyuşsal unsurlarla alakalı olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Rivers (1981, s.88-90), duyuşsal unsurun dil öğrenme ortamındaki kişilerarası iletişim açısından belirleyici olan önemli rolünün altını çizmektedir. Ona göre öğretmeni ve okul arkadaşlarının yanında kendini rahat hissetmeyen bir öğrenci başka bir dilde kendi ifade etme girişiminden kaçınacaktır. Dil öğrenme sürecinin dilin kurallarının incelenmesi, örneklendirilmesi ve okuma, yazma becerileri kapsamında bu kuralların örneklendirilerek gösterilmesinden çok daha fazlası olduğu görüşünden uzaklaşılarak fikirlerin, duyguların ve isteklerin iletilmesi anlayışının hakim olmasıyla dinamik psikoloji ve kişilik psikolojisinin dil eğitimi alanına katkı yapmaya başlamıştır. Böylece öğrenmede duyuşsal temelli yaklaşımlar özellikle de hümanistik psikoloji 1970'li yıllarda yabancı dil eğitimi alanında kendini hissettirmeye başlamış ve daha sonra Maslow, Carl Rogers, G. I. Brown tarafından bu anlayış genişletilmiştir. Böylece bireysel gereksinimler dil eğitimi alanında önem kazanmış ve dil sınıfları sınıf içi etkinliklerin doğası gereği duyuşsal ihtiyaçların karşılanması açısından uygun bir ortam olarak düşünülmeye başlamıştır. Bireysel farklılıkların dil öğrenme sürecinde önem kazanmasıyla öğretmenler de her bir öğrencinin farklı öğrenme biçimine sahip olduğu, öğrenme süresinin değişkenlik gösterdiği, farklı öğrenme stratejilerini kullandığı ile ilgili farkındalık geliştirmeye başlamışlardır.

Ehrman vd. (2003), yabancı dil öğretiminde öğrenme – öğretme sürecinde önemli role sahip olan duyuşsal değişkenleri (diğer duyuşsal değişkenler yanında) motivasyon, özyeterlik, belirsizlik hoşgörüsü ve kaygı olarak sıralamaktadırlar. Bu çalışmanın kapsamı göz önünde bulundurularak aşağıda yabancı dil eğitimi alan yazınında üzerinde durulan ve öğ-

renme-öğretme sürecinde en çok önem teşkil ettiği düşünülen bu duyuşsal değişkenler aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

McIntyre ve Gardner (1994, s.284) yabancı dil kaygısını 'yabancı dile yönelik gerginlik ve endişe duygusu' olarak tanımlamaktadırlar. Horwitz, Horwits ve Cope (1986), öznel gerginlik, endişe, sinirlilik ve endişe duygusu olarak tanımlanan kaygının dil eğitimiyle oldukça ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Başka alanlarda oldukça yüksek motivasyona sahip olan ve sorun yaşamayan bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunun nedeninin yabancı dile yönelik sahip oldukları ve başarılı olmalarını engelleyen kaygı duygusunun bir nedeni olabileceğini belirtmektedirler. Onlara göre kaygı başka bir dili konuşma yeteneğini edinmeyi engelleyen başlıca engellerden bir tanesidir ve dil öğretimi alanında kullanılan Topluluk Odaklı Dil Öğretimi (Community Language Learning) ve Telkin Yöntemi (Suggestopedia) gibi dil öğretim yöntemlerinin başlıca amaçlarından biri öğrencilerdeki var olan kaygıyı azaltmaktır. Kaygının yabancı dil öğrenme sürecinde şiddetli etkileri olabilen bir unsur olmasından dolayı yabancı dil sınıflarında yoğun kaygı yaşayan öğrencilerin belirlenmesi son derece önem arz ettiğini vurgulamaktadırlar. Yine Brown (2000), dil sınıflarında çok fazla ya da çok az kaygı düzeyinin dil öğrenme sürecinde istenilen hedeflere ulaşmada engel teşkil edebileceğini belirtmektedir. Ehrman vd. (2003), yüksek kaygı düzeyine sahip dil öğrenenlerin daha az motivasyona sahip olduklarını belirterek kaygı ile diğer öğrenen özellikleri arasındaki etkileşime dikkat çekmektedirler.

Thompson ve Sylvén (2015), dil öğrenimi alanında kaygının önemli bir değişken olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedirler. Onwuegbuzie, Bailey ve Daley (2000), yabancı dil eğitiminde bilişsel, duyuşsal, kişilik ve demografik değişkenlerin rolünü araştırmışlardır. Yaptıkları araştırmanın sonunda yabancı dil kaygısının da yer aldığı duyuşsal değişkenlerin yabancı dil başarısıyla önemli düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil başarısı düşük öğrencilerin en yüksek yabancı dil kaygısına sahip olduklarını belirtmektedirler. Onlara göre duyuşsal ve bilişsel faktörler, birlikte yabancı dil başarısı üzerinde en büyük etkiye sahiptir.

Duyuşsal alanın iyi anlaşılması, dil öğrenme-öğretme sürecinin iyileştirilmesi ve bu süreçte öğrenenlere rehberlik edilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ikinci dil öğrenimini önemli düzeyde etkileyen duyuşsal değişkenler içerisinde karmaşık bir yapıya sahip olan yabancı dil kaygısı, yabancı dil başarısındaki öğrenen farklılıklarını açıklayan önde gelen öğrenen farklılıklarından bir tanesidir. Yabancı dil kaygısı, alan yazında genelde durumluk bir kaygı olarak ele alınmaktadır (De Dios Martinez Agudo, 2012) ve genelde dilin sözlü kullanımıyla ilişkilendirilmiştir (Horwitz, 2001). Öğrencilerin yabancı dil öğrenimi ile ilgili kaygı düzeylerinin artmasına neden olabilecek durumlarla ilgili farkındalık oluşturulmasının bu durumlarla gerçekçi bir şekilde ele alabilme ve öğrencilerde bu duyguyla başa çıkabilme açısından önemine dikkat çeken Genç (2009)'e göre yabancı dil kaygısı ile başa çıkabilmenin ilk yolu kaygıyı azaltmaya çalışmak değil, kaynağının belirlenmesidir.

Dil eğitiminde en önemli görülen duyuşsal özelliklerden biri de motivasyondur. Motivasyon teori ve modelleri 1950'li yıllarda dil öğrenme ile ilgili alan yazında yerini almaya başlamıştır. Gardner ve diğer araştırmacılar ikinci Sosyo-Eğitimsel Dil Öğrenme Modeli ortaya atmışlardır. Bu modele göre iki çeşit motivasyon tanımlanmıştır. Bütüncül (integrative)

motivasyon yabancı kültüre yönelik pozitif tutum ve bu kültürün bir parçası olmaya yönelik istek olarak tanımlanırken, araçsal (instrumental) motivasyon kariyer gelişimi ya da yüksek öğretime geçiş gibi özel bir amaç için dil edinme amacı olarak tanımlanmaktadır. Gardner ve arkadaşları bütüncül motivasyona sahip öğrencilerin araçsal motivasyona sahip bireylerden dil öğrenme açısından daha başarılı olduklarını ileri sürmektedirler. Deci ve Ryan tarafından ortaya atılmış olan motivasyon modeli ise eğitim alanında sıkça kullanılmaktadır. Bu modele göre tanımlanan içsel motivasyon(intrinsic motivation) bireyin kendisinden kaynaklanmaktadır, bireyin kişiliği ile alakalıdır. Öğrenme kendisi bir hedef olduğunda öğrenciler içsel motivasyona sahip olurlar. Dışsal motivasyon (extrinsic motivation) ise bireyin dışındaki etkilerden kaynaklanır. Öğrenme not veya ödül gibi dışsal amaçlar için gerçekleştiriliyorsa öğrenciler dışsal motivasyona sahiptirler. Bazı araştırmacılar dil öğrenme başarısının içsel motivasyonla daha yakından ilişkili olduğunu iddia etmektedirler. Ancak, bir öğrencinin toplam motivasyonu daha çok onun içsel ve dışsal motivasyonunun toplamından oluşmaktadır (Ehrman vd., 2003).

Dörnyei (1994), dil öğreniminde motivasyonun önemine dikkat çekmekte ve motivasyon kapsamındaki unsurların ikinci dil alanında yapılan araştırmalarda dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ona göre ikinci dil motivasyonu çok yönlü bir yapıya sahiptir ve içerisinde dil, öğrenen ve öğrenme durumu olmak üzere birçok unsuru barındırmaktadır. Dil düzeyi en genel düzeydir ve dil öğrenmeye yönelik ilgi ve bu konuda çaba sarf etme nedenlerini yansıtmaktadır. Bu en genel motivasyon boyutu, bütünleyici ve araçsal motivasyon olarak adlandırılan iki genel motivasyon alt sistemi ile açıklanmaktadır. İkinci motivasyon boyutu olan öğrenen düzeyi, bireyin kişilik özelliklerini oluşturan duygu ve düşüncelerin bileşimini içermektedir. Bu boyut başarı gereksinimi ve özgüven bileşenlerinden oluşmaktadır. Son boyut olan öğrenme durumu düzeyi ise ders, öğretmen ve grup ile ilgili motivasyon durumlarını içermektedir. Öz-yeterlik algısı, bu çerçevede öğrenen düzeyi altında bulunan öz-güvene ait bir unsur olarak yer almaktadır. İkinci/yabancı dil öğrenme motivasyonunun bileşenleri Tablo 2'de verilmektedir (Dörnyei, 1994, s.280).

Tablo-2: İkinci/Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonunun Bileşenleri

DİL DÜZEYİ	Bütünleyici motivasyon alt sistemi
	Araçsal motivasyon alt sistemi
ÖĞRENEN DÜZEYİ	Başarı gereksinimi
	Öz-güven
	* Konuşma kaygısı
	* Algılanan dil yeterliği
	* Nedensel özellikler
	* Öz-yeterlik
ÖĞRENME DURUMU DÜZEYİ	
Derse özgü motivasyon bileşenleri	İlgi,
	Alaka,

Öğretmene özgü motivasyon bileşenleri	Beklenti, Memnuniyet Duygusal yakınlık Otorite tipi Motivasyonun toplumsallaştırılması * Modelleme * Görev sunum * Geri dönüt
Gruba özgü motivasyon bileşenleri	Hedefe yönelimlilik Kural ve ödül sistemi Grup dayanışması Sınıfın hedef yapısı

(Dörnyei, Zoltán (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284)

Öz-yeterlik Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nda öne çıkan kavramlardan bir tanesidir. Öz-yeterlik algısı bir işi gerçekleştirirken bireyin kendi yeteneği hakkındaki inancı olarak tanımlanmaktadır (Dörnyei, 1994, s.277). Öz-yeterlik algısı performans ve başarı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Onlara göre zayıf öz-yeterlik algısı, kaygının artmasına ve başarının düşmesine neden olmakta, öğrencilerin çok kolay hedefler belirlemelerine ya da bir görevi yerine getirmekten tamamen vazgeçmelerine yol açmaktadır (Mills, Pajares, & Herron, 2006). Dil öğretiminde öz-yeterlik algısı duyuşsal alan kapsamındaki önemli bireysel farklılıklardan biridir ve dil öğrenme sürecinde yüksek motivasyona sahip öğrenciler güçlü öz-yeterlik algısına sahiptirler (Ehrman vd., 2003).

Algılanan öz-yeterliği Bandura (1995, s.2) "olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli davranışları organize etme ve yerine getirme konusunda bireyin kendi yeteneklerine olan inancı olarak" olarak tanımlamaktadır. Ona göre öz-yeterlik insanların düşünme, hissetme ve kendilerini motive şekillerini önemli düzeyde etkilemektedir. Öz-yeterlik inançlarının akademik gelişim üzerindeki önemli katkısı öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve farklı konulardaki başarılarına olan inançları, öğretmenlerin öğrencileri motive etme ve öğrenmeyi destekleme konusunda kendilerine olan inançları ve son olarak öğretim elemanlarının okullarının önemli akademik gelişimi sağlama konusundaki ortak öz-yeterlik inançlarını kapsamaktadır.

Dil eğitiminde önemli görülen diğer bir öğrenen özelliği belirsizlik hoşgörüsüdür. 'Belirsizlik' çoğu kimse için hoş olmayan bir duyguyu işaret etmektedir. Belirsizlik, yabancı dil öğrenenler tarafından yaygın bir şekilde tecrübe edilen bir duygu olmakla beraber öğrencilerin dil öğrenme sürecinde risk alma davranışını engelleyebilen ve yeni öğrenme stratejileri edinmelerini engelleyebilen psikolojik bir durumdur. Bu dilsel büyük belirsizliği problematik hale getiren şey ise dil öğrenme sürecinde bu belirsizlikten gerçek bir kaçış yolu olmama-

sıdır. Öğrenciler bu belirsizliği sınıf içerisinde, sınıf dışında gerçek hayatta, hatta evde ödev yaparken veya televizyon izlerken bile yaşamaktadırlar. Belirsizlik duygusunu ortadan kaldıracak hızlı bir çözüm yolu da yoktur ve öğrenilen dilde seviye ilerledikçe bu duygu da artmaktadır. Belirsizlik hoşgörüsü dil öğretiminde dikkate alınması gereken bir faktör olmakla beraber dil eğitiminde en çok ayrı dil unsurlarının (fonolojik, morfolojik, sentaktik ve semantik vb.) öğrenilmesinde, dil öğrenme tekniklerinin öğrenilmesi ve bu tekniklerin kalıcı stratejiler olarak edinilmesinde özellikle ele alınması gereken bireysel bir özelliktir (Ely, 1995). Benzer şekilde Brown (2000) ikinci dil öğreniminin ana dilden farklı kelimeler ve kültür, ana dilden farklı kurallar ve kendi içinde kural dışı durumlar gibi çok miktarda çelişkili bilgi içerdiğini belirtmektedir. Ona göre başarılı bir dil öğrenme süreci, en azından geçici bir süre bu tarz belirsizliklere hoşgörüyü gerektirmektedir. Bunun yanı sıra çok fazla belirsizlik hoşgörüsü fikirlerin anlamlı bir şekilde sınıflandırılmasını engelleme gibi dil öğrenme sürecinde kötü bir etkiye neden olabilmektedir.

Sonuç

Ülkemizde dil eğitiminde yaşanan ve hala çözüme kavuştuğu söylenemeyen problemlerden biri, dilin etkili bir şekilde kullanılamamasıdır. Öğrencilerimizin çoğu öğrendikleri yabancı dili yıllarca süren eğitim sürecine rağmen istenilen seviyede kullanamamaktadır. Ülkemizde dil eğitiminde yaşanılan bu problemlerin çözümü için önemli çabalar sarf edilmektedir. Bu problemlerin çözümünde bireysel öğrenen özelliklerinin eğitim programlarında ve eğitim-öğretim ortamında sürece dâhil edilmesi kuşkusuz istenilen hedeflere ulaşmada önemli katkı sağlayacaktır. Ehrman vd. (2003), dil öğretim yöntemlerinin hepsinin belli bir dönem ön plana çıksa bile günümüz dil öğretim uygulamalarını etkileyerek zamanla geçerliğini kaybedeceğini ve gelecekte en çok kabul görecek dil öğretim yöntemlerinden birinin öğrenme stilleri, ilgi ve diğer bireysel özelliklerin dikkate alındığı son derece bireyselleştirilmiş bir yöntem olacağının altını çizmektedirler. Her bir öğrencinin mümkün olduğunca çok öğrenebilmesini sağlamak adına bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gibi her türlü kolaylık öğrencilere sağlanmalıdır. Yine Demirel (2003, s.7), yabancı dil öğretiminde temel dil öğretim ilkelerinden birini bireysel farklılıkların dikkate alınması olduğunu ifade ederek yabancı dil öğretiminde bireysel özelliklerin önemini vurgulamaktadır.

Dil eğitiminde istenilen başarının elde edilemeyişinin bir nedeni olarak alınan tedbirlerinin birçoğunun bilişsel öğrenen özelliklerine dayandığı ve duyuşsal alanın dil eğitiminde ihmal edilmesi gösterilebilir. Benzer şekilde Ehrman vd. (2003), öğrenme stili, stratejileri ve duyuşsal alana ait özellikler gibi yabancı dil eğitiminde önem arz eden bireysel özelliklerin birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini belirtmektedirler. Onlara göre bireysel farklılıklar, hem Hipokrat zamanına kadar dayanan eski bir geçmişe sahip hem de öğrenme sürecinde dikkate alınmasının öğretimde başarıyı artırabileceği ve uygun üst bilişsel ve hedef öğrenme stratejileri yoluyla öğrenen özerkliğini artırabileceği konusundaki artan anlayış ile yeni bir unsurdur. Hancı Yanar ve Bümen (2012, s.98) de yabancı dil eğitiminde istenilen hedeflere ulaşmada hem bilişsel hem de güdülenme ve öz-yeterlik gibi duyuşsal alana ait özelliklerin programlarda ve sınıf içi uygulamalarda dikkate alınmasının önemine dikkat çekmektedirler. Alan yazındaki bu görüşlerden hareketle dil sınıflarında öğrenen özelliklerinin tüm yönleriyle bir bütün olarak ele alınmasının öğrenmeyi engelleyen unsurların ortadan kaldırılmasında kolaylık sağlayacağı söylenebilir. Karmaşık bir süreç olan dil öğrenme sürecinde önemsiz gibi görülebilen birtakım öğrenen farklılıkları bile beklenmedik şekilde süreci etki-

leyebilmektedir. Bandura (1995), insanların motivasyon düzeylerinin, duyuşsal durumları ve davranışlarının gerçekte olduğundan daha çok kendi inançlarına dayandığını belirtmektedir. Ona göre öz-yeterlik, özyönetimli yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirme açısından hayati öneme sahiptir. Buna göre bireylerin yabancı dile yönelik öz-yeterlik algılarının bireylerin motivasyon düzeylerini, duyuşsal durumlarını ve öğrenme ortamındaki davranışlarını etkileyebileceği söylenebilir. Bu nedenle öğrenenlerin duyuşsal özellikleri yabancı dil sınıflarında mutlaka göz önünde bulundurulmalı ve bu özelliklerin sürece yönelik olumsuz etkileri konusunda gerekli tedbirler alınmalıdır. Yine Bandura (1995)'e göre algılanan akademik özyeterlik öğrencilerin motivasyon düzeylerine, öğrenme sürecine yönelik duyuşsal tepkilerine, performanslarına ve en önemlisi de kendi öğrenme süreçlerini düzenleme becerileri üzerindeki rolü vasıtasıyla akademik başarılarına etki etmektedir. Buna dayanarak yabancı dil sınıflarında duyuşsal alan kaynaklı öğrenen özelliklerinin bilişsel özelliklerle beraber öğrenme sürecinde işe koşulmasının akademik başarıyı artırmada önemli düzeyde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*, 45-57.

Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 15-24.

Atli, M. H. (2012). Yabancı dil nasıl edinilir?. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(2), 56-67.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde, A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in Changing Societie* (ss. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4. Baskı). New York: Longman.

Bülbül, M. (2009). Yabancı dil eğitimi açısından karşılaştırmalı yazın çalışmalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(1), 191-199.

Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education, 37*(7), 793-810. http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.545948

Chan, W. M., Chin, K. N., & Bhatt, S. (Ed.) (2012). Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education. Berlin/Boston, DE: De Gruyter Mouton.

De Dios Martinez Agudo, J. (2012). A review of the literature on foreign language anxiety and future directions in research. *Studies in Applied Linguistics*, *1*(2), 79-91.

De Florio-Hansen, I. (2006). How to become a succesful language learner Learner autonomy, styles and strategies revisited. *Dil Dergisi*, *133*, 29-59.

Demirel, Ö. (2003). *ELT Methodology* (2. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası* (5. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, *78*(3), 273-284.

Ehrman, M.E., & Oxford, R.L. (1995). Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *Modern Language Journal*, *79*(1), 67-89.

Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, *31*, 313-330.

Ely, C.M. (1995). Tolerance of ambiguity and the teaching of ESL. İçinde, J. Reid (Ed.). *Learning Styles In The ESL/EFL Classroom* (ss.87-95). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 87-95.

Erton, İ. (2010). Relations between personality traits, language learning styles, and success in foreign language achievement. *Hacette Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*, 115-126.

Genç, A. (2003). The importance of reading and dictionary use in foreign language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*, 104-108.

Genç, G. (2009). İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, *4*(3), 1080-1088.

Genç, S. Z., & Eryaman M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 89-102.

Gömleksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. Turkish Studies - *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *6*(2), 443-454.

Gömleksiz, M. N., & Sertdemir Düşmez, O. (2005). İngilizce'de Relative Clause konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 163-179.

Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye'de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 89-106.

Hancı Yanar, B., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(1), 97-110.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3. Baskı). England: Longman.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, *21*, 112-126.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132.

Işık, A. (2011). Language education and elt materials in Turkey from the Path Dependence Perspective. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*, 256-266.

Karakaya, Z. (2007). Yabancı dil öğretiminde bir ders modeli: Öğreterek öğrenme. *Milli Eğitim*, *174*, 28-42.

Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. İçinde, Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (ss. 1-11). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44,* 283-305.

McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (3. Baskı). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, *39*(2), 276-295.

Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P., & Daley, C.E. (2000). Cognitive, affectivepersonality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, *94*(1).

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 85-110.

Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills* (2. Baskı). Chicago: The University of Chicago Press.

Rossiter, M. J. (2003). The effects of affective strategy training in the ESL classroom. *TESL-EJ*, *7*(2), 1-20.

Serçe, H., Sünbül, A.M. (2015). *Dil öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-605-318-255-9

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri*, *7*(28), 397-404.

Sünbül, A. Murat. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Yayınevi, ISBN 605-5999-02-5.

Thompson, A.S., & Sylvén, L.K. (2015). "Does English make you nervous?" Anxiety profiles of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, *9*(2), 1-23.

Ün Açıkgöz, K. (2009). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (8. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Selda ÖZER
Ercan YILMAZ

Özer, S. ve Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.127-140). Konya: Çizgi Kitabevi

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Selda ÖZER[a], Ercan YILMAZ[b]

[a] Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, sozer@nevsehir.edu.tr

[b] Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, eyilmaz70@konya.edu.tr

Bireylerin başarılı olması için gereken yeterlikler gün geçtikçe farklılaşmaktadır. Çağın gerektirdiği becerilere sahip bireyler yetiştirmek için, geleneksel yaklaşımlar yeterli olmamakta ve farklı yaklaşımların benimsenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, günümüz okullarında, çeşitli yönlerden birbirlerinden farklı öğrenciler aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Öğrencilerin bu farklılıklarının dikkate alınmadığı bir sınıfta, tüm öğrencilerin aynı düzeyde gelişmelerini beklemek gerçeğe uygun düşmemektedir. Öğrencilerin ülke çapında yapılan sınav sonuçları, okula devam etme, üniversiteye giriş ve okulu terk etme oranları, çoğu öğrenci için mevcut öğretim yöntemlerinin bazı noktalarda yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu sorunları çözmek amacıyla, son yıllarda öğrenme konusunda yeni yaklaşımlar benimsenmektedir ve farklılaştırılmış öğretim bu yaklaşımlar arasında yer almaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim, büyük ölçüde sosyal-yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı yaklaşımlarından ortaya çıkmıştır (Tomlinson ve Allan, 2000). Kuramsal olarak, bilişsel öğrenme kuramına ve öğrenci başarısı konularında yürütülen araştırma sonuçlarına ve özel eğitim gibi başarılı örnekleri olan programlara da dayanmaktadır (Santamaria ve Thousand, 2004). Bunun yanında, çoklu zeka kuramı, öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk, ilgi, zeka alanı, motivasyon, derse katılım ve akademik başarı gibi faktörleri bütüncül olarak ele alan bir yaklaşımdır (Anderson, 2007).

Bearne (1996) farklılaştırmayı, öğretmenlerin farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak ve sınıftaki tüm öğrencilere azami düzeyde öğrenme fırsatı sunmak amacıyla, ileriye dönük bir şekilde eğitim programlarını, öğretim yöntemlerini, kaynakları, materyalleri, etkinlikleri ve öğrenci ürünlerini değiştirebildikleri bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Tomlinson (1999)'a göre farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin sunulan içeriği keşfetmeleri için, çeşitli yolların kullanıldığı, etkinliklerin ve sürecin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine yönelik düzenlendiği ve öğrencilerin öğrendiklerini sergilemek için seçim yapabildikleri öğrenme yaşantılarını kapsamaktadır. Bunun yanı sıra, farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin sınıflarındaki farklı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek planlama yapmalarına imkân tanıyan bir felsefedir (Gregory ve Chapman, 2007). Dolayısıyla, farklılaştırılmış öğretim bir strateji veya yöntem olmaktan ziyade öğrenen, öğretim ve öğrenme konularında bütünsel bakış açısı sunan bir yol olarak değerlendirilebilir.

Bir uygulamanın farklılaştırılmış öğretim olarak nitelendirilmesi, o uygulamanın öğrenciler için etkili olacağı anlamına gelmez. "Sınıf içinde yapılan etkinlikler, öğrenci için nasıl anlamlı hale getirilebilir?" sorusu çıkış noktası olmalıdır. Temel hedef ise, daha çok öğrencinin daha başarılı olmasını sağlamaktır. Bu hedefe ulaşmak için, öğrencilere saygı duymak, öğrenci başarısını arttırmak, sınıfta bir bütünlük oluşturmak, kaliteli eğitim programları hazırlamak, öğretimi değerlendirmek, esnek sınıf kuralları oluşturmak, öğretme-öğrenme süre-

cinde çeşitli stratejiler kullanmak ve öğretme-öğrenme sorumluluğunu öğrencilerle paylaşmak gerekmektedir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008).

Farklılaştırılmış öğretimin özelliklerinin bilinmesi daha etkili uygulamalar yapılması açısından önem taşımaktadır. Esneklik, farklılaştırmanın en önemli özelliğidir. Yer, zaman, materyal, gruplama ve öğretim açısından uyumlu ve esnek yaklaşımlar kullanmak gerekir. Sınıfta sürekli aynı yol haritası takip edilmez. Etkili farklılaştırmada, özellikle esnek gruplama yöntemleri kullanılır. Bu sayede, öğrencilerin farklı beceri ve ihtiyaçları, hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme tercihleri, görev/ödev/konunun yapısı dikkate alınarak farklı şekillerde gruplama yapılabilir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 4). Klasik öğrenci gruplarını öğretmenler oluştururken, farklılaştırılmış öğretimde, öğretmen öğrenci ihtiyaçlarına göre gruplama yapabileceği gibi, öğrencilerin çalışma gruplarını kendilerinin oluşturarak yalnız, ikili ya da daha fazla öğrenciden oluşan gruplar halinde çalışmalarına izin verebilir (Tomlinson, 2001, 2). Homojen gruplamada, öğrenciler kendilerine benzer öğrencilerle birlikte çalıştıkları için, esneklik kaybolur (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 4).

Farklılaştırılmış öğretim, sadece çoklu zekaya veya sadece öğrenme tercihlerine göre şekillendirilen bir yaklaşım değildir. Hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilini sistematik bir biçimde dikkate alarak öğretimi tasarlamaktır. Hazırbulunuşluk, bir öğrencinin belirli bir konu ve beceriyle ilgili başlangıç noktasıdır (Tomlinson ve Allan, 2000). Vygotsky, hazırbulunuşluk ile ilgili olarak, öğrencilerin "Yakınsal Gelişim Alanı"nda öğrendiğini savunmuştur. Yakınsal Gelişim Alanı, bir öğrencinin tek başına başaramayacağı fakat (kendisine eğitimsel yapı iskeleti oluşturularak ve destek verilerek) uygun eğitim ortamları sağlandığında ulaşabileceği muhtemel öğrenme düzeyidir. Öğretmenin görevi, öğrenciyi yakınsal gelişim alanına yönlendirmek, tek başına yapabileceğinden daha karmaşık görevlerde başarılı olması için desteklemek ve sonuçta bağımsız olacağı alana ulaştırmaktır (Tomlinson vd., 2003, 126). Öğretim, her zaman öğrencilerin bulundukları düzeyden ötesine geçmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu bağlamda, öğretmenler bir öğrencinin yakınsal gelişim alanı içinde öğretim yapmalıdır. Düzeyinin altında bir materyal sunulduğunda, öğrenci hiçbir ilerleme sağlayamaz. Düzeyinin çok üstünde bir materyal sunulduğunda ise, kafası karışır ve başarı konusunda hayal kırıklığına uğrar (Byrnes, 1996, 33).

İlgi, bir öğrencinin belirli bir konuya yakınlığı, merakı ya da sevgisidir ve öğrencilerin akademik gelişiminde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. İlgi, motivasyonla ilişkili olduğu için, kısa ve uzun vadede öğrenmeyi olumlu etkilemektedir. Öğretimde öğrenci ilgilerine göre değişiklik yapmak, motivasyon, performans ve başarıyı arttıran bir araçtır (Torrance, 1995). Ayrıca ilgi çekici soru ve görevler, bir öğrencinin görevle daha fazla ilgilenmesini, görevin faydalı olduğunu düşünmesini, yaratıcılığının artmasını, daha bağımsız davranmasını ve içsel motivasyonunun artmasını sağlar (Amabile, 1983; Collins ve Amabile, 1999; Sharan ve Sharan, 1992). Runco ve Chand (1995) da, bu konuda sevdiği şeyleri yapmalarına izin vermenin öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve yaratıcılık potansiyellerinin artmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, ilgilerine uygun okuma materyalini seçmeleri teşvik edildiğinde, öğrenciler okuduklarını daha iyi anlayacaklar ve okuma performanslarını artıracaklardır. Bu nedenle, öğretmenler "Öğrencilerin motivasyonlarını nasıl arttırabilirim?" sorusu yerine "Belirli bir öğrencinin motivasyonunu ne arttırır ve bu ihtiyacı karşılayacak şekilde dersi nasıl tasarlayabilirim?" sorusunu sormalıdırlar (Schlechty, 1997). Öğrenci ilgilerine göre farklılaştırma yapmanın özü, öğrenci motivasyonuna uygun görevler belirlemek ve tasarlamaktır.

Farklılaştırma dikkate alınması gereken üçüncü değişken olan öğrenme profili, bir öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgilidir ve zeka tercihleri, öğrenme stili, cinsiyet ve kültür gibi değişkenlerden oluşur. Öğretim öğrencilerin zeka tercihleri ya da düşünme stilleriyle uyumlu olduğunda, başarı artmaktadır. Ancak bir sınıfta zeka tercihlerine bağlı tek bir yaklaşım, farklılaştırmanın sadece küçük bir parçasıdır ve tamamını yansıtmaz. Benzer şekilde, sadece öğrenme stillerinin dikkate alınması, bazı durumlarda bazı öğrenciler için faydalıdır ve öğretmenin daha esnek davranmasına yardımcı olur ama diğer farklılıkların karşılanmasında yetersiz kalır (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 5).

Farklılaştırılmış öğretim; öğrenme deneyimlerinin merak uyandırıcı, yararlı ve ilginç olduğu zaman daha etkili olduğunu savunan bir öğretim yöntemi olduğu için, öğrenci merkezlidir. Ayrıca, öğrenilenlerin ön-öğrenmeler üzerine kurulduğu ve her öğrencinin bir görev sonunda, öğrenmeyi aynı düzeyde gerçekleştirmediğini kabul eder. Bu nedenle, öğretmen her öğrencinin kendi ilerlemesine katkıda bulunmak için daha fazla sorumluluk almasına yardımcı olur. Öğrencilerin, görevlerini yerine getirirken etkin bir biçimde karar almaları ve alınan kararları uygulamaları önemlidir (Tomlinson, 2001, 5). Farklılaştırılmış öğretim; öğrencileri sıkı bir biçimde koruyan ya da tamamen bağımsız olmalarına yol açan bir yaklaşım değildir. Her öğrencinin kendi beklentilerinden daha başarılı olmalarını sağlayacak şekilde öğretim yapmaktır. Sadece belirli öğrenciler (üstün zekalı, öğrenme güçlüğü çeken) için değil, tüm öğrenciler için yapılan etkinliklerdir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 4). Bu açıdan, bireyselleştirilmiş öğretimden ayrılır; çünkü farklılaştırılmış öğretimde, her öğrencinin bulunduğu noktadan ileriye gitmesi esastır. Dolayısıyla, öğrenciler kendi niteliklerine göre farklı öğrenme yollarından geçerken, aynı zamanda bir gruba ait olduklarının da farkındadırlar (Tomlinson, 2001: 2). Farklılaştırmanın amaçları arasında bireylere odaklanma olmasına rağmen, hedef her öğrenci için özel bir plan yapmak değildir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 200,: 4). Farklılaştırılmış öğretimde, bir bütün olarak tüm öğrenciler, grup halinde, ikili veya bireysel çalışmaların yapıldığı farklı etkinlikler kullanılabilir. Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için, en uygun yöntem kullanılır (Tomlinson, 2001, 5). Bazı durumlarda, tüm sınıf öğretimi önemli ve etkili olabilir. Öğretmen, bireysel ihtiyaçları dikkate alırken sınıfta bir bütünlük oluşturduğu için (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 5), sınıflarda düzensiz ve disiplinsiz bir ortam oluşturmaz (Tomlinson, 2001, 2).

Farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin aynı görevi farklı şekilde yapmasını istemek, bazı öğrencilere daha karmaşık sorular sormak, öğrencileri değerlendirirken becerilerine göre daha düşük/yüksek not vermek veya zorlanan öğrencilerin bazı soruları atlamasına izin vermek değildir. Çünkü bu stratejiler, gruptaki farklılıklara cevap vermede yetersiz kalmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimde, her öğrenci kendi yeterliliği ölçüsünde konuyla ilgili anlamlı ve derinlemesine çalışmalar yapmalıdır. Benzer şekilde, nicelik değil nitelik önemlidir. Çünkü bir görevin miktarı değil, amacı öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalıdır (Tomlinson, 2001, 4). Zorluk çeken öğrenciler, anlamadıkları bir konuda daha az görev yaptıklarında ya da ileri düzeydeki öğrenciler öğrendikleri konuda daha fazla görev yaptıklarında bundan fayda sağlayamazlar. Farklılaştırma, temel hedeflere ulaşmak için farklı zorluk derecesinde ve farklı düzeyde destek sunularak öğrencilerin birlikte öğrenmesidir. Bilgi ya da beceri gerektiren görevler öğrencilerin ihtiyaçlarıyla uyumlu olmalıdır (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 5).

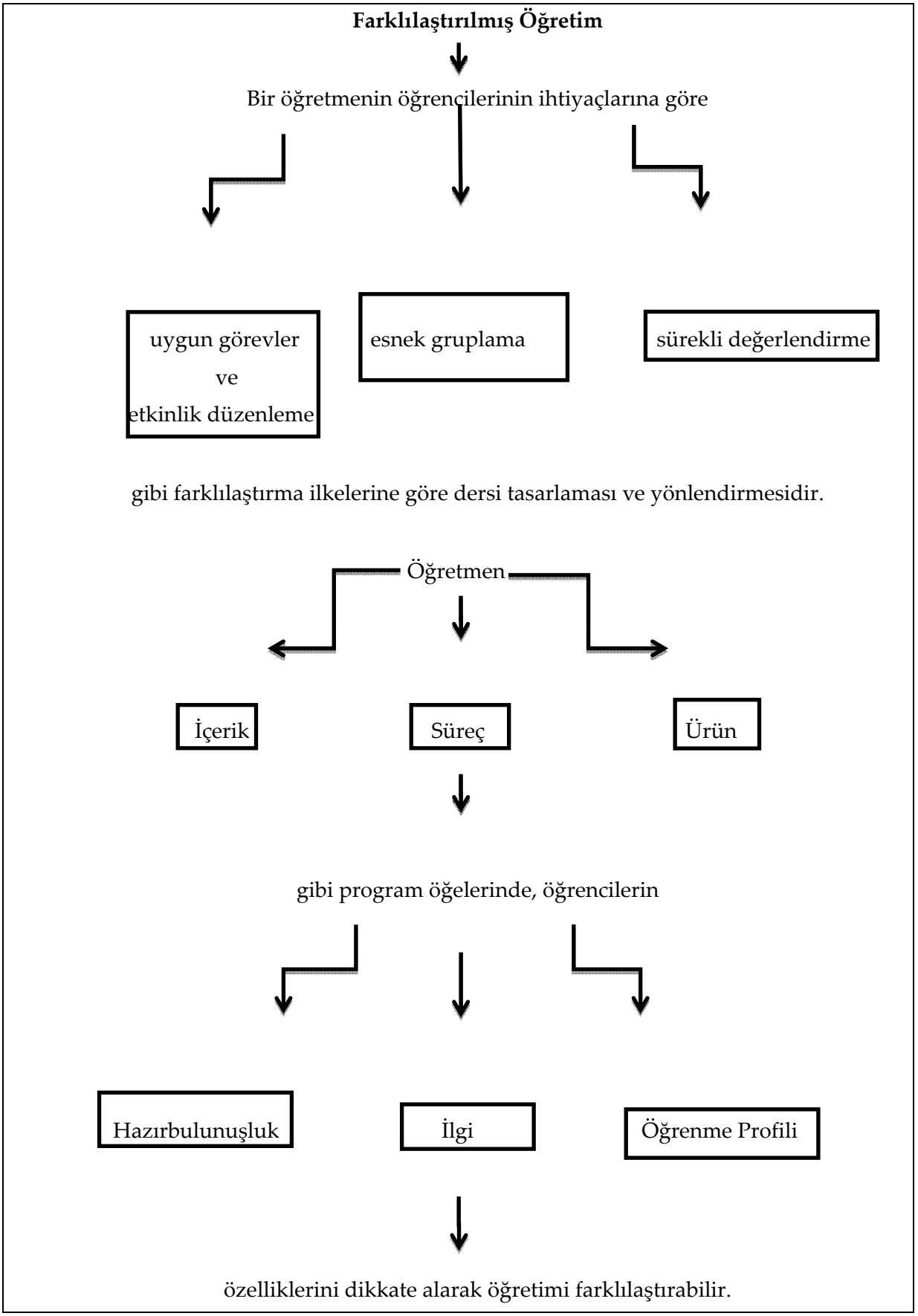
Farklılaştırılmış öğretim, yapılan uygulamalar bazı öğrenciler için işe yaramadığında, tepkisel veya doğaçlama olarak değil; öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirmesi so-

nucu, dersten önce planlama yaparak kullandığı bir yöntemdir. Bazen doğaçlamaya ihtiyaç duyulabilir ama bu bir farklılaştırma aracı değildir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 5; Tomlinson, 2001, 3). Bu açıdan, farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme başlangıç noktasıdır. Her ünitenin başında, öğrencilerin ünitenin hedeflerine yönelik öğrenme ihtiyaçları belirlenir. Ünite boyunca, öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerindeki ilerlemeyi, ilgi ve öğrenme düzeylerini farklı yöntemlerle değerlendirir ve etkinlikleri farklı öğrenciler için en iyi öğrenmeyi gerçekleştirecek şekilde tasarlar (Tomlinson, 200,: 4). Farklılaştırılmış bir sınıfta, değerlendirme sürekli yapılır ve tanılayıcıdır. Değerlendirme, öğretmene öğrencilerin bilgi ve beceri konusunda hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profilleri hakkında veri sağlar. Bu biçimlendirmeye yönelik değerlendirme, küçük grup tartışmaları, sınıf olarak tartışma, günlükler, portfolyolar, beceri envanterleri, öntest, ev ödevleri ve araştırma ödevleri aracılığıyla yapılabilir. Ünite sonlarında yapılan değerlendirmeyi öğretmen karşılaştırmalı değerlendirme olarak, öğrencilerin ilerlemesini görmek amacıyla kullanır. Genellikle öğrencilerin hedeflenen bilgi ve beceriyi yansıtabilecekleri çeşitli değerlendirme araçlarını kullanır; çünkü değerlendirme öğrenci hatalarını belirlemek için değil, onun gelişimini görmek için yapılır (Tomlinson, 1999, 10).

Farklılaştırılmış öğretim, içerik, süreç ve ürüne değişik yaklaşımlar sunar. Öğretmen, bu üç öğeyi farklılaştırırken, öğrencilerin ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini ve öğrendiklerini nasıl yansıttıklarını değişik yaklaşımlarla ele alır. Bu yaklaşımların ortak özelliği ise, tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktır (Tomlinson, 2001, 4). İçerik, öğrencilerin öğreneceği konu, temel kavram, ilke, tema ve becerileri kapsar (Corley, 2005). İçeriği farklılaştırmak, konunun zorluk derecesini değiştirmek amacıyla farklı materyaller kullanmaktır. Öğretmen, temel kavram ve genellemeleri öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırdığı zaman, öğretim süreci daha etkili sonuçlara ulaşır (Tomlinson, 2004). Süreç, öğrencilerin temel bilgileri anlamlandırmak için gerekli becerileri kullanmalarını sağlayacak etkinliklerdir. Süreci farklılaştırmak, kullanılacak etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve öğrenme profillerine göre düzenlemek olduğu kadar sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimini de değiştirmektir. Bu etkileşimlerin olumlu hale gelmesi sonucunda, öğrencilerin derse karşı ilgileri ve katılımları da artmaktadır. Etkinliklerin farklılaştırılması, öğrencilerin farklı zorluk derecesinde çalışarak ve farklı düzeylerde destek alarak aynı kavram ve becerileri öğrenmelerini sağlar (Tomlinson, 2000). Ürün, öğrencilerin konuyu kavrayıp anladıklarını ve öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulayabildiklerini yansıtan araçlardır. Ürün farklılaştırma, öğrencilerin ne öğrendiklerini öğretmenlerine ve arkadaşlarına nasıl gösterebileceği konusunda seçenekler sunulması ve öğrencilerin istedikleri araçları seçerek bunu göstermeleridir (Tomlinson vd., 2003, 126-129; Taylor, 2015: 14).

Farklılaştırılmış öğretimde öğrenme dinamiktir; çünkü öğretmen, öğrenciler ve öğrenilen konu arasındaki uyumu gözlemler ve planlanan etkinliklerde düzenlemeler yapar (Tomlinson, 2001, 5). Diğer bir ifadeyle, farklılaştırma mekanik bir uygulama değildir, aksine ihtiyaçlara yönelik öğretim sunmaktır. Farklılaştırma, eğitim programına ilave edilen ya da ders bittikten sonra yapılan etkinlikler değil, etkili planlama yapabilmektir. Temel hedefler doğrultusunda, her öğrencinin başarıya ulaşmasını sağlayan bütünün ayrılmaz bir parçasıdır. Farklılaştırılmış öğretim, belirlenen hedeflere uygun biçimde öğrenci başarısını arttırmak amacıyla kullanılan bir araç olarak değerlendirilebilir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 4-5). Şekil 1'de farklılaştırılmış öğretime yönelik hazırlanmış kavram haritası verilmiştir.

Şekil 1: Farklılaştırılmış Öğretim



Kaynak: Tomlinson, 1999.

Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri

Farklılaştırılmış öğretimde yararlanılabilecek çok sayıda strateji bulunmaktadır. Bazı öğretim stratejileri, ders sırasında yalnızca kısa bir süreliğine kullanılır ve ayrıntılı bir planlama gerektirmez. Bazıları ise, öğretmenlerin sınıfta uygulanacak her şeyi şekillendirmesine yardımcı olur (Tomlinson, 1999). En önemli farklılaştırılmış öğretim stratejileri; merkez, istasyon, ajanda, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, giriş noktaları, öğrenme sözleşmeleri ve katlı öğretimdir. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

1. İstasyonlar

İstasyonlar, öğrencilerin aynı anda çeşitli öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebilecekleri alanlardır. Bu strateji, her yaştan öğrenci için ve tüm derslerde kullanılabilir. Bir konunun farklı alt bölümleri farklı istasyonlarda hazırlanır. İstasyonlar, aynı ortamdadır. Bir öğrenci, farklı istasyonlardaki etkinliklerle o konuda pratik yapabilir, bazen arkadaşlarına öğretebilir ya da onlardan öğrenebilir, bazen de konuyla ilgili bir proje hazırlayabilir. Öğrencinin hangi istasyona gideceği öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi, uygun yönlendirmelerle öğrenci kendisi de belirleyebilir. Tüm öğrencilerin her zaman tüm istasyonlara gitmesi gerekmediği gibi, tüm öğrencilerin her istasyonda aynı süre kalması da gerekmeyebilir. Ayrıca, tüm öğrenciler her istasyona gitse bile, her istasyondaki görevler gelecek öğrenciye göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle, istasyonlarda öğrenci gruplarının belirlenmesinde esneklik önemlidir (Tomlinson, 1999, 62). İstasyon stratejisi, öğrenme ortamını eğlenceli, etkili ve dikkat çekici hale getirir. Öğrenciler istasyonlarda çalışarak ve araç-gereçleri kullanarak çeşitli etkinlikler gerçekleştirirler. Her bir istasyonda birbirinden farklı etkinlikler tasarlandığı için, etkinlik çeşitliliği sağlanmış olur. Öğrenciler, istasyonlarda bir grupla birlikte, işbirliği içerisinde çalışmayı öğrenirken, bireysel çalışmalar sayesinde kendi çalışma alışkanlıklarını da keşfederler. Her iki durumda da, öğrenciler kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri kadar grup arkadaşlarının öğrenmelerine de katkıda bulunurlar (Manuel, 1974).

2. Merkezler

Merkezler, kısmen istasyonlara benzer ve onlar gibi aynı ortamda yer alırlar. Merkezlerde aynı konunun farklı yollarla öğrenilmesi amaçlandığı için, istasyonlardan ayrılırlar. Uygulamada, ilgi ve öğrenme olmak üzere iki merkez türü kullanılmaktadır (Tomlinson, 1999). Öğrenme merkezleri, yeni bir konunun öğretilmesi veya öğrenilmiş bir konunun pekiştirilmesi amacıyla bir sınıfta hazırlanan değişik etkinlik ve malzemelerin bulundukları alanlardır. Öğrenciler, bu merkezlerde bağımsız çalışabildiği gibi, iki veya daha fazla öğrenciden oluşan gruplar halinde de çalışabilirler. Öğretmenler, öğrenme merkezlerini öğrenci hazırbulunuşluk veya öğrenme profillerine göre oluşturabilir (Kapusnick ve Hauslein, 2001, 158; Diller, 2007; Tomlinson, 2010). İlgi merkezleri ise, öğrencilerin konu hakkında, kendi ilgi alanlarında çalışma yapmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan alanlardır. Öğrencilere, ilgi alanlarına yönelik eğlenceli öğrenme fırsatları sunan bir stratejidir. Öğretmenler, ilgi merkezlerini oluştururken öğrencilerin ilgilerinin yanı sıra yetenek ve becerilerini de göz önünde bulundurabilirler. Hazırlanan etkinliklerin öğrencileri zorlayacak düzeyde olması da dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır (Diller, 2007; Tomlinson, 2010).

3. Ajandalar

Ajanda, bir öğrencinin belirlenen bir zamanda tamamlaması gereken görevleri gösteren bir listedir. Bir sınıftaki tüm öğrencilerin ajandalarında, hem ortak hem de birbirinden farklı öğeler yer alır. Öğretmen genellikle, bir öğrencinin üzerinde iki ya da üç hafta çalışacağı ajandalar oluşturur. Bir ajanda tamamlandığında, yenisini hazırlar. Öğrenciler, ajandadaki maddeleri tamamlayacakları sırayı kendileri belirler. Gün içinde belirli bir zaman, ajandadaki görevlere ayrılır. İlköğretim sınıflarında öğretmenler, ajanda etkinliklerini günün ilk bölümünde ya da ilk derste yapılmasını tercih ederler. Diğer sınıflardaysa, ajandalar haftada bir kez kullanılır ya da öğrencilere yapmaları gereken çalışmaları tamamladıktan sonra boş zaman etkinliği olarak sunulur. Bu stratejinin amacı, öğrencilerin derste öğrendikleri bilgi ve becerileri pekiştirmektir. Ajanda stratejisi ile öğrenciler, kendi öğrenme hızlarında, kendi stillerine, çoklu zekâ tercihlerine uygun etkinlikleri tamamlarlar. Öğrenciler, ajandalardaki görevler üzerinde çalışırken öğretmen sınıfta dolaşarak öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerini inceler ve ihtiyaç duyan öğrencilere tavsiyelerde bulunarak öğrenmelerini destekler (Tomlinson, 1999, 66).

4. Karmaşık Öğretim

Karmaşık öğretim; akademik, kültürel ve dilsel yönden birbirinden çok farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki çeşitliliğe hitap etmek için geliştirilmiş bir stratejidir. Amacı, tüm öğrencilere zihinsel olarak ilgi uyandıran malzemelerle ve küçük öğretim gruplarıyla eşit öğrenme fırsatı sunmaktır. Her türlü zekâ türü, malzeme, stil, içerik gibi özelliklerden faydalanılan bu strateji ile, öğrenciler birbirlerinin olumlu yönlerinin farkına varır ve her öğrencinin farklı bir yönden çalışmaya katkıda bulunması sağlanır (Tomlinson, 1999, 68). Dolayısıyla, öğrencilerin birbirlerinden öğrenme şansları doğar; bu durum da, bu stratejinin ve farklılaştırılmış öğretimin avantajlarından biridir. Çünkü uygulama sırasında, her öğrenci kendi yeteneklerini, ilgilerini ve konuyla ilgili bilgilerini yansıtma imkanına sahiptir. Öğrenci gruplarının heterojen olması, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının önemli bir unsurudur (Tomlinson, 2015).

5. Yörünge Çalışmaları

Yörünge çalışmaları, proje yönteminin bireysel uygulanan bir türü olarak tanımlanabilir. Öğrenci, proje konusunu mevcut üniteden kendisi seçer. Bu strateji, öğrencilerin hem konu seçiminde hem de araştırma sürecinde bağımsız hareket edebilme şansı tanıdığı için, öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlığı kazanmalarında ve araştırma yapma becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olur (Tomlinson, 1999, 71). Proje süresi 3-6 hafta arasındadır ama her öğrencinin çalışacağı süre diğerlerinden farklı olabilir. Bu süre, konunun özelliğine ve öğrenci yeteneklerine göre değişiklik gösterebilir. Yörünge çalışmaları, derse destek amacıyla kullanılır. Öğrenciler, projenin içeriği, araştırmasının planlanması, yürütülmesi ve ürünün ne olacağı ve nasıl sunulacağı konularında öğretmenlerinden yardım alabilirler ancak son kararı kendileri verirler. Öğretmen de, öğrencilerin çalışmalarını düzenlemeleri ve proje takvimi oluşturmalarında öğrencilere yardımcı olur (Tomlinson ve Imbeau, 2010)

6. Giriş Noktaları

Giriş noktaları stratejisinin temelleri, çoklu zekâ kuramına dayanmaktadır. Genel olarak çoklu zekaya göre öğretim yapıldığında, aynı anda ya tek bir öğretim yolu ya da farklı öğretim

yolları belirli bir sırada sunulur. Giriş noktaları stratejisinde ise, aynı anda farklı giriş noktalarından başlama imkânı sunulmaktadır. Öğrenci, bir giriş noktasında konuyu okuyarak başlarken, bir diğerinde bir film izleyerek ye da rol oynayarak başlayabilir. Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarına göre farklı giriş noktalarından faydalanabilir. Bu sayede, öğrencilerin konuyu, farklı giriş noktalarını kullanarak keşfetmelerini sağlayabilir. Beş farklı giriş noktasının temel özellikleri şunlardır (Tomlinson, 1999, 81-82):

a. Anlatımsal Giriş Noktası: Konu ya da kavramla ilgili bir hikaye anlatılması veya sunum yapılmasını ifade eder.

b. Mantıksal-Nicel Giriş Noktası: Bir konu veya kavram anlatılırken sayıların kullanılması; tümdengelim ya da bilimsel yaklaşımlardan faydalanılmasını kapsar.

c. Temel Giriş Noktası: Konunun ya da kavramın temelini oluşturan felsefenin, kelime veya terimlerin incelenmesini içerir.

d. Estetik Giriş Noktası: Konunun ya da kavramın duyulara hitap eden özelliklerine odaklanılmasını ifade eder.

e. Deneyimsel Giriş Noktası: Öğrencilerin doğrudan konu veya kavramı temsil eden malzemelerle çalışmasını, uygulamalı yaklaşımın kullanılmasını kapsar. Bu malzemeler, aynı zamanda öğrencilerin bireysel deneyimleriyle ilişkilendirilmelidir.

7. Öğrenme Sözleşmeleri

Öğrenme sözleşmeleri, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profillerine göre, öğretmen ve öğrenci arasında yapılan ve öğrencilerin önemli beceri ve kavramları edinmeleri için, onlara bazı özgürlükler veren bir anlaşmadır. Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırmak, onlara bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırmak ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak amacıyla kullanılan bir stratejidir (Tomlinson, 1999, 87-91). Çalışma koşulları, ne öğrenileceği, bilgilere nasıl ulaşılacağı, ulaşılan bilgilerin nasıl uygulanacağı ya da nasıl sunulacağı konularında öğrencilere seçenekler sunar. Bu nedenle, öğretmen yönlendirmesi ve öğrenci tercihleri arasında denge kurulmasına yardımcı olur (Greenwood, 2002). Öğrenme sözleşmeleri, sınıf içerisinde kullanılabileceği gibi, süreç bireysel çalışma gerektirdiğinden ve sürekli öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyulmadığından sınıf dışı bir etkinlik olarak da tasarlanabilir. Sınıf içerisinde uygulandığında, tüm öğrenciler kendi seçtikleri bir görevi tamamlamaya çalışırlar. Bu sırada öğretmen, sınıfta gözlemler yapar, zorlanan ve daha fazla yardıma ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenme fırsatı bulur ve tüm öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için dönütler vererek onları yönlendirir (Tomlinson, 2003).

8. Katlı Öğretim

Farklı öğrenme ihtiyaçları bulunan öğrencilerin aynı konu üzerinde çalışması ve aynı temel becerileri kullanması gerektiğinde, katlı öğretim stratejisinden yararlanılabilir. Bunun için, öğrencilerin çalışacağı kavram ve beceriler belirlenir, öğrenci özellikleri (hazırbulunuşluk, ilgi alanları, yetenek, öğrenme profilleri) tespit edilir. Öğrenci özellikleri dikkate alınarak dersin hedef düzeyi belirlenir ve etkinlikler farklı zorluk derecelerinde hazırlanarak çeşitlendirilir. Genellikle, belirlenen hedef düzeyinin altında, hedef düzeyinde ve hedef düzeyinin üstünde olmak üzere üç farklı zorluk derecesinde etkinlikler tasarlanır (Burkett, 2013, 43). Burada konu ve beceri aynı olmasına rağmen, derinlik ve genişlik her

etkinlikte farklılaştırılır (Lewis ve Batts, 2005). Her öğrenci, seviyesine göre farklı etkinlikler üzerinde çalışır. Böylece düşük seviyedeki öğrenciler aşırı zorlanmadıkları ve başarabileceklerine inandıkları için, yüksek seviyedeki öğrenciler de kendilerinin zorlayan etkinlikleri basit bularak kısa sürede bitirmedikleri için derste sıkılmazlar (Taylor, 2015, 17).

9. Farklılaştırmada Kullanılabilecek Diğer Stratejiler

İstasyon, merkezler, ajanda, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, giriş noktaları, öğrenme sözleşmeleri ve katlı öğretim gibi uygulamaların yanı sıra farklılaştırılmış öğretimde öğrenci hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerini göz önünde bulundurarak kullanılabilecek başka öğretim stratejileri de mevcuttur. Bunlar; program sıkıştırma, problem temelli öğrenme, grup araştırması, bağımsız çalışma, tercih panoları, 4 MAT, portfolyolar, okuma çemberi, öykü temelli öğrenme, zar atma ve okuma kardeşliğidir. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

a. Program sıkıştırma

Program sıkıştırma, bir konunun öğretiminden sonra kullanılır ve üç aşamada tasarlanır. Öğretmen, ilk aşamada, değerlendirme yaparak bir konuyla ilgili öğrencilerin bilgi ve becerilerinin neler olduğunu belirler. İkinci aşamada, eksik olan bilgi ve becerileri belirleyerek bu eksiklikleri tamamlamak için bir plan yapar. Son aşamada, öğrenci seviyesine uygun bir çalışma takvimi hazırlar. Tüm bilgi ve becerileri edindiği tespit edilen öğrenciler bu çalışmaya katılmayabilirler (Tomlinson ve McTighe, 2006, 39). Ancak, program sıkıştırma, konuyu başlangıç düzeyinde öğrenmiş öğrencilerin daha derin ve geniş bir biçimde algılamalarını, ileri düzeydeki öğrencilerin de, konunun farklı alanlarındaki kullanımına odaklanmalarını sağlayacak şekilde tasarlanarak yürütülebilir (Kapusnick ve Hauslein, 2001, 158).

b. Problem temelli öğrenme

Problem temelli öğrenme, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine uygun olarak tasarlanabilir. Bu stratejinin temel dayanağı, bireylerin doğasında merak olmasıdır. Ayrıca, bireylere eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanma imkanı sunar. Problem temelli öğrenme, zaten bir öğrenme türünü ifade eder. Ancak farklılaştırılmış öğretimde öğretmen, problem temelli öğrenme stratejisini ve konuyla ilgili ve anlamlı uygulamaları birlikte kullanarak otantik öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Öğretmen, öğrencilere belirsiz veya karmaşık bir konu sunar. Bu konu öğrencilerin ilgisini çekecek veya hayatlarıyla uyumlu bir konu olmalıdır (Lawrence-Brown, 2004). Öğrenciler, konuyla ilgili bilgi toplar, sorunu belirler ve uygun kaynakları kullanarak olası çözüm önerilerinde bulunurlar. Öğrenciler önerileri değerlendirerek bir çözüm üzerinde karara varır ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak buldukları çözümün etkisini değerlendirirler (Tomlinson, 1999, 92).

c. Grup araştırması

Grup araştırması, öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak geliştirilen bir stratejidir. Bu stratejide, öğrenciler dersle ilgili bir konuda araştırma yaparlar. Öğretmen, öğrencilere konu seçiminde rehberlik eder ve öğrenci ilgilerine göre gruplar oluşturur. Öğrenciler, hangi ko-

nuda ve nasıl çalışacaklarını planladıkları için, grup araştırmasına aktif bir şekilde katılırlar. Öğrenciler, araştırmayı parçalara ayırarak grup içerisinde paylaşırlar ve her öğrenci kendi sorumlu olduğu kısmı araştırır. Son olarak, gruptaki öğrenciler araştırma verilerini bir araya getirip sentezleyerek özetler ve bulgularını sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar (Sharan ve Sharan, 1992). Bu çalışmalar sırasında öğretmen, öğrencilerin araştırmayı planlamaları, yürütmeleri, araştırma bulgularını sunmaları ve hem bireysel hem de grup olarak araştırma sonuçlarını değerlendirmelerinde rehberlik eder (Tomlinson, 1999, 92).

d. Bağımsız çalışma

Bağımsız çalışma, öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre yürütülen bir çalışmadır. Öğrencilerin öğrenme isteklerini geliştirmek için kullanılabilir. Öğrenciler ilgilerini çeken konuları araştırmak, merak ettikleri soruların cevaplarına ulaşmak için plan yaparken ve konu üzerinde çalışırken öğretmen zamanı etkili bir şekilde kullanabilmelerine yardımcı olur (Tomlinson, 1999, 92). Bu strateji, araştırılacak sorunun veya konunun belirlenmesinde ve öğrencinin bağımsız olarak araştırma yapmasına yön verecek bir plan oluşturmasında öğretmen ve öğrencinin işbirliği içinde olmalarını sağlar. Çalışma sonucu oluşturulacak ürün ve teslim etme tarihi birlikte belirlendikten sonra öğrenci kendi öğrenme ve araştırma hızında çalışmalarını yürütür (Kapusnick ve Hauslein, 2001, 158).

e. Tercih panoları

Tercih panoları, öğretmenin sınıftaki öğretme-öğrenme sürecini öğrenci gereksinimlerine göre yönlendirmesine yardımcı olur. Öğretmen, panolara sürekli değişen görevler yerleştirir. Öğrenciler, bu görevlerden ilgi ve hazırbulunuşluklarına göre istedikleri bir çalışmayı seçerler ve seçtikleri görevle ilgili yapacakları çalışmaları, sınıfta bu çalışma için belirlenmiş alanlarda yürütürler (Tomlinson, 1999, 92). Öğrencilere neyi, nasıl öğrenecekleri konusunda seçenekler sunan bu strateji, farklılaştırılmış öğretimin etkili yollarından biridir (Bray, 2009).

f. 4 MAT

4 MAT stratejisi, öğrencilerin dört öğrenme stilinden özellikle birini tercih ettiği varsayımından yola çıkarak geliştirilmiştir. Bu öğrenme stilleri, McCarthy'nin geliştirdiği imgesel, analitik, sağduyulu ve dinamik öğrenenler sınıflamasıdır. McCarthy' bu stilleri, Kolb'un bilgiyi alma ve işleme (somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı) türlerine göre değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve yerleştiren olarak sınıfladığı öğrenme stillerinden yola çıkarak geliştirmiştir. İmgesel öğrenciler, niçin; analitik öğrenciler, ne; sağduyulu öğrenciler, nasıl ve dinamik öğrenciler, ne olur sorusu ile ilgilenirler (McCarthy, 1990). Öğretmen, bir konuyu bu dört öğrenme tercihinin her birine göre tasarlar. Bu tasarıların bazıları öğrenilecek konuda uzmanlık kazanmaya, bazıları konuyu anlamaya, bazıları öğrencilerin derse katılmasını sağlamaya ve bazıları da bilgileri sentezlemeye yardımcı olur. Tüm öğrenciler, bu süreçlerin hepsine katıldıkları için, zayıf oldukları alanları geliştirmiş olurlar (Tomlinson, 1999, 93).

g. Portfolyolar

Portfolyolar, öğrencilerin özgün ürünlerinden oluşan, kendi öğrenmeleri hakkında bilgi sağlayan ve zaman içerisindeki gelişimlerini yansıtan, planlı ve amaçlı bir şekilde düzen-

lenmiş çalışmalardan oluşur. Porfolyolar, hem öğretim hem de değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Barett, 2000). Öğretmen ve veliler, öğrencilerin süreç boyunca gelişimlerini bu yolla rahatlıkla takip edebilirler (Sewell, Marczak, ve Horn, 2002). Her yaş grubunda farklılaştırma çalışmalarında uygulanabilir, çünkü öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine odaklanma ve farklılaştırmanın önemli özelliklerinden sürekli değerlendirme fırsatı sunar. Öğrenci tercihleri dikkate alındığı için, öğrenci motivasyonunu arttıran bir stratejidir (Tomlinson, 1999, 93).

h. Okuma çemberi

Okuma çemberi stratejisinde, öğrenciler ilgilerine uygun seçtikleri kitaplara göre gruplara ayrılırlar. Öğrenciler, kitapları bireysel olarak okurlar ve belli aralıklarla toplanarak okunan bölümleri tartışırlar. Öğrencilerin bu toplantılarda, kitaptaki karakterler ve olaylar, kitabın yazarı, kitaptaki olaylarla ilgili kişisel duygu ve düşünceler hakkında fikir alışverişinde bulunabilirler. İşbirliği ve öğrencilerin tepkileri önemlidir. Bu sayede, öğrenciler kitabı okuduktan sonraki düşüncelerini toplantılarda yeniden şekillendirerek daha derin bir anlayışa sahip olurlar (Noe ve Johnson, 1999). Kitap seçiminde, gruptaki öğrencilerin okuma becerileri (düşük-orta-ileri) de dikkate alınmalıdır (Tomlinson ve Strickland, 2005). Bu strateji, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında, kitap okumayı sevmelerinde, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve kendilerini ifade etme gibi becerilerini geliştirmelerinde etkilidir. Anadil ve yabancı dil derslerinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Aynı zamanda, konularla bağlantılar kurularak tüm ders ve eğitim kademelerinde uygulanabilir (Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010).

ı. Öykü temelli öğrenme

Öykü temelli öğrenme, öğretmen ve öğrenci arasında bir ortaklık oluşturur. Öğretmen hikayenin temelini oluşturur, öğrenciler de bu temel üzerine hikayeyi inşa eder. Öğretmen bir konu seçer ve bununla ilgili öğrencilerin yaşlarına uygun bir öykü veya masal oluşturmalarına yardımcı olur (Bell ve Harkness, 2013). Öncelikle, bir tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin konu hakkında bilgi ve deneyimleri tespit edilir. Bunların üzerine yeni deneyim ve bilgiler edinmeleri ve önceki bilgi ve deneyimleriyle bağlantı kurmaları sağlanır (Brezinova, 2007). Bu strateji, drama, görsel sanat etkinliği, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme ve araştırma gibi birçok yöntem ve etkinliğin birleşiminden oluştuğu için, öğrencilere bütünsel bir bakış açısı kazanmalarında yardımcı olur. Anadil ve yabancı dil derslerinde daha kolay uygulanabilecek olan bu strateji, diğer derslerde ve tüm eğitim kademelerinde kullanılabilir (Avcı ve Yüksel, 2014, 13).

i. Zar atma (Cubing)

Zar atma, farklılaştırılmış öğretimde kullanılabilecek stratejilerden biridir. Bu strateji, daha üst düzey hedeflere ulaşmak veya ünite sonunda istenilen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını tespit etmek amacıyla ve dokunsal öğrencilere yönelik kullanılabilir. Bu stratejide, bir zarın altı farklı yüzüne değişik sorular, kelimeler veya konu başlıkları yazılabilir. Uygulamada, öğrenciler zar attıktan sonra zarın üst yüzünde bulunan sorulara cevap verir, kelimeleri tanımlayarak örnekler verir ya da konu ile ilgili öğrendiklerini özetlerler. Öğretmenler, zarın her bir yüzünde neler olabileceği konusunda yaratıcılıklarını kullanarak bu stratejiyi

değişik şekillerde farklılaştırma yapmak amacıyla kullanabilirler (Taylor, 2015, 14). Bu strateji, katlı öğretim uygulaması ile birlikte kullanılarak daha etkili hale getirilebilir; çünkü farklı hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine yönelik ve farklılaştırmada uygulanan çok yönlü bir stratejidir. Öğretmen, zorluk derecelerine göre değişik renklerde zarlar hazırlayarak bu stratejiden faydalanabilir (Cox, 2008).

j. Okuma kardeşliği (Reading buddies)

Okuma kardeşliği, iki öğrencinin aynı kitabı okumak için birlikte çalıştıkları istasyonlardır. Bu ikili çalışmada, her iki öğrenci birbirinin öğrenmesine yardımcı olacak, daha akıcı okumalarını ve daha iyi kavramalarını sağlayacak görevleri yerine getirirler. Öğrenciler, önce kitabı okurlar, daha sonra öğrencilerden biri yazıcı olarak okudukları kitapla ilgili soruların cevaplarını aralarında tartıştıktan sonra yazar. Bu stratejide, kitapların kısa olmasına dikkat edilmeli ve öğrencilerin okuyup tartışmalarına yeterince zaman ayrılmalıdır (Diller, 2007).

Kaynakça

Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer.

Anderson, K. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure, 51* (3), 49-54.

Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11* (3), 1285-1300.

Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32,* 5-24.

Barrett, H. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50*(6), 436-449.

Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.

Bell, S., & Harkness, S. (2013). *Storyline: Promoting language across the curriculum.* Leicester: The United Kingdom Literacy Association.

Bray, W. (2009). The power of choice. *Teaching Children Mathematics, 16* (3), 178-183.

Brezinova, J. (2007). *Storyline in teaching English to young learners.* Bachelor Thesis, Masaryk Unversity, Faculty of Education, Brno.

Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice,* Dissertation, Oklahoma State Unversity, Faculty of Graduate College, Stillwater.

Byrnes, J. (1996). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Boston: Allyn & Bacon.

Collins, M., & Amabile, T. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297–312). New York: Cambridge University Press.

Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics, 7 (*C), 1-9.

Cox, S. G. (2008). Differentiated instruction in the elementary classroom. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 73 (9), 52-54.

Diller, D. (2007). *Making the most of small groups: Differentiation for all.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Greenwood, C. (2002). Contracting revisited: Lessons learned in literacy differentiation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46*, 338-350.

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

Kapusnick, R. A., & Hauslein, C. M. (2001) The 'Silver Cup' of Differentiated Instruction, *Kappa Delta Pi Record, 37 (4),* 156-159.

Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education, 32* (3), 34-62.

Lewis, S., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction. *Journal of Staff Development*, *26*, 26-31.

Manuel, B. (1974). *How to build a learning station: Everything a teacher should know*. Chelmsford, MA: Merrimac Education Center.

McCarthy, B. (1990*).* Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools. *Educational Leadership, 48 (2),* 31-37.

Noe, K. L. S., & Johnson, N. J. (1999). *Getting started with literature circles.* Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Runco, M., & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review, 7*, 243–267.

Santamaria, L. J., & Thousand, J. S. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling, 1* (1), 13-27.

Schlechty, P. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sewell, M., Marczak, M., & Horn, M. (2002). *The use of portfolio assessment in evaluation.* http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/USE%20OF%20PORTFOLIOS%20IN%20EVALUATION.htm

Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.

Taylor, B. K. (2015). Content, process and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record, 51*, 13-17.

Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse students: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27 (2/3),* 119-145.

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2015). Effective differentiation: A guide for teachers and leaders. REL Mid-Atlantic Educator Effectiveness Webinar Series, 17th September 2015.

Tomlinson, C. A. (2010). One kid at a time. *Educational Leadership, 67*(5), 12-16.

Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review, 26* (4), 188-200.

Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms.* (2nd Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2000). How to differentiate instruction. *Educational Leadership, 58* (1), 6-11.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Torrance, E. (1995). Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review, 7*, 313–322.

ANLAMLI ÖĞRENMEDE BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖNEMİ

Ömer BEYHAN
Hatice EKEMEN

Beyhan, Ö. ve Ekemen, H. (2016). Anlamlı öğrenmede beyin temelli öğrenmenin önemi. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.141-151). Konya: Çizgi Kitabevi

ANLAMLI ÖĞRENMEDE BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖNEMİ

Ömer BEYHAN[a] , Hatice EKEMEN[b]

[a] Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, obeyhan@konya.edu.tr

[b] Yüksek lisans öğc., Necmettin Erbakan Üniversitesi, hatice8873@hotmail.com

Giriş

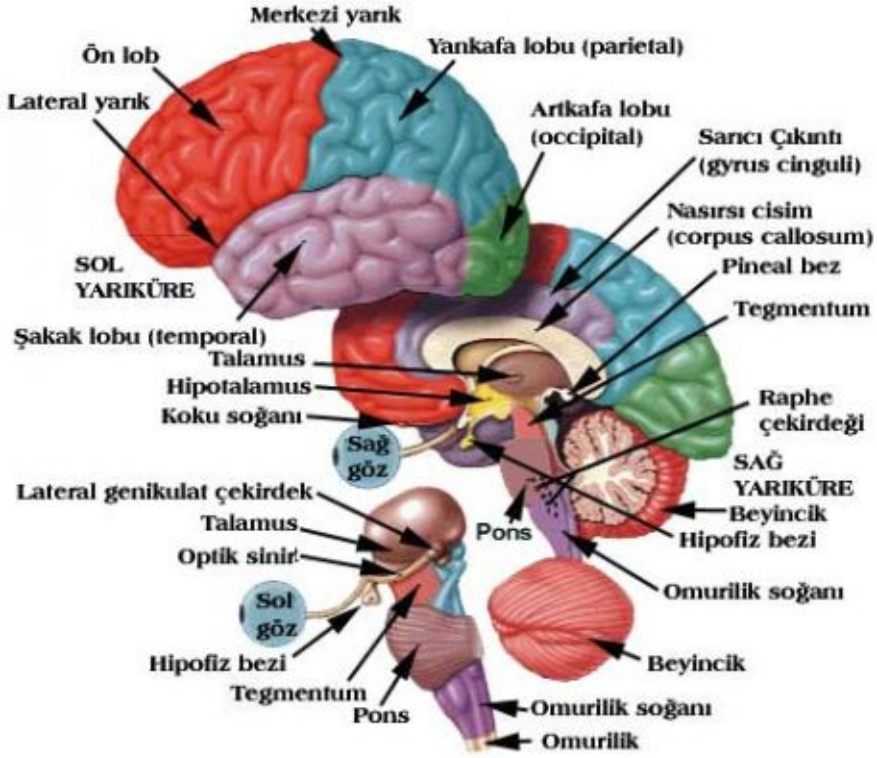
Dünya hızlı bir değişim süreci içerisindedir. Bu değişim bilim, teknoloji üzerinde olduğu gibi eğitim üzerinde de etkisini göstermektedir. İnsanoğlu gelişen teknoloji ve değişen dünyaya uyum sağlamak için yeni eğitim arayışlarına girmiştir. Son yıllarda araştırmacılar öğrenmenin nasıl oluştuğu, en iyi öğrenmelerin nasıl oluşabileceği üzerine yoğunlaşmaktadır. Beyinin öğrenme sürecindeki yeri de yeni eğitim anlayışlarının ana konusu olmaya başlamıştır. Beyin yapısı, işleyişi, öğrenmenin beyinde nasıl oluştuğu konuları önem kazanmıştır.

Eğitim, insanlık tarihinden beri var olan bir kavramdır. İlk başlarda egemen olan eğitim modeli karmaşık değildi. Bir konu hakkında bir şeyler öğrenmek isteyenler o alanda usta birinin yanında çırak olmak zorundaydı. Bu köylülerden soylulara, ana babalardan çocuklara kadar herkes için geçerliydi. Endüstri devrimiyle birlikte yeni bir model doğdu. Bu model, eğitilmek isteyenleri bir çatı altında topluyor ve onlara standart bir eğitim programı sunuyordu. 1800'lü yıllarda geliştirilen okul paradigması 20.yüzyılda da popüler oldu. Fabrika modeli olarak ta adlandırılan bu model düzenli olma, birlik, otoriteye saygı gibi becerilerin kazanımını önemsemektedir (Jensen, 2006:2).

Fabrika modelinde öğrenciler programdaki konuları belli bir üretim hattında öğrenirler. Öğrencilerin öğrenme yerleri, öğrenme ve dinleme süreleri öğrenciye yönelik değil, konunun gerektirdiklerine yöneliktir. İçerik ve çıktılar önceden bellidir. Fabrikalarda olduğu gibi okullarda da kararlar yapılan işi değerlendirme konusunda yetkili kişiler tarafından belirlenir. Bu model davranışçı kurama önemli bir zemin oluşturmaktadır. Watson ve Skinner' in davranışçı kuramı gözlemler, ödül ve cezalar üzerine kurulmuştur. Davranışlar gözlemlenip ölçülür ve pekiştireçlerle kazandırılır. Beğenilen davranışlar ödüllendirilir, beğenilmeyenle cezalandırılır. Bu kuram, ödül ve cezalarla istenilen öğrenmelerin üretilebileceğine dayandırılmıştır. Davranışçı kurama göre insan beyni içinde neler olup bittiği bilinemez ancak dışarda ne olduğu açıkça görülebilir (Jensen,2006; Caine ve Caine, 2002).

Davranışçı kuramın eğitim alanındaki yetersizlikleri değişen dünyaya uyum sağlamaya çalışan insanoğlu için yeni arayışları beraberinde getirdi. Teknolojinin de gelişmesiyle birlikte 20.yüzyılın son yılları içinde yeni bir paradigma doğdu. İnsanların düşünme, yaşama ve öğrenme şekilleri değişmesiyle "Süper öğrenme", "hızlandırılmış öğrenme" gibi kavramlar gündeme geldi. Gelişen teknolojik aletler beynin içini görmemiz ve anlamamız için yeni olanaklar yarattı. Böylece yeni bir alan olan sinirbilim (neuroscience) alanı doğdu (Jensen, 2006). Sinir bilim çalışmalarının eğitime yansımaları sonucu da beyini temel alan öğrenme/öğretme arayışları çoğaldı.

Beynin öğrenmedeki yeri, anlamlı öğrenmeler için ilkeler ve öğretim sürecinde dikkat edilecek konular hakkında bilgi vermeyi amaçlayan bu yazıya, özet olarak beyin hakkında bilgi vererek başlamak uygun olacaktır.



Şekil 1. *Beynin yapısı (http://www.fenciyim.com/)*

Bilim adamları beyni 4 bölüme (loba) ayırmışlardır. Beyinde bulunan dört temel lob; arka lob (occipital), ön lob (frontal), yan lob (pariental) ve şakak (temporal) lobudur. Beynin arka ortasında yer alan ve görmeden sorumlu olan lob arka lobdur. Ön lob kafanın ön bölgesinde olup yaratıcılık, problem çözme, karar verme ve planlama gibi eylemlerden sorumludur. Yan lob yüksek algılama ve dil işlevlerini kapsayan süreçleri yerine getirir ve üst arka bölgededir. Şakak lobu ise (sağ ve sol kısım) duyma, hafıza, anlama ve dilden sorumlu olup üst kısımda kulakların çevresinde yer alır (İnci, 2014). Beynin bu dört lobunun işlevleri tablo 1 de özetlenmiştir.

Tablo 2. *Beyin 4 temel lobunun işlevleri*

Ön lob	**Yan lob**	**Şakak lobu**	**Arka lob**
• İstemli kas hareketleri • Zekâ merkezi (problem çözümü, planlama v.b • Yazma ve konuşma merkezi	• Dokunma, acı, basınç ve derideki ısının algılanması • Konuşmanın anlaşılması • Yazılan kelimelerin manasının anlaşılması	• Duyma ve koklama merkezi • Hafıza merkezi • Anlamlandırma	• Görme merkezi

Kaynak: Duman (2015)'den uyarlanmıştır (Duman, 2015: 128)

Beynin hacim olarak %20 sini kapsayan orta beyin bölgesi aynı zamanda limbik sistem olarak ta adlandırılmaktadır. Beynin ortasındaki bu alanda hippocampus, thalamus, hypothalamus, ve amigdala bulunmaktadır (Jensen, 2006). Politano ve Paquın(2000)'e göre Öğrenme ile ilgili oluşumlar beynin orta ve alt bölümlerinde yer alır (aktaran Demirel, 2010).

Sonuç olarak evrenin bize sunduğu bu gizemli yapı birbiriyle uyumlu bir şekilde çalışan bölümlerden oluşmaktadır. Genel olarak beynin yapısı yukarda bahsedildiği gibi sınıflandırılsa da beyin ile ilgili pek çok çalışma yapan Mac Lean beyni 3 bölüme ayırır. **Üçlü beyin teorisi** olarak adlandırdığı kuramına göre insanda üç beyin veya katman bir arada bulunmaktadır. Bunların her birinin kendine özel zekâsı, öznelliği, kendi yer ve zaman kavramı, belleği, motor ve diğer işlevleri olmasına rağmen her üçü de birbiriyle büyük ölçüde etkileşim halindedir. Bu katmanlar sürüngen sistem veya R kompleksi, limbik sistem ve neokorteks olarak adlandırılır. Bu üç katman aşağıda açıklanmıştır (aktaran Sönmez, 2012):

1.Sürüngen Sistem (R kompleksi): Büyük ölçüde beyin sapından oluşmaktadır ve yaşamın sürdürülmesiyle görevlidir. Bu görevler genel güvenlik, yiyecek sağlama, atık maddelerin dışarı atılması, rahatlığı gözetmeyi kapsamaktadır. Kalp atışlarının düzenlenmesi, kan dolaşımı ve soluk alma, çoğalma, kendini koruma ile ilgili merkezler burada bulunur. Davranışlarının büyük çoğunluğu alışılmış ve otomatikleşmiş davranışlardır. Değişime karşı büyük direnç gösterir. Mac Lean' a göre insan türünde tanımlanabilir sürüngen davranışlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları;

- Alan savunması
- Giyinip kuşanma ve törensel gösteriş
- Yuva yapma davranışları
- Toplumsal hiyerarşinin korunması
- Eşleşme törenleri
- Sürü davranışı

2.Limbik Sistem: Korku, nefret, coşku, ürküntü, sevinç, kaygı vb. duyguların oluştuğu yani duyuşsal alanla ilgili kısımdır. Duyguların denetlenmesi, yeni bilintilerin hatırlanması, olayların organizasyonunda önemli rol oynar. Amigdala ve hippocampusu içerir. Ayrıca sürüngen sistem ve neokorteks arasındaki dengeyi sağlamaya çalışır.

3.Neokorteks: Neokortekes en geniş alana yayılmıştır. Bilme işlevinin olduğu yerdir. Konuşma ve yazma olmak üzere dilin kullanımını etkili kılar, karmaşık çözümlemelerle uğraşır, soyut düşünebilir, geleceği tahmin edebilir. Kısaca mantıklı ve formal düşünebilmeyi sağlar. Duyusal verilerin işlenmesi büyük oranda bu kısımda meydana gelir.

Mac Lean'ın bu kuramına kardeşler üçlüsü kuramı da denilmektedir. Buna göre büyük kardeş R kompleks, limbik sistem ortanca kardeş, neokorteks ise küçük kardeştir. Bu üç kardeşin her biri diğer kardeşlerin davranışlarında, kararlarında etkilidir. Birbirini destekleyebilirler veya çatışma halinde olabilirler.

Genel olarak insanlarda beynin anatomik yapısı aynı olmasına rağmen bireylerin algılama, düşünme ve öğrenme yöntemleri arasında önemli farklar vardır. Bunun sebebi her kişinin beyin yapısının farklı bir algılama ve öğrenme sisteminde yaratılmış olmasıdır. Yaşanan

olaylar karşısında her bir birey kendine has bir anlamlandırma ve yorumlama yapar. Kiminde görüntüler, kiminde sesler, kiminde hissettikleri duygular, kiminde koku ve tatlar ön plana çıkar. Beynin nasıl öğrendiğini yani öğrenme ve hatırlama sistemlerinin bilinmesi hatırda tutmayı güçlendirir (Çelebi, 2008:7-8).

Beyini temel alan öğrenme/öğretmeleri beynin yapısının ve çalışma mekanizmasının özümsenip öğrenmelerin bu doğrultuda anlamlı bir şekilde gerçekleşmesi olarak tanımlayabiliriz. Beyin öğrenmelerin gerçekleştiği yer olduğu için bu yapının işleyişinin bilinmesi eğitimde daha verimli bir süreç sağlar.

Beyin Temelli öğrenmenin İlkeleri:

Beyin Temelli öğrenme yaklaşımının Caine ve Caine(2002) tarafından oluşturulan on iki temel ilkesi vardır. Bu ilkelerin belirlenmesinde beynin işleyiş kuralları en önemli faktördür. Belirlenen bu ilkeler öğrenmenin beyinde hangi koşullar altında gerçekleştiğini açıkladığı için öğretme-öğrenme süreçlerinde kuramsal bir çerçeve sağlar ve eğitimcilere ortamın düzenlenmesinde, uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesinde bir yol gösterici olabilir. Beyini temel alan öğrenmenin on iki temel ilkesi ve bu ilkelerin eğitim açısından önemi aşağıda açıklanmıştır (aktaran Sünbül, 2011).

1. Beyin paralel bir işlemcidir: Beyin aynı anda pek çok işlevi birden gerçekleştirir. Bu özellik eğitim süreçlerinde beynin tüm yönüyle işleyişini sağlayan öğrenci deneyimlerinin bir orkestra gibi yönlendirilmesi gerektiğinin önemini ortaya koyar. Eğitim, düzenli yönlendirmeyi sağlayacak yöntemlere dayandırılmalıdır. Beyin paralel bir işlemci olduğundan hiç bir yöntem veya teknik insan beyninin çeşitliliğine uygun ve yeterli olmaz. Dolayısıyla iyi bir öğretim için öğretmenler eğitim süreçlerinde işe koşacakları yöntem ve yaklaşımları zengin tutmalı ve kendilerine seçme olanağı verecek bir kaynağa sahip olmalıdır.

2. Öğrenme tüm fizyoloji ile ilgilidir: Beyin bir organdır ve fizyolojik kurallara göre işler. Dolayısıyla insan fizyolojisini etkileyen her şey öğrenmeyi de etkiler. Beslenme, büyüme, gelişim, stres gibi faktörler insan fizyolojisini dolayısıyla öğrenmeyi etkiler. Öğrenme nefes alıp verme gibi doğaldır ve engellenebilir veya kolaylaştırılabilir. İnsanların fizyolojik fonksiyonlarını etkileyen faktörlerin öğrenme üzerinde etkisi olduğu için eğitim süreçleriyle bu durumun ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve rahatlık sağlıklı olmanın tüm diğer öğeleri gibi her yönden öğrenme süreciyle ilişkilendirilmelidir. Bazı ilaçların öğrenmeyi engellediği bilinmeli ve kullanımı kontrol edilmelidir. Bireysel özelliklerin, özel dönemlerden ve belirli aralıklarla tekrar eden olaylardan etkilendiği bilinmelidir. Ayrıca temel becerilerin doğal kazanımında beş yıl içinde büyük farklılıklar olabilir. Bu yüzden takvim yaşı esas alınarak öğrencilerden eşit düzeyde başarı beklenmemelidir .

3. Anlamı arayışı içseldir: Anlam arayışı insan beyni için doğal bir olgudur. Beyin bir yandan yeni uyarıcıları arayıp yanıt verirken bir yandan da uyarıcıları kaydeder. Bu ikili işlem bilinçli olduğumuz zamanlarda olduğu gibi bazen uykuda da devam eder. Anlamlandırma durdurulamaz fakat odaklandırılabilir, yönlendirilebilir. Öğrenmeler yaşamı yansıttığı zaman daha anlamlı olur. Dolayısıyla öğrenme çevresi bireylere bilinen ve tutarlı bir or-

tam sağlamalıdır. Bu ortam bireyde merak, keşfetme, tartışma duygusunu tatmin edecek şekilde düzenlenmelidir.

4. Anlam arayışı örüntülemeyle oluşur: Örüntüleme, bilginin anlamlı organizasyonu ve sınıflandırılmasıdır. Beyin bir yandan kendi örüntülerini oluştururken bir yandan da onları sezip anlamlandırmaya çalışır. Problem çözme, hayal kurma, eleştirel düşünme birer örüntüleme şeklidir. Anlam arayışı içsel olduğu için birey sürekli örüntüler ve anlamlar yaratır. Bu engellenmez fakat yönlendirilebilir. Öğrenciler ne öğreneceklerini kendileri seçmiyor ama beynin örüntüler elde etmesine izin verecek bilgilerin temsil edilmesi sağlanmaya çalışılmalıdır. Öğrencilerin öğretim ortamında geçirdikleri zaman uygun örüntülemeyi garantilemez. Çünkü öğrenci "Yoğun iş" ile meşgul olurken aklı başka bir yerde olabilir. Öğretimin gerçekten etkili olabilmesi için öğrenmenin öğrencilerin için anlamlı olması ve öğrencilerin kendi örüntülerini yaratması gerekmektedir (Duman, 2015).

5. Örüntülemede duygular çok önemlidir: Öğrenme zorlu bir zihinsel süreçtir. Bu süreçte duygu ve düşünce sistemi birbirinden ayrılamaz, birbirini düzenler ve etkiler. Duygular öğrenme üzerinde etkili olduğundan bireyde anlamlar ve örüntüler oluşturmada oldukça önemlidir. Özellikle bilginin depolanması ve geri çağrılmasında önemli bir yer tutar. Bozbağ (2015)'a göre duyguların öğrenme üzerindeki etkisi bilinmeli ve öğrenme süreçleri düzenlenirken dikkate alınmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin hisleri ve davranışlarının öğrenmeye dâhil olduğunu ve öğrencinin sonraki öğrenmeleri de belirleyeceğini bilmelidir. Öğretmenler eğitim ortamındaki duygusal havanın destekleyicisidir. Bu duygusal hava karşılıklı saygı ve kabul ile belirlenmelidir (Duman, 2015).

6. Beyin parçaları ve bütünleri aynı zamanda işler: Daha öncede belirttiğimiz gibi beyinde farklı işlevlere sahip sağ ve sol yarım küreler bulunur. İşlevleri farklı olmasına rağmen iki yarım küre ayrılmaz şekilde birbiriyle etkileşim halindedir. İki beyin öğretisi, eğitimcilerin beynin bilgiyi düzenlemede iki ayrı ama eş zamanlı bir eğilime sahip olduğunu anlamalarını sağlar. Bunlardan biri bilgiyi parçalara ayırmak, diğeri de bilgiyi bütün olarak algılayıp işlemektir (Albayrak, 2013). Bir bilginin parçaları ve bütünü birbiriyle etkileşim halindedir. Birbirinden anlam çıkarır ve paylaşırlar Bunlarda biri ihmal edildiğinde birey, öğrenme güçlüğüyle karşılaşmaktadır. Öğrenme, birikimli ve gelişimseldir. Bu nedenle etkili bir eğitim, bilgi ve becerileri zaman içinde yapılandırır. Örneğin gramer ve kelime gerçek, bütünsel dil deneyimlerine dâhil edilirse anlaşılır ve bu konuda uzmanlaşılır (Duman 2015).

7. Öğrenme hem çevresel/organsal algıyı hem de odaklanmış dikkati gerektirir: Beyin, dikkat ettiği bilgiyi doğrudan alırken aynı zamanda dikkatinin dışında kalan bazı bilgi ve işaretleri de alır. Bu uyaranlar bilinçaltından beyne ulaşmakta ve beyinde yer edinebilmektedir. Örneğin bir sınıftaki dikkat çekmeyen gri duvarlar gibi. Bu durum, beynin öğrenme ya da iletişimin meydana geldiği ortamdaki duyusal bağlama tepki verdiğini gösterir. Öğretim süreçlerinde sıcaklık, gürültü, nem gibi fiziksel faktörlerin yanında müzik grafik, sanat eserleri gibi görsel ve işitsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir. Bu yüzden öğretmenler, öğrencinin dikkat merkezinin dışındaki materyalleri de düzenlemelidir. Öğretmenler rehber ve örnek oluşlarıyla, kendi heyecanlarıyla öğrencilerde ilgi ve coşku uyandırarak süreçteki kontrol dışındaki uyaranları da konunun değer ve önemiyle birleştirilmiş olurlar. Ayrıca öğrenme üzerinde öğretmenden yayılan sinyallerin de etkisi vardır. Öğretmenin öğrenme süre-

cinde öyleymiş gibi görünmektense gerçek duygularını ifade etmelidir çünkü öğretmenlerin gerçek iç halleri öğrenciler tarafından belli bir düzeyde fark edilir ve sezilir (Duman, 2015).

8. Öğrenme her zaman bilinçli ve bilinç dışı süreçleri içerir: Öğrenme ortamlarında sadece bilinçli olarak farkına vardıklarımızı öğrenmeyiz. Dikkat etmeden algıladığımız bilgi, işaret ve imgeler de bilinçaltı düzeyde bize ulaşmaktadır. Bunlar daha sonra ortaya çıkarak güdülerimizi ve kararlarımızı etkilemektedir. Böylece deneyimlerimiz oluşmakta ve bize söylenenleri de hatırlamaktayız. Öğrencilerin bilinç dışı süreçlerden en üst düzeyden yararlanmalarını sağlayacak biçimde öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir Çoğu öğrenme çabaları öğrencilerin yeteri kadar deneyimlerini işe koşamadıkları için boşa gider. Öğrencilerin aktif olduğu süreç kısmen yansıtma ve bilinç ötesi etkinlikleri içerir. Bu süreç öğrencilere, neyi nasıl öğrendiklerini inceleme fırsatı verir. Böylece öğrenciler öğrenmenin ve bireysel amaçların sorumluluğunu üstlenmeye başlarlar.

9. En az iki farklı türde belleğimiz vardır: Bir uzamsal bellek sistemi ve mekanik öğrenme için bir sistemler dizisi: Bireylerde deneyimlere ve tekrarlamalara gerek kalmadan belleğe kaydedilen doğal bir uzamsal bellek sistemi vardır. Bu sistem sürekli çalışır ve kolay kolay sınırlandırılmaz. Uzamsal bellek, kodlamaların, örgütlenmelerin, örüntülerin oluşturduğu bellektir. Bireylerde aynı zamanda ezber öğrenmelerin yerleştiği bir bellek sistemi vardır. Bu bellek ise mekanik bellektir. Birbiri ile bağlantılı bilgiler zihnimizde uzamsal belleğimiz yardımıyla yer ederken birbiri ile bağlantılı olmayan bilgileri ezberleme ihtiyacı hissederiz (Bozbağ, 2015). Eğitimciler ezber dayandırılan öğretimde ustadır. Bazı durumlarda ezberler önemli ve kullanışlıdır. Genelde ise ezbere dayandırılan öğretim, öğrenmede transferi kolaylaştırmaz ve anlamanın gelişimini engelleyebilir. Eğitimciler, öğrencilerin kendi dünyalarını dikkate almayarak beynin duyuşsal fonksiyonlarını engellemiş olurlar.

10. Olgu ve beceriler doğal uzamsal bellekte yapılandırıldığı zaman en iyi şekilde anlar ve hatırlarız: Uzamsal hafızayı en çok tetikleyen deneysel yöntemlerdir. Bu nedenle projeler, gerçek yaşantılar, hikâyeler, metaforlar, tiyatro gibi gerçek yasam deneyimlerine uygun teknikler sınıf içi etkinliklerde kullanılmalıdır. Öğretmen bilgiyi tahtadan indirerek öğrencilerin zihninde canlandıracağı ve bağlantılar kuracağı şekilde sunmalıdır (Çakıroğlu, 2014). Öğretmenler gösteri, projeler, çevre gezileri, belli başlı bazı deneyimlerin ve performansların görsel imajları, hikâyeler, mecazlar, dramalar içeren "gerçek yaşam" etkinliklerini büyük ölçüde kullanmalıdırlar. Başarı öğreneni, çeşitli karmaşık ve doğrudan etkileşimli deneyimlere sokarak, bütün duygularından faydalanmasını sağlamaya dayanır. Öğretmenler anlatım ve analizi dışlamamalıdırlar, ama onları daha geniş bir deneyimin parçası haline getirmelidirler (Duman, 2015).

11. Öğrenme zorlanma ile zenginleşir ve tehdit ile engellenir: Tehdit durumunda beynin performansı düşerken uygun düzeyde zorlamamada beyin üst düzeyde öğrenir. Tehdit durumundaki performans düşmesinin temel sebebi çaresizlik duygusudur. Böyle durumlarda bireylerin algısal alanı daralır, daha esnek olurlar ilkel davranışlara yönelirler. Korku durumunda beynin strese karşı en hassas bölgesi olan hippocampusün aşırı duyarlılığı nedeniyle, beynin bölümlerine giden bazı kanallar kapasitesinin altında çalışır (Albayrak, 2013). Öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerde rahat bir uyanıklık durumu oluşturmalıdır. Alt düzeyde bir korku ve üst düzeyde tartışma/ zorlama ile öğrenme ortamlarında ferah bir atmosfer oluşturulur. Bu havanın sürekli olması için dersin tamamını kapsamalı ve öğretmenin kendinde de bulunmalıdır.

12. Her beyin kendine özgüdür: İnsanlar temel duygular dâhil aynı sistemlere sahip olsa da her beyin kendine özgüdür ve herkeste farklı yapıya sahiptir. Bu durum genetik özgüyle, bireyin çevresel bağlantısıyla ve yaşam koşullarıyla ilgilidir. Öğrenmeyle beynin yapısı değişir çünkü daha çok öğrenme daha çok kendine özgü olmak anlamına gelebilir (Çakıroğlu, 2014). Öğretim, çok yönlü olmalıdır. Bütün öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal ve duyuşsal tercihlerini sergilemelerine olanak vermelidir. Öğrenme ortamlarına bireysel ilgiyi çekmek için yeterince çok değişken sunulmalıdır.

Beyin temeli Öğrenme ilkeleri, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi konusunda önemli ipuçları sağlamaktadır. Beynin paralel bir işlemci olma özelliği doğrultusunda öğrencilerin birden çok duyu organını ve olumlu duygularını ise kosan sunu ve etkinliklerden yararlanılabilir. Öğrencilerin fizyolojik durum ve gereksinimlerinin sürece etkisi dikkate alınarak stres, yorgunluk, açlık, susuzluk gibi unsurların olumsuz etkileri ortadan kaldırılabilir. Bireyler benzer bir beyin yapısına sahip olsa da bireysel farklılıkların öğrenme tercihlerine etkisi bilinerek zengin bir öğrenme ortamı düzenlenebilir. Öğrencilerin uzamsal belleklerini kullanarak, uygun oranda zorlayıcı öğrenme etkinlikleri ile öğrenmeleri sağlanabilir. Beyini temel alan Öğrenmenin amacına ulaşabilmesi, öğrenme sürecine yön ve biçim veren ilkelerin tam anlamıyla uygulanmasını gerekli kılmaktadır (Çengelci, 2005).

Beyin temelli öğrenmede öğrenme-öğretme süreci:

Beyin temelli öğrenme, öğrenenler için zengin ve gerçek yaşam durumlarına uygun deneyimlerin tasarlanması ve uygulanmasını, anlamın özünü kavramaya yönelik etkinliklerin planlanmasını kapsar. Dolaysıyla Beyin temelli Öğrenmenin uygulandığı eğitim ortamları öğrenci merkezli olmak zorundadır. Bu eğitim ortamları fiziksel ve psikolojik bakımdan tehdit edici olmayan bir sınıf atmosferinde bireylerin birbirleriyle sosyal etkileşimde bulunmalarına, dayanışma içinde olmalarına, olanak sağlar. Beyin temelli öğrenmeye uygun ortamlar öğrencilerin doğrudan katılarak, keşfederek öğrenmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenir. Geniş öğretim yöntemi dağarcığına sahip eğitimciler duruma göre bu yöntemi kullanabilirler (Sünül, 2011).

Beyin temelli öğrenme uygulama çalışması yapılan sınıflarda öğrencilere öncelikle beynin biyolojisi, fizyolojisi, kimyasal ve psikolojik faktörleri ile ilgili temel kavramlar verilmelidir. Öğrenmenin beyinde nasıl oluştuğu, en iyi öğrenmelerin hangi ortamlarda hangi stratejik yaklaşımlarla oluştuğu dikkate alınarak, fiziksel çevre ve öğretim etkinlikleri bu yönde tasarlanmalıdır. Bu ortamlar beyindeki dendrit gelişimini arttırıcı nitelik taşıyan, dersin doğaçlama şeklinde yürütüldüğü, öğrenmeyi cesaretlendiren ve stresin minimum düzeyde olduğu, öğrencilerin sosyal etkileşimde bulundukları, zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarıdır. Beyini temel alan Öğrenmeye uygun ortamlarda beyin araştırmalarına uygun yeni öğrenme yaklaşım, yöntem ve etkinlikleri kullanılmalıdır (Kelleş, 2007).

Duman (2015), beyin temelli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bazı stratejik yaklaşımlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır ve bunları on üç başlık altında toplamıştır. Bu yaklaşımlar:

1. Kendi beynimizin anatomik yapısına yolculuk yapılmalı: İlk dersten itibaren öğrencilere beynin özelliklerini tanıyıp tanımadıkları sorulmalıdır. Her beynin eşsiz olduğu vurgulanmalıdır.

2. Öğrenmede duyulara ilişkin yaşantı alanlarının önemi vurgulanmalı: Öğrencilere yaşantı alanı ile öğrenme içeriğinin sunuluş biçim ve sırası arasında doğrudan bir ilişki olduğu örnekler verilerek açıklanmalı ve vurgulanmalıdır. Ayrıca bilimsel araştırmalar, şemalar, şekillerden yararlanılarak öğrencilerin duyu organlarının özelliklerini tanımaları, beynin nasıl öğrendiğinin, kalıcı öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğinin öğrenmeleri sağlanmalıdır.

3. İşlenen konular öğrencilerin yaşam deneyimlerine dayandırılmalı: İşlenilecek konu ve diğer konularla ilgili öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerine dayalı olmalıdır. Ayrıca öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenciler tarafından sıralamaları, yapılandırmaları istenmelidir.

4. Öğrenilecek kavramın durumları oluşturulmalı: Beyini temel alan öğrenmeye dayalı bir öğrenme-öğretme sürecinde temel hedef, öğretilecek kavramın, ilkenin, işlemin ve genellemelerin var olan veya örnek olabilecek durumlarını yaratarak öğrencileri derinlemesine bir aktif süreçlemeye dâhil etmektir.

5. İşbirliğine dayalı öğrenme anlayışları benimsenmeli: Öğretim sürecinde işbirliğine dayalı ortamların oluşturulması öğrencilerin birbirlerinin düşünme, öğrenme stillerinden yararlanmaları, öğrenme ve problem çözme stratejilerini gözlemlemelerini ve fark etmelerini sağlar.

6. Durumsal problemlere yer verilmeli: Öğretmenler, öğrenciler durumsal bir probleme çözüm önerisi getirirken cevaplarını, düşünme stratejilerini gözden geçirmelerini ve düşünmelerini isteyerek öğrencilerin o anki performans yeterliliklerini, yetersizliklerini tecrübe etmelerini sağlamalıdır.

7. Yansıtıcı ve derinlemesine daldırma ekinlikleri oluşturulmalı: Öğrenme sürecinde derinlemesine daldırma sayesinde öğrenciler öğrendikleri bilgilere, kavramlara var olan ilke ve işlemlere, genellemelere kendi tecrübelerini katarak tecrübelenirler. Ayrıca bu süreçte içerideki bilgileri öğrenirler.

8. Sınıf içerisinde özgürleştiren disiplin benimsenmeli: Öğrenme sürecinde etkinlikler gerçekleştirilirken öğrencilerin sınıf içerisinde dolaşmalarına izin verilmelidir. Ayrıca istediği yerde ve istediği kişi ile oturmaları sağlanmalıdır.

9. Ahenkli bir öğrenme ortamı düzenlemeli: Ahenkli bir öğrenme ortamı sağlamak için öğrencilerin tehditten uzak, kendilerini güvende hissedecekleri bir sınıf ortamı sağlanmalı ve etkinliklere rahatlatıcı bir müzik ile başlanmalıdır. Bu müzik içerikle uyumlu olmalıdır. Öğrencilerden bu müziğin kendilerinde uyandırdığı duyguları dile getirmeleri sağlanmalıdır.

10. Başarı kutlanmalı ve güvence altına alınmalı: Başarıyı güvence altına alabilmek, bilgileri öğrencilerin düşüncelerinde canlandırmak için öğrencilerin doğal yaşam deneyimlerini harekete geçirmek gerekir. Bunun için konuyla ilgili afiş, poster, resimler ve slaytlarla öğrencilerin çevrelerindeki anlam örüntüleri somutlaştırılmalıdır.

11. Duygusal zekânın verileri kullanılmalı: Öğrencilerin doğal yaşam tecrübelerini (yerel belleklerini, anısal belleklerini) harekete geçirmek için empati, sempati ve ben olsaydım sorun çözme dili kullanılarak öğrencilerin konu üzerine odaklanmaları sağlanmalıdır.

12. Müzik kullanılmalı: Beyini temel alan Öğrenmenin genel amaçlarından biri rahatça almaya hazır olmadır. Bu amacın gerçekleşmesi için öğrencilerin bilişsel ve ruhsal dünyalarının rahatlatılması gerekir. Öğrencilerin duygularının, ilgi ve dikkat ve duygularının aynı zamanda çalışması sağlanmalıdır. Öğrencilerin duyuşsal dünyalarını harekete geçirmek, bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarına yardımcı olmak için derslerde uygun zamanlarda klasik müzik, mehter müziği çalınabilir.

13. Bedensel devinim kullanılmalı: Düzenli egzersizler hücrelerin yaşamlarını uzatır ve yeni beyin hücrelerinin gelişmesini sağlar. Hareketin oluşumu bir senfonide ayrı enstrümanların yaptığı gibi, birlikte hareket eden birçok beyin bölgesinin yarattığı açık sonuçtur. Yapılmakta olan hareketin türü ve bilinçli bir kontrol gerektirip gerektirmediği, tam olarak hangi bölgelerinin işe dâhil olduğunu belirler.

Duman (2015)' ın yanı sıra Prigge (2002) de beyin araştırmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda Beyin temelli öğrenme ve öğretimin uygulanmasını destekleyen bir takım önerilerde bulunmuştur. Bunlar aşağıda belirtilmiştir (aktaran Avcı, 2007):

- Öğrencilere kendi beyinleri hakkındaki temel bilgileri verin.
- Hedefler belirleyin.
- Beslenme, su ve uykunun beyin ve öğrenme açısından önemini vurgulayın.
- Her beynin farklı öğrenme tercihlerine sahip olduğunu anlatın.
- Etkileşimli ve pozitif bir sınıf ortamı oluşturun.
- Müziği öğretimde kullanın.
- Olumlu pozitif görsel hatırlatıcılar kullanın.
- Öğrenmeyi güçlü duygusal bağlantıları bütünleştirin.
- Gülümseyin.
- Hareket için fırsat tanıyın.
- Dışsal ve içsel dikkatin farkında olun.
- Duyguların önemini anlayın.
- Duyusal çağrışımlar yaratın.
- Öğrencileri öğrenmeye karşı istekli kılın.
- Yaratıcı tekrarlar kullanın.
- Güçlü, etkili başlangıç ve bitişlerin öğretimdeki önemini hatırlayın.
- Hatırlamaya yardımcı olan teknikler kullanın.

Kaynakça

Albayrak, A. (2013). Beyin Temelli Öğrenme kuramına dayalı biyoloji eğitimin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerine etkisi. *(Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum).* https://tez.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Avcı, D. E. (2007). Beyin Temelli Öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarı, tutum ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi. *(Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).* https://tez.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Bozbağ, İ. (2015). Ortaöğretim geometri öğretiminde Beyin Temelli Öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *(Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).* https://tez.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Caine, R. N., & Caine, G. (2002) . *Beyin Temelli Öğrenme (Çevirenler: Ülgen, G., Turgut, O., Ergen, H., & Uğur, O. Y.).* Ankara: Nobel Yayınları.

Çakıroğlu, S. (2014). Öğrenme stillleri ve Beyin Temelli Öğrenme yaklaşımının öğrencilerin biyoloji dersindeki başarı ve tutumları üzerine etkisi. *(Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Seğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum).* https://tez.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Çelebi, K. (2008). Beyin Temelli Öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *(Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya).* https://tez.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Çengelci, T. (2005). Sosyal bilgiler dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *(Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).* https://tez.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Demirel, Ö. (2010) .*Eğitimde Program Geliştirme* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Duman, B. (2015) . *Neden Beyin Temelli Öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

İnci, N. (2014). Beyin Temelli Öğrenme tasarımlarının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine etkisi. *(Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ).* https://tez.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Jensen, E. (2006) . *Beyin Uyumlu Öğrenme*. (Çeviren: Doğanay, A.). Ankara: Nobel Kitabevi.

Keleş, E. (2007). Altıncı sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik Beyin Temelli Öğrenmeye dayalı web destekli öğretim materyalinin geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *(Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon).* https://tez.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı* (17.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül, A.M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

UYUYAN ZİHİNLERİ UYANDIRMA: SOKRATİK SORGULAMA

Elif Nur BOZER
Ahmet KURNAZ

Bozer, E. N. ve Kurnaz, A. (2016). Uyuyan zihinleri uyandırma: Sokratik sorgulama. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.153-166). Konya: Çizgi Kitabevi

UYUYAN ZİHİNLERİ UYANDIRMA: SOKRATİK SORGULAMA

Elif Nur BOZER[a], Ahmet KURNAZ[b]

[a]Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ebozer@konya.edu.tr
[b]Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, akurnaz@konya.edu.tr

Giriş

"Sorgulanmamış bir hayat yaşanmaya değmez"- Sokrates

Bireylerin, eğitim-öğretim süreci esnasında ve sonrasında kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanıma sahip olmaları beklenmektedir. Şüphesiz ki bunun sağlanabilmesinde en temel ihtiyaç sağlıklı ve nitelikli düşünme becerisidir. Bir bireyin hayat boyu karşılaştığı problemler veya günlük ihtiyaçlar karşısında pratik, faydalı ve geçerli çözümler üretebilmesi, nitelikli bir düşünme becerisine sahip olmayı gerektirir. Düşünme ise De Bono (2008)'nun da belirttiği üzere öğrenilebilen, alıştırma yapılabilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Düşünmenin kalitesinin önem arz ettiği günümüzde, öğrencilerin daha nitelikli düşünmelerinin sağlanabilmesi, bu becerilerinin geliştirilmesi hatta gerektiğinde öğretilmesi gerekmektedir. Buna yönelik çabaların eğitim sistemimizde de arttığını görülmektedir (MEB, 2007; MEB, 2012a; MEB,2012b). Düşünmeyi geliştirmede ve öğretmede şüphesiz birçok etkili yöntem vardır. Bunların içerisinde en etkili yöntem ve tekniklerden biri ise soru sormadır (Filiz 2004; Boghossian, 2006; Doğanay ve Ünal, 2006; Duman, 2009; Sönmez, 2010; Özden, 2011; Sünbül, 2007; Yılmaz ve Sünbül, 2002). Çünkü düşünme cevap niteliğindeki cümlelerle değil sorularla başlar. Mevcut her bilim dalı bir sorunun sorulmasıyla başlamış ve artan sorular ve cevapları ile birer bilim dalı haline gelmiştir (Paul ve Elder, 1998).

Soru sorma yöntemini ise tarihte ilk kullananlardan biri Antik Yunan filozofu Sokrates'tir. Onun felsefesine göre, tüm bilgiler insanın kafasında vardır. Ancak berrak ve uyanık bir halde değil, üstü örtülü ve uyur haldedir. Ona göre eğitimin görevi, her insanın kafasında var olan bu bilgilerin üstünü açmak ve uyandırmaktır. Ona göre öğretme ise sadece soru sorarak yapılmalıdır (Filiz, 2004). Bu nedenle öğrencilerin düşünmeyle meşgul olmaları isteniyorsa, onları daha fazla soru sormaya yöneltecek sorularla baş başa bırakmak gerekir. Öğrencilerin uyuyan zihinlerini uyandırmak için sorgulama becerisini öğrenciye kazandırmak, öğretmenler için önemli bir görevdir (Paul ve Elder, 1998).

Soru cevap tekniğinin etkili bir şekilde kullanıldığı Sokratik sorgulama, tanım olarak salt bilgi vermeyen, öğrencinin bilgi birikimlerini ve düşüncelerini yapısallaştırarak doğurtmaya, açığa çıkarmaya yarayan yöntemdir (Duman, 2009; Gose, 2009). Soru cevap yöntemini Demirel (2012), Sokrates'in önceden düzenlenmiş bir takım sorularla karşısındakinin zihninde saklı bulunan doğruları açığa çıkarma ve ona gerçeği buldurma temeline dayanan bir öğre-

tim tekniği olarak tanımlamaktadır. Richard Paul'a göre, Sokratik sorgulama, düşüncelerin netleştirilmesi, bağlamın incelenmesi, temellerin gözden geçirilmesi, varsayımların belirlenmesi ve bakış açısının tanımlanmasıyla ilgilenir (Crawford vd., 2009). Sokratik sorgulama öz itibari ile öğrencinin bir konu ya da problemi derinlemesine analiz etmesine, o konuda fikir sahibi olmasına ve ayrıca serbestçe yorumlar yapıp başka düşünce ve önerilere eleştirel yaklaşabilmesine katkı sağlar.

Sokratik sorgulamanın eğitimde kullanılmasındaki amaç öğrencilerin düşüncelerini irdelemek, verilen bir konu veya problemle ilgili sahip oldukları bilginin derecesini belirlemek, Sokratik sorgulamayı onlara öğretmek veya bir kavram ya da sorgulama basamaklarını analiz edebilmelerine yardımcı olmaktır (Paul ve Elder, 2007a). Sokratik sorgulamanın sınıflarda etkili kullanımını artırmak ve bireylerin günlük yaşamlarında da kullanabilmeleri üzere bu beceriyi edindirmek fikri açıdan olgun bireylerin yetişmesi için önemli bir husustur.

Düşünme Öğretiminde Sormanın Önemi

Soru sorma, düşünmeyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edilir. İnsanların düşünmesi daha çok kafalarında soru işaretleri oluşturarak meydana gelir. Zihinlerin çalışması için sorulara ihtiyaçları vardır. Öğrenme, zihindeki sorulara cevap bulmaya yönelik olduğunda daha anlamlı olmaktadır. Düşünme, bir konu üzerinde sorular sorulmaya başlandığı andan itibaren oluşmaya başlar (Sudman ve Bradburn; akt. Özden, 2011).

Öğrenirken bireyin kendisinin ya da başkalarının soracağı sorular yönlendirici olur. Öğrenmenin akışına yön veren, çoğu zaman sorularla açılan kapılardır. Öğrenmenin daha verimli olabilmesi için kişinin kendi ürettiği soruları çeşitlendirmesi ve iyi düzenlemesi gerekir. Soran insan hesapta olmayan şeyleri öğrenme imkânına sahip olabilir (Erdoğan, 2008).

Sorulara verilen cevaplar genellikle düşünmeye nokta koyar. Ancak ne zaman ki cevap yeni bir soruyu beraberinde getiriyorsa o zaman düşünme devam eder. Bu yüzdendir ki sorusu olan öğrenci düşünen öğrencidir ve sorunun kalitesi öğrencinin düşünme kalitesini ortaya koyar. Soru cevap yöntemi öğrencilere şunları da sağlar (Filiz, 2004):

Düşünme yeteneklerini geliştirir,

Anlamayı kolaylaştırır,

Öğrenme ve öğretmede geri besleme sağlar

Fikirler arasına bağlantı kurulmasını sağlar

Merakı arttırır.

Öğrencilere bilgi yüklemeye devam etmek duran arabanın frenine basmaya benzer. Bunun yerine öğrencinin akıl mekanizmasını kullanmasını sağlayacak sorulara ihtiyacı vardır. Ayrıca öğrenciler sorulan sorulardan yeni sorular üretmelidir düşünmelerinin bir sonuç elde etmesi için. Düşünme, bir sonuca varmadığı zaman işe yaramayan bir aktivite halini alır. Ne zaman ki bir sonuca ulaşır düşünme o zaman bizler için bir anlam ifade eder (Paul ve Elder, 1998).

Çok çeşitli sorular vardır. Derin sorular bizi güçlüklerle karşı karşıya bırakarak olayların iç yüzünü görüp düşünmemizi sağlar. Amaca yönelik sorular işimizi tanımlamak zorunda

bırakır. Bilgiye yönelik sorular bilgimizin kalitesinin yanı sıra bilgimizin kaynağına inmeye de zorlar. Yorumlamaya dayalı sorular bilgiyi nasıl organize ettiğimizi ve bilgiye nasıl anlam verdiğimizi ayrıca başka hangi yollarla yeni anlamlar yükleyebileceğimizi görmemizi sağlar. Varsayıma dayalı sorular kanıksadığımız şeyleri incelemeye zorlar. Çıkarıma yönelik sorular düşünmemizin nereye yönlendiğine dair fikir yürütmeye zorlar. Bakış açısına dayalı sorular, bakış açımızı incelemeye ve diğer ilişkili bakış açılarını da düşünmeye zorlar. İlişkiye yönelik sorular soru ile alakalı olan ve soru ile alakası olmayan durumlar arasında ayrım yapmaya zorlar. Doğruluğa yönelik sorular doğruluk ve gerçekliği test edip değerlendirmeyi sağlar. Kesinliğe yönelik sorular çelişkileri ortaya koymak için inceleme yapmayı gerektirir. Mantık soruları düşüncelerimizi nasıl bir araya getirdiğimizi ve bu bir araya gelen düşüncelerin mantıklı bir sistem içinde bir anlam ifade edip etmediğini düşünmeye zorlar bizi (Paul ve Elder, 1998). Öğrencilerin büyük bir kısmı düşünmeyi tetikleyen bu soru türlerinden hiç birini kullanmamaktadır. Öğrenciler genel olarak " Bu sınavda çıkacak mı?" türünden düşünmeye isteksiz olduklarını belirten sorular sormaktadırlar. Öğretmenlerin bir kısmı ise genelde sordukları soruları ve cevapları kendileri üretmek yerine kitaplardan almayı tercih etmektedir. Bu da bir kısım öğretmenlerin kendilerinin de düşünmeye isteksiz olduklarını göstermektedir.

Düşünmenin, herhangi bir konuyla ilgili olarak öğrenci ve öğretmenin beraber soru sorduğu zaman başladığını unutmamak gerekir. Soru yoksa anlama da yoktur. Yüzeysel sorular yüzeysel kavramaya neden olur. Öğrencilerin birçoğu soru sormaz. Sessizce oturmaları da zihinlerinin de sessiz olduğunu gösterir. Bu yüzden yüzeysel veya kendi çıkarlarına hizmet eden sorular sormaları, öğrenmeleri gereken konu üzerinde düşünmediklerini yani o konuyu öğrenmediklerini gösterir (Paul ve Elder, 1998).

Sokratik Sorgulama

Öğretimle ilgilenen hemen hemen herkes, öğrenciyi, düşüncelerini incelemeye, tartışmanın ışığında bu düşünceleri yenilemeye ve sunulan bilginin eleştirel yansımalarından yararlanarak çeşitli cevaplara varmaya sevk ederken Sokratik sorgulama yöntemi ile bir şekilde ilişki kurmaktadır (Taylor, 2002). Kurulan ilişkilere, bu ilişkilerin yönlerine göre de çeşitli tanımlardan söz edilmektedir. Sokratik kelimesi sorgulamaya farklı olarak "sistemlilik, derinlik ve makul olma veya gerçekliği değerlendirmeye istekli olma" özelliklerini eklemiş olur (Paul ve Elder, 2010). Öğretimde Sokratik yöntem, öğrencilerin benimsedikleri çeşitli değer yargıları (doğruluk, vb.) ile gerçek hayatta yaptıkları seçenekler arasındaki çelişkilerin farkına varmalarını sağlayan klasik bir öğretim tekniğidir (Elkind ve Sweet, 1997). Sokratik sorgulama eğitimde belli başlı soru çeşitlerinin bir tartışma esnasında sorulması olarak da görülebilir. En dar anlamıyla Sokratik sorgulama, zıtlıkları ortaya çıkarmayı sağlayacak olan, fikirlerle alakalı soruların sorulduğu bir çeşit sorgulamadır (Knezic vd., 2010). Bu sorgulama sayesinde karşıdakinin bakış açısı sorular aracılıyla değiştirilir ve bilinene yeniden bakması sağlanır (Çebi, 2006:7).

Duman (2009), düşünceyi geliştirebilmek için sıraladığı ilkeler arasında "Sokratik yöntem"i en etkili yöntem ve tekniklerden biri olarak saymakta, bilgiyi dayatmayan, öğrencinin bilgi birikimlerini ve düşüncelerini yapısallaştırarak doğurtma, açığa çıkartmaya yarayan

yöntem olarak tanımlamaktadır. Sokratik diyalog temelde "çıkmaza girmek" kavramıyla yakından alakalıdır. Bu süreçte kişinin kafası karışır veya anlama konusunda bir çıkmaza girer. Sokratik sorgulamada bu çıkmaza girme durumu bir metot olarak kullanır ve bu metot sayesinde güvenilir olmayan, tutarsız fikirler açığa çıkar ve muhataplarda yer eden yanlış fikirlerin muhataplarca yeniden değerlendirmesini sağlar. Sokratik sorgulama bu noktada muhatapların, fikir ve kavramların açıklanmasına dair yaptıkları akıl yürütmeler olarak da görülebilir. Amacı kazanmak olan tartışmalara karşın Sokratik sorgulama, muhakeme yanılgılarını ve yanlış yönlendirilen düşüncelerin farkındalığını hedefler. (Sarid,2012) Sokratik sorgulama katılımcıları tartışılan konu üzerinde daha derin düşünmeye ve analiz edebilmeye iter ve bunu da pek çok soru sorarak yapar. Sorgulama süreci, örnekler ve ek durumların yardımıyla yeteri kadar cevap alınana dek sürer (Ertuğrul ve İnan, 2009). Sınırsız sayıda sorulan bu sorular ise merak uyandırmak, aynı zamanda öğrencilerin karışık bir konuya veya kendi düşünme biçimlerine çözüm getirebilmelerini sağlamak için mantıklı, adım adım yol gösteren bir rehber olarak kullanılmaktadır (Garlikov, 2007).

Sokratik sorgulama yöntemi, güçlü bir öğretim modelidir; çünkü bu teknik öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlar, onlara eleştirel düşünmeleri için fırsat tanır ve öğrencileri belli bir "doğruyu" savunmaları için zorlar. Sokratik yöntemde öğretmen, öğrencilerin belli bir olay veya olgu hakkında sahip oldukları görüş, düşünce veya inanışlarını test etmek için onlara bir dizi sorular yöneltir. Diğer bir deyişle öğretmen önce öğrencinin belli bir olay, olgu veya konu hakkında bir pozisyon almasını ister. Daha sonra öğretmen, öğrencinin aldığı söz konusu pozisyonun ileride olabilecek etkilerini açıklayarak, öğrencinin varsayımlarına çeşitli sorularla meydan okur. Sokratik sorgulamada önemli olan husus, öğretmenin tartışma sonunda öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği konusunda kendi zihninde açık bir vizyona sahip olmasıdır (Saban, 2013).

Boghossian (2012), Sokratik sorgulamayı açıklarken, Platon'un diyaloglarında Sokrates tarafından işe koşulan bir tür eğitim bilimi olduğunu söyler. Sokrates kendisi hiçbir zaman açıkça, bu bir metottur veya fikirleri ve soruları irdelemek için bir yoldur dememiş; bilim adamları çeşitli diyaloglardan yola çıkarak bunun bir metot olduğunu belirtmişlerdir. Boghossion'ın Dye'den aktardığına göre Sokrates'in eğitim yöntemi ya da fikirleri söylemler aracılığıyla ilişkilendirme yolu beş basamak içermektedir: 1. Merak, 2. Hipotez, 3. Bilgicilik (çürütme ve sorgu), 4. Hipotezin kabulü ya da reddi ve 5. Eylem.

İlk basamak, merak, soru ile başlar. Sorular genelde "… nedir?" şeklindedir. Bu basamak sadece soru sormayı kapsar. İkinci basamak, hipotez, soruya verilen muhtemel cevaptır. Bu basamakta soruya sadece cevap verilir, cevap değerlendirilmez. Üçüncü basamak, bilgicilik ya da çürütme, Sokratik sorgulamanın temelini oluşturmaktadır. Bu basamakta hipoteze karşı bir örnek sunulur. Burada amaç hipotezin doğruluğunu sorgulamak yani yanlış olduğunu gösterip muhatabın iddia ettiği bilgiyi çürütmektir. Özellikle verilen karşı örnek hipotezin doğru olamayacağını gösterirse, o kişinin bildiğini iddia ettiği şeyi gerçekte de bildiği söylenemez. Dördüncü basamakta, hipotezin kabulü ya da reddi, katılımcı karşı örneği ya kabul eder ya da reddeder. Eğer kabul ederse ikinci basamağa döner ve yeni bir hipotez koyar ortaya. Eğer reddederse, iki taraf da hipotezi çürütmenin hem gereksiz hem de uygun olmayacağı konusunda anlaşırlar. Karşı örneğin kabulü durumunda veya yeni karşı örnekle-

rin de hipotezi çürütmesi durumunda tartışma üçüncü basamağa döner. Karşı örnekler yeteri kadar irdelendikten sonra, Sokratik yöntemin son basamağına gelinir ve ona göre hareket edilir; yani, kişi artık sorgulamasının sonucuna göre eyleme geçer (Boghossion, 2012).

Sokratik sorgulamada en önemli kısım sorulardır. Soruların kalitesi ve çeşidi sorgulamanın kalitesini etkiler. Crawford ve arkadaşlarının (2009) Paul'den aktardıklarına göre Sokratik sorgulamada sorular altı başlık altında toplanmaktadır. Bunlar:

1. Açıklık kazandıran sorular:

- … dediğinde ne demek istiyorsun?
- Ne gibi bir örnek verebilirsin?
- Neden … dedin?
- Bunun … ile ilişkisi nedir?

2. Varsayımlarla ilgili sorular:

- Ne tür varsayımlar yapıyorsun?
- Bu varsayımı neden yaptın?
- … mu varsayıyorsun?

3. Bakış açısını araştıran sorular:

- Bakış açın … mı?
- …'yı nasıl görüyorsun?

4. Olguları, nedenleri ve kanıtları araştıran sorular:

- Bununla ilgili kanıtların neler?
- Buna neden inanıyorsun?
- Bu söylediklerinden ne kadar eminsin?

5. İmaları ve sonuçları gözden geçiren sorular:

- Ne ima ediyorsun?
- Bu gerçekleşse sonuç ne olur?
- Bunun nasıl bir etkisi olurdu?

6. Soru hakkında sorular:

- Bunu nasıl bulabiliriz?
- Bu soru ne demek istiyor?
- Bu soruyu farklı bir biçimde sorabilir misin?
- Bu soruyu doğru olarak cevaplamak için önce hangi soru ya da soruları cevaplamamız gerek?
- Bu soruyu alt sorulara bilebilir misin?

Sokratik sorgulamanın kalitesini belirlemede soru çeşit ve kalitesinin yanı sıra, Sokratik sorgulamada olması gereken bazı ölçütler de mevcuttur. Krohn (2006), Sokratik sorgulamanın bir yöntem olarak kabul edilebilmesi için gereken dört ölçütü şu şekilde sıralamıştır:

1. Somuttan hareket etme ve somut deneyimle daima bağlantı içinde bulunma: kavrayışın kazanılabilmesi için, Sokratik sorgulamanın her evresinde, söylenen şeylerin kişinin deneyimleriyle bağlantısı açık olmalıdır. Bu anlamda Sokratik sorgulama insanın bütün olarak yer aldığı bir süreçtir.

2. Konuşmacıların birbirini tam olarak anlaması: sözel bir anlaşmanın yanı sıra söylenen şeylerin her defasında somut deneyimlerle bağlantı kurarak canlı şekilde kavranmasıdır.

3. Tartışma esnasında gündeme gelen bir alt soruyu çözüme ulaşana kadar ele almaya devam etme: konunun tam çözüme kavuşturulabilmesi için önemli olmakla beraber konuşmacıları da zorlayan bir süreçtir.

4. Fikir birliği (uzlaşma) arayışı: başkalarının düşüncelerini nesnel bir şekilde sınayıp kendi düşüncelerini de dürüstçe söylemek anlamına gelir. Eğer bu sağlanabiliyorsa ve her konuşmacı hem kendinin hem de diğerlerinin hissediş ve düşünüşü karşısında açık bir tavır gösterebiliyorsa, mutlaka fikir birliğine değilse bile fikir birliği arayışına varılmış demektir.

Bu dört özellik Sokratik sorgulamanın kendi hakkında bilgi vermekle beraber Sokratik sorgulamayı yapacak kişilerin de nelere dikkat etmesi gerektiğini göstermektedir.

Sokratik Sorgulamanın Felsefî Temelleri

Bilginin doğası, kapsamı ve kaynağı ile ilgilenen felsefe dalına epistemoloji adı verilmiştir. Epistemoloji, bilgi felsefesi olarak da adlandırılmaktadır. Çeşitli bilimlerin ve bilgi türlerinin nesnel önemini belirlemek amacıyla konuyla ilgili ilkeleri, varsayımları, sonuçları, dayandıkları kaynakları, mantıksal temelleri eleştirisel incelemeye tabi tutmak ve bu incelemeyle hem bilginin özünü, ilkelerini, yapısını, hem de bilginin yönetimini, geçerliliğini, koşullarını ve sınırlarını araştırmak bilgi felsefesiyle ilgilidir (Erişen, 2004). Bilginin kaynağına ve elde edilme şekillerine yönelik getirilen farklı yorumlar farklı epistemolojik yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Akılcılık bunlardan biridir.

Akılcılık, bilginin kaynağının akıl olduğunu, doğru bilgiye ancak akıl ve düşünme yolu ile varılacağını savunur. Akılcılar, bütün bilgilerimizin temelini teşkil eden akıl ilkelerinin her türlü deneyden önce zihnimizde bulunduğunu kabul ederler (Topçu, 2005).

Eski Yunan'da akılcılığın ilk kurucusu Sokrates olmuştur. Sokrat akılcılığına göre, bütün varlıkların asla değişmeyen bir özü vardır. Her öze ait kavram ise zihinde doğuştan bulunmaktadır. Aklın işi, bizde karmakarışık bulunan kavramlar arasından, her öze ait kavramı ayırt etmek, bulup meydana çıkarmaktır (Topçu, 2005).

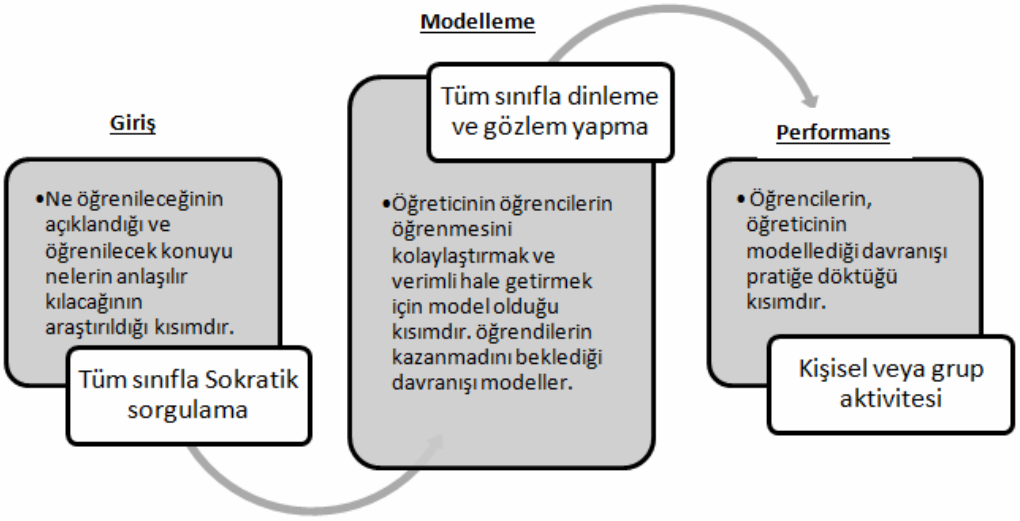
Felsefenin alanları üzerine farklı eğitim felsefeleri geliştirilmiştir. Akılcılığın temelleri üzerine yükselen eğitim felsefesi idealizmdir. İdealizme göre bilgi, hakikatin bilgisidir ve bu bilgiye yalnız akıl yoluyla ulaşılır (Cevizci, 2012). Gerçeklik, temelde ruhsal veya zihinsel olan şeylerin sistematiğinden başka bir şey değildir. Bu felsefi akım, düşüncelerden başka bir şeyi bilme olanağı olmadığını ileri sürer. İdealizmin temelini atan Sokrates'in öğrencisi Eflatun'na göre dış dünyanın bilgisine ancak düşüncelerle (idealarla) ulaşılabilir. Bu felsefe, doğayı ve fiziksel gerçekliği inkâr etmemekle birlikte, söz konusu gerçeğin, ikincil bir gerçek olduğunu, ruhsal gerçeğin bir görüntüsünden ibaret olduğunu savunur. İdealizm gerçeğe, gözlem ve deneye dayanan bilimsel yöntemden çok, sezgisel, düşünsel yolla ulaşılabileceğini

ileri sürer. İdealizmde insanın doğası açıklanırken de, üzerinde durulan en önemli boyut, insan aklı ve düşünceleridir. Ruhsal bir varlık olarak görülen insanın başlıca amacı kendi doğasını ifade etmek olmalıdır (Erişen, 2004).

İdealist ilkelere dayalı eğitimin başlıca amacı; öğrencileri, mutlak akıl nitelikleriyle davranmaları için teşvik etmektir. Öğrenme süreci, öğrencilerde evrene yönelik geniş bir bakış açısı veya anlama temeline dayalı zihinsel süreçleri aşamalı geliştirme süreci olup, bu süreçte öğrencilerin kendilerini tanımaları sağlanmalıdır. Üst düzey zihinsel süreçleri gerekli kılan öğrenme, düşüncelerle iş görme ve bunları hatırlamaya dayalıdır. Gerçeklik zihinsel olduğu için, eğitim de düşünceler ve kavramlarla ilgilidir. Bireyler düşüncelerini parça-bütün ilişkisi içerisinde sistemli bir şekilde geliştirmeleri yönünde eğitilmelidir. İdealist eğitim, öğrencileri doğruyu aramaya yönlendirmelidir. Doğruyu aramak ve bu doğrulara göre yaşamak için, bireylerin öncelikle doğruya ulaşmak istemesi ve çaba sarf etmesi gereklidir. İdealist eğitim bireyleri iyiye, doğruya, güzele yönlendirmeyi amaçlar. Öğrencilerin doğruyu arayabilmeleri için, öğretme-öğrenme süreçlerinde doğuştan getirdikleri özelliklerin farkına varmaları sağlanmalıdır. Sosyal bir kurum olarak okul da, öğrencilere bilmeleri, paylaşmaları ve kişiliklerini geliştirmeleri için kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmelidir (Erişen, 2004). İdealist eğitimde kullanılan en etkili tekniklerden biri ise Sokratik tartışmadır (sorgulama). Sokratik sorgulama iki aşamadan oluşur: 1. İroni, 2. Doğurtmaca. İroni basamağında, sorulan sorularla, öğrenci hiçbir bilgisinin doğru olmadığını anlar. Doğurtmaca basamağında ise, yine sorular ve ipuçlarıyla, öğrencinin aklını çalıştırıp doğru bilgiyi bulması sağlanır (Sönmez, 2011). Tüm bunların sonucunda Sokratik sorgulamanın idealizm eğitim felsefesi temelli olduğunu söylemek mümkündür.

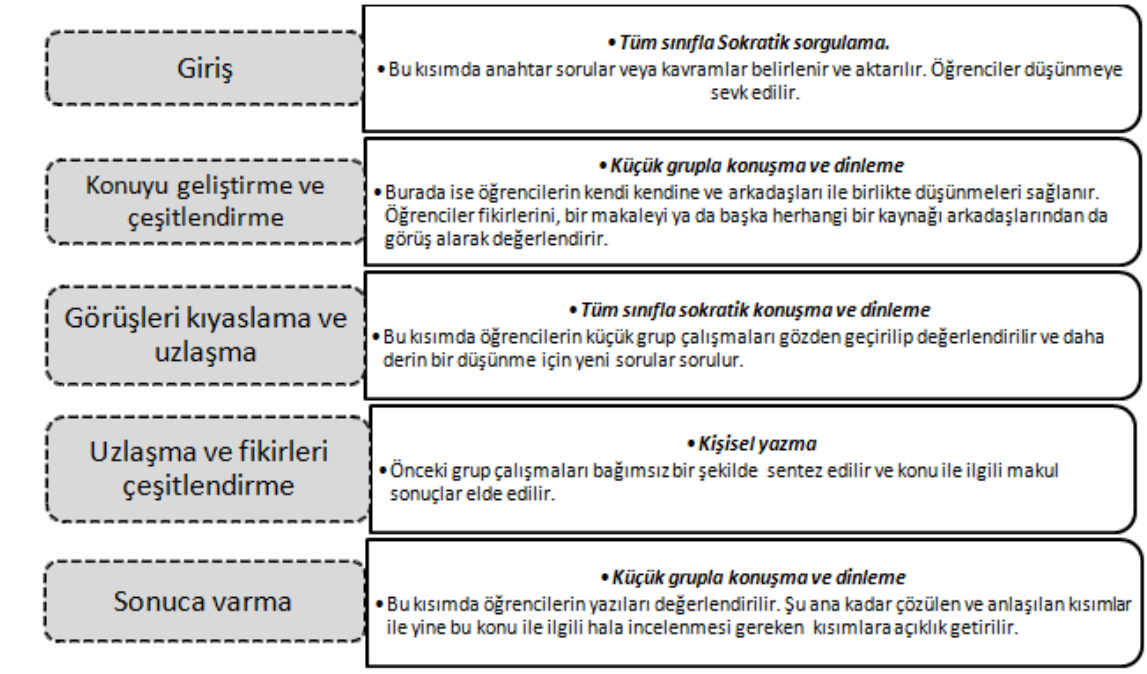
Sokratik Sorgulamanın İşleyiş Şekilleri

Sokratik sorgulama yöntem olarak derslere, dersin konularına göre işlenişte farklılıklar gösterebilir. Şekil-1 ve Şekil-2'de sınıf içindeki işleyiş şekillerine örnekler gösterilmiştir.



Şekil- 1: *Modelleme yolu ile Sokratik sorgulama yöntem şeması (Paul ve Elder, 2007a)*

Şekil 1'deki modelleme yolu öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir durumu öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir yöntem olabilir. Örneğin, eleştirel okumanın öğrencilere kazandırılması isteniyorsa bu yöntem kullanılabilir. Öğretmen giriş aşamasında eleştirel okumanın ne olabileceğine dair sınıf geneli bir Sokratik sorgulama başlatır. Modelleme bu aşamadan sonra başlar. Öğretmen bir metni sesli bir şekilde yavaş yavaş okuyup, bu süreçte metne yönelik sorular sorar aklına gelen fikirleri söyler. Öğrenciler bu durumu gözlemleyip performans aşamasında kendileri eleştirel okuma yaparlar.



Şekil-2: *Konunun derinlemesine işlendiği bir Sokratik sorgulama yöntem şeması(Paul ve Elder, 2007a)*

Şekil 2'deki işleyişe göre Sokratik sorgulama hem sınıfça hem de grupça birkaç kez uygulanır. Giriş aşamasında konu ile ilgili soruları ve konuyu ortaya koymak için sınıfla Sokratik sorgulama yapılır. Daha sonra konunun hem daha derin işlenmesi hem de çeşitlendirilebilmesi için Sokratik sorgulama küçük gruplarla devam eder. Öğrenciler kendi fikirlerini beyan eder, arkadaşlarınınkini dinler ve sorular sorar, elinde bulunan kaynakları inceler. Daha sonra tekrar tüm sınıfla sorgulama yapılır. Öğrencilerin grup içinde yaptıkları çalışmalar değerlendirilir. Bir sonraki basamak da öğrenciler konuyu getirdikleri noktaya göre, kendi görüşlerini de barındıracak şekilde yazılar yazarlar. Son aşamada ise yazdıkları yazıları da göz önünde bulundurarak yapılan sorgulamanın tümünü değerlendirirler. Gözden kaçan noktaların olup olmadığı, hangi konuların anlaşılıp daha başka hangi konuların incelenmesi gerektiğini tartışırlar.

Sokratik sorgulama yönteminin faydaları

Sokratik sorgulama öğrencilerin düşünme süreçleri üzerine yoğunlaşarak eleştirel düşünebilmelerini sağlar. Düşünen, disiplinli sorgulama yapılan sınıflarda Davis (1993), aşağıdaki kazanımların edinileceğini belirtmiştir:

1. Sorgulama becerilerini pratiğe döküp geliştirme,
2. Aktif ve öğrenci merkezli eğitimi destekleme,
3. Sorgulama ve düşünme temelli bir öğrenime olanak sağlama,
4. Öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlama,

- Öğrencinin problem çözme becerilerini geliştirme,
- Bilgileri uzun süre akılda tutabilme becerisini geliştirme.

Saban (2013) ise Sokratik sorgulamaya dayalı bir öğretimin faydalarını Davis'ten daha somut bir şekilde aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğrencileri analitik ve eleştirel düşünmeye sevk eder.
- Öğrencilerin yeni değerler ve tutumlar geliştirmelerine yardım eder.
- Öğrencilerin kendi görüş ve düşüncelerini değerlendirmelerine fırsat tanır.
- Öğretimde analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyde bilişsel amaçların kazandırılmasına yardım eder.
- Öğrencilerin toplumda iyi bir karaktere sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlar.
- Öğrencilerin sözel iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişmesine yardım eder.

Maxfield (2011) ise öğretmen yönetiminde yürütülecek bir sorgulamanın öğrencilerin aşağıda belirtilen yeteneklerini olumlu etkileyeceğini ifade etmektedir:

- İlgili bilgiye dikkat kesilme
- Bilgiyi derinlemesine işleme
- Üst düzey düşünme ve akıl yürütme becerileri geliştirme
- Üst biliş
- Konuya karşı tutum geliştirme
- Problem çözme ve
- Başarıyı artırma.

Sokratik sorgulama yönteminin sınırlılıkları

Her yöntemde olduğu gibi Sokratik sorgulama yönteminde de sıkıntı oluşturabilecek belli başlı durumlar bulunmaktadır. Sokratik sorgulama için sınırlılık olarak sayılabilecek durumları Saban (2013) aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Sokratik yöntemin etkili olabilmesi için öğretmenin konuyla ilgili olarak her düzeyde çok iyi hazırlanmış bir dizi soruya ihtiyacı vardır.
- Kullanımı esnasında hem konunun içeriğinin hem de öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına meydan vermemek için, öğretmenin hangi soruyu, ne zaman ve nasıl soracağını çok iyi ayarlaması gerekir.
- Sokratik yöntemin kullanılması uzun zaman gerektirebilir ve bazen sınıfta gereksiz tartışmaların oluşmasına yol açabilir.

Sokratik Sorgulamada Öğretmenin Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

Sokratik sorgulamayı sınıfta çok çeşitli şekillerde uygulayabiliriz ancak belli başlı prensipleri göz önünde bulundurulmalıdır. Aşağıda bu ilkeler yönergeler şeklinde sıralanmıştır (Paul ve Elder, 1998):

Sokratik sorgulama ile uğraşan bir öğretmen:

- Tüm cevaplara karşılık yeni sorular sormalıdır (cevap veren kişiye fikrini daha derinleştirme imkânı sunar)
- Söylenen ya da inanılan şeylerin en temeline inip anlamaya çalışmalı ve temelde bulunan fikrin çıkarımlarına dair yeni sorular sormalıdır.
- Tüm savları daha ileri düşünmeye götüren bağlantı noktaları olarak görmesi gerekir.
- Tüm düşüncelere geliştirilmesi gereken düşünceler olarak bakmalıdır.
- Her düşüncenin bir düşünme ağının ürünü olduğunu unutmamalı ve öğrencileri sorularla bu düşünme ağlarını takip etmeye teşvik etmelidir.
- Her sorunun kendinden önceki başka bir soruya ve yine her düşüncenin kendinden önceki başka bir düşünceye dayandığını unutmamalıdır. Soru üretirken bu hususa dikkat etmesi gerekir.

Yine öğretmenler aşağıdaki varsayım ve tanımlamalara dayalı olarak sistematik bir şekilde soru üretmelidirler (Paul ve Elder, 1998):

- Her düşüncenin bir temel fikre dayandığı unutulmamalıdır. Bu fikri anlamadığını varsayarak bu temel fikre ulaşmak için sorular çoğaltılmalıdır. (Bunu söyleyerek nereye varmaya çalışıyorsun? Bu fikrinde asıl amacın nedir?)

1. Tüm düşünceler bilgi temellidir. Düşünceyi tam manası ile öğrenebilmek için bu düşüncenin dayandığı bilgi temeli öğrenilmelidir. (Bu yorumunu hangi bilgiye dayandırıyorsun? Sana bu yorumu yaptıran tecrübeni bizimle paylaşır mısın? Bu bilginin kesin olduğunu nasıl bilebiliriz?)

- Tüm düşünceler sonuca varma, anlam oluşturma veya çıkarımlarda bulunmayı gerektirir. Soruları sorarken bu noktalar gözden kaçırılmamalıdır. (Bu sonuca nasıl vardın? Sebepleri bize açıklayabilir misin? Alternatif olabilecek mantıklı başka sonuçlara ulaşabilir miyiz?)
- Tüm düşünceler kavramlar yoluyla şekillenir. Bu yüzden düşünceyi şekillendiren kavramları anlamaya yönelik sorular yöneltilmelidir. (Öne sürdüğün ana fikir nedir? Bu fikri açıklaya bilir misin?)
- Her düşünce kabul edilen veya kanıksanan başka bir düşünceye dayanır. Düşünceyi anlamak için dayandığına inanılan temel düşünce anlaşılmalıdır. (Burada kabul ettiğin nokta nedir? Hareket ettiğin temel düşüncenin ne olduğunu açıklayabilir misin?)
- Düşünceler belirli bir yönde ilerler. Sadece bazı şeylere (varsayımlar gibi) dayanmaz, aynı zamanda bir yöne (çıkarım ve sonuçlar gibi) ilerler.
- Soru sorarken varmak istediği sonucu veya elde etmek istediği çıkarımları öğrenmeye yönelik olmalarına dikkat edilmelidir. (Bunu söylerken ne demek istedin? Şu sonuca mı varmak istiyorsun?)

- Tüm düşüncelerin bir bakış açısı içerisinde olduğu unutulmamalıdır. Düşüncenin ardındaki bakış açısı bulunmaya çalışılmalıdır sorular yoluyla. (Bunu yorumlarken nasıl bir bakış açısına sahiptin? Bunu incelerken başka bir bakış açısı geliştirebilir miyiz acaba?)
- Tüm düşüncelere bir sorunun cevabıdır. Düşünceyi kavrayabilmek için soruyu anlamamız gerekir. (Sorunla tam olarak nereye varmaya çalıştığını anlayamadım, biraz açabilir misin?)

Sokratik sorgulama yöntemini kullanırken kaçınılması gereken bazı durumlar vardır. Filiz (2004) bir öğretmenin soru sorarken kaçınması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Sorulan soruya cevabı kendisinin vermesi
- ✓ Çok basit sorular sorma,
- ✓ Henüz erken olmasına rağmen çok zor sorular sorma,
- ✓ Konuyla ilgili olmayan sorular sorma,
- ✓ Öğrenciyi korkutucu bir şekilde soru sorma,
- ✓ Bekleme süresini kullanmama,
- ✓ İpucu verecek türden sorular sormama,
- ✓ Cevaplara önem vermeme,
- ✓ Öğrenciye ismiyle hitap etmeme,
- ✓ Soruyu sormadan önce öğrenciyi belirleme,
- ✓ Hep aynı öğrencilere cevap hakkı verme,
- ✓ Öğrencinin uzun cevap vermesini önleme.

Sokratik Sorgulama İçin Uygun Sınıf Ortamı

Öğretilecek şey ne olursa olsun öğrencilerin içsel özelliklerine dayalı olarak uygun ortamların oluşturulması gerekir. Eğer öğretilmek istenen düşünme becerileri ise öğrenme ortamları daha da önemli hale gelmektedir. Fisher (1995) düşünmenin öğretildiği bir ortamda şu yedi özelliğin olması gerektiğini belirtmiştir;

1) Öğrencide öz saygı geliştirme,
2) Her çocukla özel olarak ilgilenme,
3) Öğrencileri dikkatle dinleme,
4) Öğrencilerle duyguları paylaşma,
5) Olumlu olma,
6) Açık olma
7) Örnek bir öğrenici ve düşünen biri olma.

Fisher düşünmeyi destekleyici bir öğrenme ortamının ise, problem çözme odaklı, yansıtıcı düşünmenin var olduğu, temiz havalı bir ortam olması gerektiğini vurgulamıştır. Kline, düşünme ortamının öğelerini 10 temel boyutta toplamıştır. Bunlar, dikkat, eşitlik, rahat, huzurlu ve özgür bir ortam, takdir, teşvik, duyguların yaşandığı bir ortam, bilgi, grup oluşumu

ve düşünmede farklılıkları özendirme, odaklı düşünmeyi tetikleyen sorular, rahat bir fiziksel ortamdır (Kurnaz, 2012).

Öğrenciler diledikleri soruyu baskı altında kalmaksızın ve çekinmede sorabilmelidirler. Karnes ve Stephens (2005), özgür bir sınıf için de ilk şartın saygı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen öğrenciye saygı duyacak, sorduğu soru ile ilgilenip verdiği cevabı dinleyecek, öğrenci de öğretmenin açıklamalarını takip edip sorulan sorulara cevap verecektir.

Öğretmenin jest ve mimikleri, ses tonu ve diğer sözsüz işaretleri de öğrenciyi teşvik edici hal içinde olmalı ve öğrencileri risk almaya teşvik edebilmelidir (Karnes ve Stephens 2005). Öğretmenin sınıf içinde sergileyeceği her türlü hareket öğrencinin kendine güvenini olumlu ya da olumsuz etkileyeceği için, öğrenciye karşı tavırlarında veya diğer tutumlarında öğretmenlerin hassas davranmaları gerekmektedir.

Kaynakça

Boghossian, P. (2006). Socratic pedagogy, critical thinking, and inmate education. *The Journal of Correctional Eduction*, 57(1), 42-63.

Boghossian, P. (2012). Socratic pedagogy: perplexity, humiliation, shame and a broken egg. *Educational Philosophy and Theory*, 44(7), 710-719.

Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. & Makinster J.(2009). *Düşünen sınıf için öğretme ve öğrenme yöntemleri.* (Çevirenler: Pelin Atasoy, Esin Uzun Oğuz, Sami Gülgöz). İstanbul: Biltur Basım Yayın ve Hizmet.

Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.

Çebi, B.(2006). *Sokratesçi Öğretme yaklaşımının ilköğretim türkçe eğitim programına yansıması ve uygulamadaki durum,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Davis, B. (1993). *Tools for teaching*. California: Jossey-Bass Publishers

De Bono, E.(2008). *Güzel akıl nasıl edinilir?* (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri: öğretme sanatı* (19. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A ve Ünal, F.(2006). İçerik türlerine dayalı öğretim (Editör: Ali Şimşek). *Eleştirel düşünmenin öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Duman, B.(2009). *Neden beyin temelli öğrenme*? (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Elkind, D. H. & Sweet, F.(1997). The socratic approach to character education. *Educational Leadership*, 54(8), 56-59.

Erdoğan, İ.(2008). *Öğrenmenin gücü*. İstanbul: Alfa.

Erişen, Y. (2004). İlk günden başöğretmenliğe (Editör: Ş. Şule Erçetin). *Eğitimin felsefi temelleri.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Filiz, S. B.(2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı, düzeyleri, teknikleri, uygulama örnekleri.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thorners Publishers Ltd.

Garlikov, R. (2007). The socratic method: teaching by asking ınstead of by telling, http://www.garlikov.com/Soc_Meth.html, Erişim Tarihi: 06.04.2016.

Gose, M.(2009). When socratic dialogue is flagging: questions and strategies for engaing students. *College Teaching*, 57(1), 45-49.

Karnes, F. A. & Stephens, K. R.(2005). *The practical strategies series in gifted education.* Texas: Prufrock Press, Inc.

Knezic, D., Wubbels, T., Elbers, E. & Hajer, M.(2010). The socratic dialogue and teacher education. *Teaching And Teacher Education*, 26(1), 1104-1111.

Krohn, D. (2006). Sokratik konuşma: tarih- kuram- uygulama (Derleyen: Sabir Yücesoy). *Sokratik konuşma'nın teori ve pratiği*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kurnaz, A.(2012). Bilsemlerin düşünme dostu olma durumlarının öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı.* 14-16 Kasım 2012.

Maxfield, M. B. (2011). *The effects of small group cooperation methods and question strategies on problem solving skills, achievement, and attitude during problem-based learning*, Doktora Tezi, Kent State University, College of Graduate School of Education, Ohio.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2007). *Düşünme eğitimi dersi (6,7 ve 8. sınıf) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012a). *Düşünme becerileri dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012b). *Yaratıcı düşünme dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özden, Y.(2011). *Öğrenme ve öğretme* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Paul, R. & Elder, L.(1998). The role of socratic questioning in thinking, teaching and learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(5), 297-301.

Paul, R. & Elder, L.(2007a). *The thinker's guide to: the art of socratic questioning*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press.

Paul, R. & Elder, L.(2008). Critical thinking: the art of socratic questioning, part III. *Journal of Development Education*, 31(3), 34-35.

Paul, R. & Elder, L.(2010). *The thinker's guide to: the art of asking essential questions*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press.

Saban, A.(2013). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (6. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Sarid, A.(2012). Systematic thinking on dialogical education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 926-940.

Sönmez, V.(2010). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V.(2011). *Eğitim felsefesi* (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül, A. Murat. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Yayınevi, ISBN 605-5999-02-5.

Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M. (2002). *Öğretimde Planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro Yayınevi

Taylor, C. C. W. (2002). *Sokrates / düşüncenin ustaları*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Topçu, N.(2005). *Felsefe* (2. Baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.

ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME ÖĞRETİMİ

Sayime ERBEN KEÇİCİ

Keçici, S. E. (2016). Öğremeyi öğretme öğretimi. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.167-171). Konya: Çizgi Kitabevi

ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME ÖĞRETİMİ

Sayime ERBEN KEÇİCİ

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programı ve Öğretimi ABD, sayime_erben@yahoo.de

Giriş

Bulunduğumuz çağın en ayırıcı özelliği ''bilgi çağı'' olmasıdır. Bilgi çağı, bilginin insan, organizasyon ve toplum yaşamında temel güç ve ana sermaye halini aldığı, bilgi üretiminde çalışanların çoğaldığı, yaşam boyu öğrenme alışkanlığının yerleştiği, kısaca; öğrenen birey, öğrenen organizasyon ve öğrenen toplum bağının kurulduğu, toplumsal yaşam biçimini ifade etmektedir. Bilgi toplumunda insan; bilgiye ulaşma yollarını, bilgiyi sınıflandırmayı, üretebilmeyi, paylaşabilmeyi ve bu işlemlerin hızla gerçekleştirildiği ortamlara uyum sağlayabilmeyi öğrenmek zorundadır. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi eğitimcilerin ve eğitim sisteminin sorumluluğudur (Atalay, 1996). Dolayısıyla günümüz öğretim faaliyetlerinde sadece dinleyerek anlamaya çalışan öğrenci yerine, soru soran, bazı konuları kendine özgü plan ve tekniklerle araştıran, bulduklarını sistemli hale getirip düzenleyen, karşılaştırmalar yapan, gözleyen, düşünüp sonuç çıkaran öğrenci istenmektedir (Sünbül, 2011).

Kısaca belirtirsek kendi öğrenmesinin ve yeteneklerinin bilincinde olan, bilgiyi yapılandıran, öğrenme sürecine aktif olarak katılan bireyler yetiştirmek en temel amaç olmuştur. Bireylerin bu niteliklere sahip olmalarının en etkili yolu, onların nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri, diğer bir deyişle kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsar (bkz. Senemoğlu, 2010). Bunda da en önemli görev öğretmene düşmektedir. Çünkü öğretmen, öğrencilere öğrenmeyi öğretecek temel kaynaktır.

Peki, öğrenmeyi öğretme öğretimi nasıl yapılabilir? Öğretmenler öğrencilere öğrenmeyi öğrenme öğretiminde hangi yollardan yararlanabilirler?

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için öncelikle kendilerini öğrenme özellikleri bakımından tanımaları gereklidir. Örneğin, sessiz bir çalışma ortamını mı yoksa sesten etkilenmeyerek, dahası müzik eşliğinde mi öğrenmeyi tercih ediyorlar? Öğrenirken yeme- içmeye ihtiyaç duyuyorlar mı yoksa yeme- içmeyi engelleyici bir unsur olarak mı görüyorlar? vs. Bunların yanı sıra, öğrencilerin öğrenmede yararlanabilecekleri çeşitli teknikleri de bilmeleri ve kullanabilmeleri gereklidir. Öğrenciler hem öğrenme özelliklerini tanıyarak hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak öğrenmeyi öğrenebilirler. Öğrencilerin öğrenme özelliklerine ''öğrenme stilleri'', öğrenmede yararlanılan tekniklere de ''öğrenme stratejileri'' adını veriyoruz. Öğrenmeyi öğretme öğretimi de bu iki ana konuyla ilgili bilgi ve becerileri kapsamaktadır.

Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi

Öğrenme Stili her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır (Ülgen, 1995). En genel anlamıyla öğrenme stili. Bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Bu özellikler öğrencinin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir (Babadoğan, 1994).

Öğrenme stillerine bugüne dek değişik biçimlerde yaklaşılmıştır. Bu yaklaşımlarda bireylerin öğrenmelerine ilişkin değişik özellikler temel alınmıştır. Kolb, öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamış (Jonassen ve Grobowski, 1999) ve somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve etkin yaşantı olmak üzere dört öğrenme biçimi tanımlamıştır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Demirel, 2003).

Öğrenme stilleri ile ilgili yoğun çalışmaları olan ve bireyin öğrenmeye yönelik tercihleri ile ilgili bir model geliştiren Dunn ve Dunn da (1986), öğrenme stillerini dört alanda toplanmışlardır. Bunlar, çevresel koşullar, duyuşsal özellikler, sosyal tercihler ve fiziksel özelliklerdir. Kolb ve Dunn ve Dunn'un öğrenme stillerine ek olarak, bu alanda çalışmalar yapan pek çok araştırmacı yeni öğrenme stilleri tanımlamışlardır. Bunların başlıcaları; Gregorc (1985), Keefe (1990), Grasha'dır (1996).

Okulda öğrenme stilleriyle ilgili olarak yapılması gereken, öncelikle öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili bilgilerin toplanmasıdır. Bunun için yukarıda kısaca değindiğimiz araştırmacıların ortaya koydukları alanlarla ilgili özellikleri kapsayan bir kontrol listesi hazırlanabilir. Daha sonrada bu kontrol listesi kullanılarak her bir öğrencinin ''öğrenme stili yapısı'' çıkarılabilir.

Kontrol Listesi Örneği

Çevresel Koşullar
Ders çalışmak için sessiz bir ortamı tercih ederim Sesten etkilenmem
Çalıştığım ortamın aydınlık olmasını isterim Loş bir ışıkta daha iyi çalışırım
Duyuşsal Özellikler
Dersle ilgili yaptıklarımın takdir edilmesinden hoşlanırım Kendi beğenmem yeterlidir

Toplanan bu bilgilerden öğrencilerin öğrenme amacına dönük olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler yararlanabilir. Öncelikle öğretmen açısından öğrenme stilinin bilgisi, öğretmenin öğretimi planlamasını, eğitim hedeflerinin ve konunun yapısallaştırılmasını, iletişim araçlarının seçimini ve çalışma gruplarının organizasyonunu etkiler (Ülgen, 1994). Öte yandan öğrencilerde kendi öğrenme stillerini tanıyarak, ders çalışma ve öğrenme etkinliklerini bunlara göre düzenleyip gerçekleştirebilirler.

Bireylerin öğrenme stillerine uygun alanlarda eğitim görmeleri onların verimini artırmada etkilidir. Öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyuşan bir alanda öğrenim gören bir kişinin güven ve başarısında, sonuçta da kaygı düzeyinde değişiklikler olabilir. Ayrı-

ca, öğrenme stili bir bireyin neden bir başka insandan farklı öğrendiği konusunda bilgi verir. Bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlar. Bu ise, oldukça önemlidir. Çünkü öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergelerden birisi, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Bunun için, öğrenme stilinin ne olduğunu bilmesi ve bunu öğrenme sürecine sokması gerekir. Böylece, birey başkalarından yardım beklemeden sürekli değişen ve artan bilgiyi elde edebilir (Güven, 2004).

Bunun yanı sıra öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır. Bu durum öğrencilere öğrenme stratejilerinin ilköğretimden başlayarak öğretmek gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Arends'e (1997) göre öğrenme stratejisi, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilisel stratejileri ve bilisel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir. Öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin duyusal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Harmanlı, 2000).

Günümüze kadar öğrenme stratejileri ile ilgili pek çok sınıflamalar yapılmış ve bu sınıflamalar da pek çok araştırmaların temelini oluşturmuştur. Bunlar Yineleme, Anlamlandırma, Örgütleme, Anlamayı izleme ve duyusal stratejiler olarak sınıflandırabilir (Öztürk, 1995; Özer, 1998; Yılmaz & Sünbül, 2000; Subaşı, 2000). Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullandıkları bilişsel stratejiler yanında öğrenmede güdüsel ve duyusal engelleri kaldırmayı duyuşsal stratejiler sağlar (Demirel, 2003). Duyuşsal stratejiler öğrencinin öğrenme sırasında dikkatini toplaması, sürdürmesi, konsantre olması, kaygıyı azaltması, zamanını etkili kullanması, güdülemeyi sağlama ve sürdürmesi için kullanılan stratejilerdir (Gagne, 1998).

Öğrenciler derslerde ders konularının yanı sıra nasıl öğreneceklerini de öğrenme gereksinimi içindedirler. Bu nedenle, etkili bir öğrenme için ilköğretimden yükseköğretimin sonuna dek tüm eğitim basamaklarında ders konularının yanı sıra öğrenme stratejilerinin öğretimine yer verilmesi gereği vardır. Öğrencilerin öğrenme stratejileriyle ilgili şu bilgi ve becerileri kazanmaları gereklidir (Özer, 1998).

- **Öğrenme stratejileri ve özellikleri:** Hangi öğrenme stratejileri vardır? Bunların benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Hangi düzeydeki öğrenciler tarafından kullanılması uygundur?

- **Öğrenme stratejilerinin kullanma biçimleri:** Öğrenme stratejilerinin her biri nasıl kullanılır ya da uygulanır? Stratejilerden en üst düzeyde yaralanmak için, uygulama sırasında neler göz önünde bulundurulmalıdır?

- **Öğrenme stratejilerinin kullanma yerleri:** Her bir öğrenme stratejisi ne tür bilgilerin öğrenilmesinde daha etkilidir? Hangi öğrenme stratejisinden hangi amaçla yararlanmak daha uygun olur?

Öğrenme stratejilerinin açıkladığımız nitelikleriyle öğrencilere öğretilmesinde iki temel yaklaşım izlenebilir (Özer, 1998);

(1) **Doğrudan öğretim:** Öğrenme stratejileri, bağımsız öğretim ya da ders konuları olarak ele alınıp öğretilir. Bu amaçla, genellikle okullarda eğitim programlarında öğrenme stratejilerine bağımsız bir ders olarak yer verilir. Kimi okullarda da öğrenme stratejileriyle ilgili kısa süreli kurslar düzenlenir.

(2) Yönlendirmeli öğretim: Öğrenme stratejileri dersin konularıyla birlikte yeri geldikçe öğretilir. Bu öğretim yaklaşımında öğretmen, öğretim stratejilerinin öğretiminde model işlevi görür. Ayrıca öğretmen stratejiyle ilgili bilgiler verir, öğrencilere de stratejiyi doğru biçimde uygulamasını yaptırır.

Öğrenmenin başarıyla yerine getirebilmesi, öğrenmeye en uygun stratejinin kullanımına bağlıdır. Öğrencilerin nasıl öğreneceklerini bilmeleri ders konularını öğrenmelerine de etki etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bireylerin öğrenmede başarılı olmaları kendi bilişsel süreçlerinin bilincine varabilmesi ile olanaklıdır. Bu kapsamda da bireylerin kendi öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini bilmesi önemlidir. Kendi öğrenmesinin farkında olan bireyler hem akademik hem de günlük yaşamda başarılı olabilir (Güven, 2004). Öte yandan, eğitimin amaçlarından birisinin, sürekli düşünen, düşüncelerini yaşama geçirerek bireysel ve toplumsal gelişimi sağlayacak bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir (Kürüm, 2002). Bireylerin bu becerilere sahip olması ise, ancak bilinçli bir çaba ve düzenlemeyi gerektirir. Öğrenme stratejileriyle ilgili bilgi ve beceriler ilköğretimden başlayarak bireye kazandırılmalıdır. Böylece bireyin, hem örgün eğitimde derslerde daha başarılı olmaları, hem de örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirebilmeleri sağlanır.

Kaynakça

Arends, R. I. (1997). Classroom ınstruction and management. The McGraw-Hill Companies, Inc.

Babadoğan, C. (1995). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki. I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama Araştırma) Cilt: 3. Çukurova Üniversitesi. Adana, ss.1056-1065.

Demirel, Ö. (2003). Kuramdan uygulamaya. eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dunn K. ve R. Dunn (1986). The look of learning styles. Early Years 8: 46 - 52.

Gage, L.N. (1984). Educational Psychology. USA: Houghton Miffin Com.

Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Özer, B. (1998), Eğitim bilimlerinde yenilikler (Editör: Ayhan Hakan) Öğrenmeyi Öğretme (ss: 147-162) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, No:559.

Senemoğlu, N. (2010). Gelişim, öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. Milli Eğitim Dergisi,146http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm [4.04.2016]

Sünbül, A. M. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. Konya: Eğitim Kitapevi.

Ülgen, G. (1995). Eğitim psikolojisi -Birey ve Öğrenme-. Ankara: Lazer Ofset.

Yılmaz, H. & Sünbül, A. M. (2000) Öğretimde planlama ve Değerlendirme. Konya: Mikro Yayınları.

EĞİTİM AMAÇLI ÖZ-YETERLİK VE İNTERNET ÖZ-YETERLİĞİ

Aziz TEKE
Rüçhan ÖZKILIÇ

Teke, A. ve Özkılıç, R. (2016). Eğitim amaçlı öz-yeterlik ve internet öz-yeterliği. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.173-188). Konya: Çizgi Kitabevi

EĞİTİM AMAÇLI ÖZ-YETERLİK VE İNTERNET ÖZ-YETERLİĞİ

Aziz TEKE[a], Rüçhan ÖZKILIÇ[b]

[a] Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ateke@konya.edu.tr

[b] Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, ruchan@uludag.edu.tr

Giriş

İnternet ve özellikle sosyal ağ sitelerinin günümüz insanının hayatında ne denli önemli bir yere sahip olduğu aşikârdır. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da teknolojinin sunduğu bu olanaklardan yararlanmak gereklidir. Özellikle yeni neslin sosyal ağ sitelerine olan ilgisini eğitim lehine kullanılabilecek bir ortam hazırlamalı ve bu sitelerde boşa giden zaman da değerlendirilmelidir. Bu noktada yatırım yapılması gereken en önemli bireyler öğretmen adaylarıdır. Öğretmen ve öğretmen adaylarına teknolojiyi ve özellikle interneti eğitim amacıyla nasıl kullanacaklarına dair eğitimler verilmektedir.

İnternet her gün üzerine yenisi eklenen imkânlarıyla birlikte hali hazırda eğitim alanında sıklıkla başvurulan bir araç olmuştur. Bir konu üzerinde derinlemesine araştırma yapmak için sadece internet bağlantısına sahip olmak yeterlidir. Özellikle sosyal ağ sitelerinin sunduğu özellikler sayesinde belirli anlarda belirli konular üzerinde araştırma yapmak, soru sormak ve konuya katkı yapabilmek son derece kolaylaşmıştır.

Sosyal Bilişsel Kuram

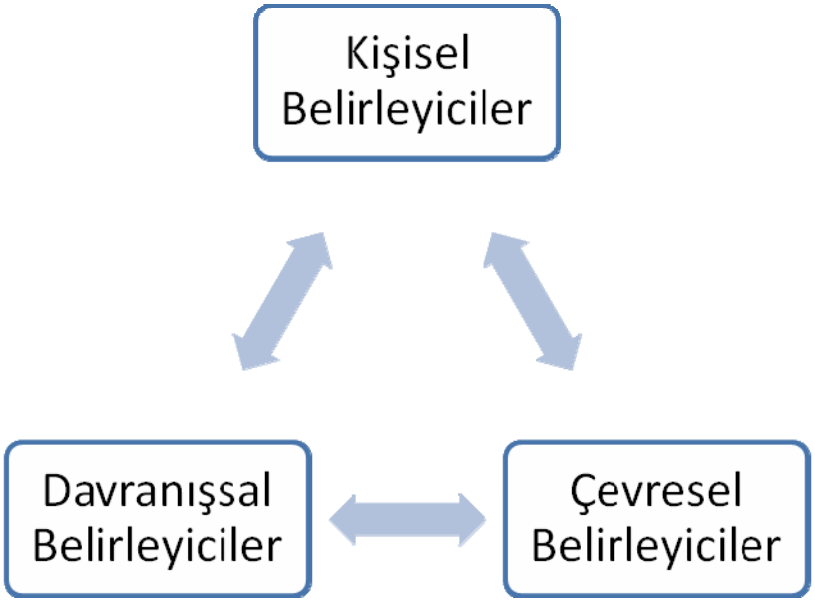
Öz-yeterlik sosyal bilişsel kuram içerisinde yer alan bir kavramdır. Sosyal bilişsel kuram, 1800'lü yılların sonlarını da içine alan ve zengin bir tarihsel zemine dayanan sosyal öğrenme teorisinden gelmektedir. Bandura bu teoriler bütününe ve çevresiyle bir bütün olarak kabul edilen birey kavramına öncülük eden isimdir. Sosyal bilişsel kuram insan davranışını; kişisel etmenlerin, davranışların ve çevrenin dinamik ve karşılıklı bir ilişkisi olarak tanımlar (Bandura, 1977, 1986, 1989). Kurama göre bireyin davranışı bu üç etmenin her biri tarafından da belirlenir. Sosyal bilişsel kuramda birey ve içinde yaşadığı çevre bir bütün olarak kabul edilmektedir. Öğrenenin bilişsel tepkileri, davranışları ve çevre bir araya gelerek öğrenmeyi meydana getirmek için çalışır. Birey çevresindeki modelleri gözlemler ve öz-yeterlik algısı oluşturur. Böylelikle çevresinde sergilenen işi kendisinin de yapabileceği inancı oluşur.

Bandura kendi teorisinin ismini sosyal öğrenme kuramından, sosyal bilişsel kuram olarak değiştirmiştir. Bunu yaparken de şu iki şeyi amaçlamıştır: Birincisi kendi teorisini o günkü sosyal öğrenme teorilerinden ayırmak; ikincisi ise bilişselliğin insanların gerçeklik oluşturmada, öz düzenlemesinde, bilgiyi kodlamada ve davranışları sergilemede ne denli önemli bir rol oynadığını vurgulamaktır (Pajares, 2002).

Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının dayandığı altı ilke vardır. Bunlar: karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesidir.

Bandura'ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevresel faktörler birbirini etkilemekte ve bu etkileşimler ile birlikte bireyin yeni davranışı ortaya çıkmaktadır. Buna karşılıklı belirleyicilik adı verilmektedir. Bu etkenler tam bir döngü içinde işleyiş gösterirler. Davranış, çevre ve bireysel özellikler karşılıklı olarak birbirlerini değiştirebilmektedirler. İnsanoğlunun çevresel ürünler tarafından nasıl etkilendiğini anlamak için bireyin bu ürünleri nasıl işlediğini ve nasıl yorumladığını anlamak önemlidir. Bandura, potansiyel çevrede pekiştirme ve cezaların var olduğunu savunur. Ancak onların ortaya çıkıp çıkmayacağını bireyin davranışı belirlemektedir. Hatta davranışın çevreyi yarattığını belirtmektedir. Örneğin; sürekli problem yaratan birey olumsuz bir sosyal çevre meydana getirmektedir (Senemoğlu, 2013).



Şekil 1: Karşılıklı Belirleme Durumu (Bandura, 2001)

İnsanoğlu sıra dışı bir sembolleştirme kapasitesine sahiptir. Sembolleştirme yeteneğinden yararlanarak bireyler; çevrelerinden bilgi alırlar, kendi eylemleri için rehberler oluştururlar, yansıtıcı düşünme sayesinde yeni bilgiler edinirler, zaman ve mekân fark etmeksizin herhangi biri ile iletişime geçebilirler (Pajares, 2002). Bu yeteneği sayesinde birey tanımadığı kişilerin tecrübelerinden bile faydalanabilir. Örneğin; çevresinde şahit olduğu bir duruma başka bir kişinin nasıl tepki verdiğini gözlemleyebilir ve "Bu durumda ben olsam ne yapardım?" sorusunu kendisine sorarak bir nevi kendisini ölçmeye başlar. Bu noktada birey olayı kendisi yaşıyormuş gibi bilişsel süzgecinden geçirir ve sembolleştirme kapasitesini kullanarak bu durumu kodlar.

Bandura insanların, dünyada aslında gerçek çevre ile değil o çevrenin bilişsel temsilcileri ile etkileşimde bulunduklarını savunmaktadır. Buna göre insanlar, bilişsel temsilciler yoluyla dünyadaki, çevresindeki her ürüne sembolik anlamlar yüklemektedir. İnsanoğlu düşünme gücüne sahip olduğu için geçmişi beyninde taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir. Eğer insanoğlunun bir video kaydedicisi olduğu ve her şeyi kaydettiği düşünülürse, yaşadıklarının hatırlatıcısı ve bilişsel temsilcisi de videokasetler olarak kabul edilebilir (Bandura, 1986). Yani kişi bu kapasitesi sayesinde sadece bulunduğu anı yaşamakla kalmaz. Geçmişte karşılaştığı durumları her an bir rehber gibi yanında taşıyabilir. Geçmiş için olduğu kadar gelecek için de aynı şeyler geçerlidir. Kişi henüz meydana gelmemiş oyunları zihninde temsil edebilir. Böylelikle kişi kendisini daha güvende hissedecektir. Özellikle eğitim hayatında ve sosyal yaşantıda karşılaşabileceği her durum karşısında yardım alabileceği bir rehbere sahiptir. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da onlara neden olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan materyallerdir (Bandura, 1986; Senemoğlu, 2013)

Sembolleri kullanarak bireyler bilişsel problemleri çözerler ve kendi kendilerini idare etmeye ve öngörüde bulunmaya başlarlar. İnsanlar kendi davranış biçimlerini oluştururlar ve bu davranışların muhtemel sonuçlarını öngörürler. Bu öngörülere göre insanlar kendi davranışlarını düzenlerler, kendilerini motive ederler ve kendi kendilerine rehberlik ederler. Bunu yapabilmelerindeki en önemli etken ise henüz bir durum hakkında deneyim edinmeden sonuçlarını tahmin edip öngörebilme ve alternatif stratejiler planlayabilme yetenekleridir (Pajares, 2002).

İnsanlar sadece kendi deneyimlerinden değil, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek de öğrenirler. Bu dolaylı öğrenme durumu deneme ve yanılma aşamalarını yaşamadan sadece gözlemleyerek eşsiz bir davranışı öğrenmelerine fırsat verir. Çoğu durumda, dolaylı öğrenme kapasitesi bireyi, maliyetli ve vahim olabilecek hatalardan kurtarır (Bandura, 1986). Gözlemlenen durum sembolik olarak kodlanır ve gelecekteki bir olay için rehber olarak kullanılır. Gözlemleyerek öğrenme dikkat, akılda tutma, üretme ve motivasyon aşamaları tarafından yönetilir. Dikkat, bireyin gözlemlediği olaylarda seçici davranabilme yeteneğidir. Gözlemlenen davranışlar ancak ve ancak hafızada sembolleştirme kapasitesi kullanılarak muhafaza ediliyorsa tekrar üretilebilir. Üretme ise gözlenen davranışı birebir deneyimlemektir. Son olarak deneyimlenen davranış değerli bir sonuç ve beklenti sunarsa, birey davranışı benimsemeye ve gelecekte yeniden deneyimlemeye güdülenir (Pajares, 2002).

İnsanlar, kendi davranışlarını kontrol edebilmeleri için bir öz düzenleme kapasitesine sahiptir. Bireylerin kendi eylemlerini öz düzenleme kapasiteleri, kendilerini ne kadar doğru ve ne kadar tutarlı bir şekilde gözlemleyip denetledikleri ile yakından ilişkilidir. Ayrıca öz düzenleme kapasitesi bireylerin kendi eylemleri hakkında yaptığı değerlendirmeler, seçimler, katkılar ve son olarak da verdikleri değerlendirici ve somut tepkiler ile birlikte şekillenir (Pajares, 2002). Bandura'ya göre insanoğlunun en ayırt edici özelliği olan öz yargılama yeteneğidir. Bu yüzden de sosyal bilişsel kuramın öne çıkan özelliklerinden birisi öz yargılama kapasitesidir. Bu kapasite sayesinde insanlar deneyimlerinden anlam çıkarırlar, yeni bilişsel kavramlar ve öz inançları keşfederler, kendilerini değerlendirirler ve buna göre de düşünce ve davranışlarında değişikliklere giderler (Pajares, 2002).

Sosyal bilişsel kuramda yer alan en önemli kavramlardan birisi öz-yeterliktir. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adayları öz-yeterliği ile eğitsel internet ve sosyal ağ kullanma öz-yeterliği kavramları da ele alınacaktır.

Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında yer alan kavramlardan birisidir. Birey yukarıda detayları verilen kapasitelerini kullanarak öz-yeterlik algısını geliştirebilir. Birey bir işi başarabilmek için hem gerekli yeteneğe sahip olmalı, hem de o işi başarabileceğine dair kendisine inancı olmalıdır. Bandura (1995) öz-yeterliği bir kimsenin karşılaşılması muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan davranış biçimlerini organize edebileceğine ve gerçekleştirebileceğine dair kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu (2013) ise öz-yeterliği bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü olarak tanımlar ve öz-yeterliğin bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancı ve kendi yargısı olduğunu vurgular.

Öz-yeterlik bireyin motivasyonuna, kendini mutlu hissetmesine ve kişisel başarılarına bir temel oluşturur. Bu yüzdendir ki insanlar çabaladıktan sonra arzu ettikleri sonuca ulaşabileceklerine inanmazlar ise karşılarına çıkan zorluklar karşısında azmetmez ve güdülenemezler.

Zimmerman (1995) ise öz-yeterlik algısını bireyin bir işi başarmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancı olarak tanımlar. Öz-yeterlik fiziksel, karakteristik ve psikolojik özelliklerden ziyade bireylerin kendi yeteneklerini yargılamalarıdır. Bir başka tanımında ise Gürcan (2005), öz-yeterliği bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, bireylerin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargıları olarak tarif etmektedir.

Öz-Yeterlik Kaynakları

Bireylerin öz-yeterlik inançları dört ana kaynak tarafından etkilenmektedir. Güçlü bir yeterlik hissi oluşturmanın en önemli yolu kişisel deneyimler edinmektir. Dolayısı ile kişinin kazandığı başarılar öz-yeterlik algısına çok güçlü katkı sağlar. Başarısızlıklar ise bu algıya zarar verir ve algıyı zayıflatır. Eğer başarısızlık durumu, sağlam bir öz-yeterlik algısı oluşmadan önce yaşanırsa daha çok zarar verir. İnsan, sadece kolay elde edilen başarılara ulaşır ise çabuk beklentiye girer ve başarısızlık durumunda mücadele gücü kolayca kırılabilir (Bandura, 1994). İnsanların çalışmalarında karşılarına çıkan bazı aksaklıklar ve zorluklar, başarının her zaman aralıksız bir çaba gerektirdiğini anlamaları için faydalıdır. Birey başarıya ulaşmak için gereken niteliklerin kendisinde var olduğuna inandıktan sonra, zorlukların karşısında dimdik durur ve aksaklıklardan kolayca sıyrılmasını bilir. Dolaylı yaşantılar, öğrencilerin kendi performanslarını arkadaşlarının performansları ile karşılaştırmaları sonucunda elde etmiş oldukları bilgilerden oluşmaktadır. Öğrenciler; ebeveynleri, öğretmenleri, kardeşleri ve akranları gibi önemli gördükleri bireyleri günlük hayatlarında sürekli gözlemlerler ve bu gözlem sonuçları öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını etkiler (Yurt & Sünbül, 2014). Öğrencilerin ortaya koydukları performansların akranlarının performanslarından yüksek olduğunu görmeleri olumlu öz yeterlik inancı geliştirirken; öğrencilerin performans-

larının akranlarının performanslarından düşük olduğunu gözlemlemesi olumsuz öz-yeterlik inancı oluşmasını sağladığı belirtilmiştir (Arslan, 2012).

Öz-yeterlik inancını oluşturmanın ve güçlendirmenin bir diğer yolu ise sosyal modellerce sağlanan ve dolaylı yoldan edinilen tecrübelerdir. Kendisine benzer kişilerin aralıksız bir çaba göstererek başarıya ulaştığını gören birey, kendinin de aynı şekilde davrandığında başarıya ulaşabileceğini düşünür. Buna ilaveten çevresindekilerin, büyük çaba göstermesine rağmen başarısız olduklarını görmek de kişinin yeterlik algısına zarar verir ve çabalarını zayıflatır (Bandura, 1994). Çevredeki kişilerde algılanan benzerlik ne kadar büyük ise örnek olarak görülen kişilerin başarı ya da başarısızlığı da o derecede ikna edici olur. Bireyler örnek gördükleri modellerin kendilerinden farklı olduklarını algılarlar ise öz-yeterlikleri modelin davranışından ve doğurduğu sonuçlardan çok fazla etkilenmez.

Modeller, kişinin kendi becerilerini değerlendirmede kullanacağı sosyal bir standart oluşturmaktan çok daha fazlasıdır. Birey sadece standart bir model bulmak ile yetinmez. Bireyin asıl aradığı; sahip olmaya can attığı yeteneklere sahip olan usta kişilerdir. Model kişiler davranışları ve düşüncelerini ifade edişleri vasıtasıyla kendilerini gözlemleyen kişilere bilgi iletir ve çevresel taleplere cevap verebilecekleri verimli yetenek ve stratejiler öğretirler (Bandura, 1994; Senemoğlu, 2013).

Sosyal ikna, kişinin başarı için gerekli olana sahip olduğu inancını geliştirmek için üçüncü bir yoldur. Uzmanlık için gerekli vasıflara sahip olduğu konusunda sözel olarak ikna edilen kişilerin çok daha büyük bir çaba göstermesi olasıdır. Bu çabayı, bir problem ortaya çıktığında kendinden şüphe eden ve sadece kendi eksik yanları üzerinde duran kişiler de gösterirler.

Şekil 2: Öz-yeterlik Kaynakları (Bandura, 1977)

Sosyal ikna yolu ile yüksek bir öz-yeterlik inancı oluşturmak, bu inanca zarar vermekten daha zordur. Bandura gerçekçi olmayan destekçi ifadelerin kişinin çabaları sonrası yaşanabilecek bir hayal kırıklığı durumunda boşa çıkacağını ifade ediyor. Ancak gerekli olan beceriye sahip olmadığına ikna edilen kişiler, potansiyellerini ortaya çıkaracak olan zorlu faaliyetlerden kaçınırlar ve güçlükler karşısında kolayca pes ederler. Kişinin kendir becerilerine olan inançsızlığı bazı faaliyetleri kısıtlayarak ve kendi motivasyonuna zarar vererek kendi davranışsal geçerliliğini oluşturur (Bandura, 1977; Pajares, 2002). Yani kişi kendi becerilerine inanmayı bırakır ise çevresel uyarıcılardan gelen olumlu sinyallere de kendisini kapatır. Bu durumda birey motive olmakta çok güçlük çeker. Bireyi başarıyı elde etmek için gerekli olan özelliklere sahip olduğu konusunda inandırmak gerekir.

Bireyin öz-yeterlik inancını oluştururken yapılacak dördüncü şey bireyin stres tepkilerini azaltmak, bireyin olumsuz duygusal eğilimini ve fiziksel durumundaki yanlış yorumlarını değiştirmektir. Öz-yeterliği oluşturan kaynaklar bireye olumlu değerlendirmeler iletmekten çok daha fazlasını yaparlar. Bireyin kendi yeteneklerine olan inancına katkı yapmak ile birlikte, kişiye öyle bir çevre sağlarlar ki; bireyin başarısız olma olasılığı yüksek olan durumlara zamanından önce girmesini engellerler. Birey başarısız olabileceği durumları gözlemler, kendisine göre yorumlar ve vakti geldiğinde, gerektiğinde sahne alır (Pajares, 2002).

Bu çerçevede başarı, diğer bireyler üzerinde kazanılan bir zaferden ziyade kişinin kendi bireysel gelişimi ile ilgilidir. Bireyler kendi yeteneklerini değerlendirirken kısmen fiziksel ve duygusal durumlarını da göz önünde bulundururlar. Birey kendi stres tepkilerini ve gerginliklerini başarısızlığa yol açan bir zafiyet olarak görür (Bandura, 1994). Güç ve dayanıklılık gerektiren eylemlerde bireyler kendi bitkinlik, ağrı ve acı durumlarını fiziksel bir zafiyet olarak kabul ederler. Kişinin içinde bulunduğu ruh hali de yeterlik algısını etkilemektedir. Olumlu bir ruh halinde iken algılanan öz-yeterlik inancı yükselir iken, umutsuzluğa kapılmış bir ruh hali algılanan öz-yeterlik inancına zarar vermektedir.

Bireylerin genel olarak öz-yeterlik algıları olabileceği gibi günlük yaşamlarında gereken davranışları içeren birçok farklı konuda geliştirdikleri öz-yeterlik algıları olabilir (Ekici, 2012; Özkılıç ve İmer, 2009; Sünbül ve Arslan, 2007). Akademik öz-yeterlik, bilgisayar öz-yeterliği, öğretmenlik öz-yeterliği gibi araştırmanın konusu ile ilgili olan öz-yeterlik algıları aşağıda yer alan paragraflarda açıklanmıştır.

Öğretmen Öz-Yeterliği

Öğretmenin görevini daha etkili olarak yapabilmesi için mesleğinde ne kadar yeterli olup olmadığının farkında olması gerekir. Öğretmenin bu farkındalığı öz-yeterlik algısı ile ilgilidir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmeleri için gereken yeterlikleri hakkındaki inançları olarak tanımlanabilir (Şahin, 2010).

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin zor öğrenen ve motivasyonları düşük olan öğrencilerin de öğrenme ürünlerini etkileyebilecek kapasiteye sahip olduklarına ilişkin düşünceleridir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Eğitimde öz-yeterlik, öğretmenin öğrenci-

nin başarı düzeyi ve davranışlarında olumlu değişiklikler meydana getirmesi ile ilgili olarak kendi öğretme yeteneğine olan inançtır (Schriver & Czerniak, 1999).

Bir başka tanımda ise öğretmen yeterliği, öğretmenin öğrenci performansını etkileyebildiğine dair inancı olarak belirtilmiştir (Berman, McLaughin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977). Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenler daha az stres yaşar ve daha etkili bir eğitim sunarlar (Chan, 2003). Yüksek bir yeterlik algısına sahip olan öğretmenler öğrencileri için hünerlerini sergileyebilecekleri tecrübeler yaratırlar. Oysa eğitsel öz-yeterlik algısı düşük olan öğretmenler öğrencilerinin bilişsel gelişiminin yanı sıra öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançlarını da zayıflatırlar (Pajares, 2002).

Öğrencilerin yaşayarak öğrenmesi için bir öğretmende bulunması gereken en önemli özelliklerden birisi olan yüksek öz-yeterlik algısı sadece sınıf içinde değil, toplumsal hayatta da öğrenciye kendini güvende hissettirecek ve öğrenme her alanda devam edebilecektir. Aksi bir durumda ise öğretmen sınıfta tek otorite konumunda olacak ve öğrencinin herhangi bir derste/konuda düşüncelerini beyan etmesini, aklına takılanları sormasını engelleyecektir. Yine aynı sebepten ötürü toplumsal hayatta karşılaştığı bir sorun karşısında pasif kalan bireyler yetişecek ve öğrencinin içinde dürtülmeyi bekleyen beceri ve yetenekler dışarı çıkarılamayacaktır.

Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimlidirler (Henson, 2001). Örneğin sunum hazırlamayı, projeksiyon makinesini kullanmayı bilmeyen bir öğretmen öğrencilerini bu araç-gereci kullanmaktan mahrum edecektir.

Düşük bir yeterlik algısına sahip öğretmenler; öğrencilerin motivasyonunu kötümser şekilde ele alan, sınıf içi davranışlara katı bir denetim uygulayan, geçici teşvikler ve olumsuz yaptırımlarla öğrenciyi ders çalışmaya iten emanet bir yönelimi benimserler (Pajares, 2002). Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin başarısızlıklarında sorumluluk duymazken, öğrencilerini güvensiz olmaya sevk eder ve kendilerini tek otorite olarak görürler (Yaman, Cansüngü Koray, & Altunçekiç, 2004). Öğretmen öz-yeterliği öğrenci başarısını ve çeşitli alanlarda ve seviyelerde öğrencilerin başarı inançlarını tahmin edebilir (Pajares, 2002).

Yüksek ve düşük öz-yeterlik algısı olan öğretmenleri tanımlayan cümleleri incelediğimizde ilk olarak dikkat çeken nokta ilk grubun öğrenci merkezli, ikinci grubun ise öğretmen merkezli anlayışı benimsemesidir. Burada asıl anlatılmak istenen nokta öğretmenin alan bilgisine hakimiyeti değil, öğretmenlik mesleğine olan yatkınlığıdır. Tüm bildiklerini saatler boyunca bir makine gibi anlatabilen bir birey öğretmen olabilmek için tüm şartları yerine getiriyor sayılamaz. Sınıf içi ve sınıf dışında öğrenci ile iletişim, paylaşım, karşılıklı güven duygusu önem teşkil eder. Sınıfta sadece kendisini otorite olarak gören bir öğretmen öğrencinin derste aktif olmasını engelleyecektir. Ancak öz-yeterliği yüksek olan bir öğretmen öğrencinin ihtiyacını göre dersi işleyecektir.

Yeniliklere ve gelişmelere açık olan öğretmenler de öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler arasındadır. Yıllarca aynı kitaptan öğrenciye bilgi aktarmak sadece düşük öz-yeterlik algısı-

na sahip öğretmenlerin ele aldığı bir yöntemdir. Günümüzde bilim ve teknolojide hemen her gün yenilik keşfedilmekte ve eğitim dünyasına da sunulmaktadır. İyi bir öğretmenin de bu yeniliklere açık olması, kendisini her gün geliştirmesi gerekmektedir. Bu aşamada da en çok faydalanılacak kaynak internettir. İnternet ve sosyal medyanın gücü önlenemez şekilde büyümektedir.

Öğretmen Adayları Öz-Yeterliği

Öğretmen adaylarının öğretmen yeterliği algısı ise öğrenciler üzerinde hâkimiyet kurma inançları ile ilgilidir (Pajares, 2002). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının gelişimi geniş kapsamlı bir araştırmacı kitlesinin dikkatini çekmiştir. Çünkü söz konusu öz-yeterlik inançları bir kez oluştu mu bir daha onu değiştirmek güç bir hal alabilmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Öğretmen adayları için öğretmenlik uygulaması yaptıkları dönem çok kritiktir. Bu dönemde öğretmen adayları, öğretmenlik becerilerine ne kadar hakim oldukları hakkında bir yargıya varmaya başlarlar. Eğer bu yargı umutsuzluğa kapılmalarına yol açarsa öğretmen adayı bu dönemde desteklenmelidir. Güçlü bir öz-yeterlik algısı oluşturmak için öğretmenlik uygulaması dönemi oldukça büyük önem teşkil etmektedir.

Öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlayan öğretmen hazırlama programları onlara içinde çeşitli durumlarda öğrencilerle ilgilenebilecekleri ve öğretim sunabilecekleri gerçek ortamlar barındıran tecrübeler sunmalıdır. Ayrıca bu programlar içinde ileri seviyede karmaşıklık, belirli bir geri dönüt ve sınıfa hakimiyet kurabilecekleri bir ortam bulundurmalıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998; Büyükkaragöz ve Sünbül, 1996).

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayının bireysel yetenekleri hakkında bilgi sahibi olması için bir fırsat sunar. Ancak bu uygulama suya batırıp çıkarma yöntemi gibi anlık bir şekilde uygulanacak olursa; bu, öğretmenlik hissi oluşturma sürecine büyük zarar verecektir. Öğretmenlik uygulamasına giden adaylar genellikle öğretmenlik görevinin karmaşıklığını göz ardı ederler ve aynı anda birden çok işi yapabileceklerine dair inançları son derece kuvvetlidir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Böyle bir ortamda öğretmen adayları işleyecekleri derse hazırlanırken çoğu zaman hangi seviyeye ders anlatacaklarını bile arka plana atmaktadırlar. Adaylar için önem arz eden şey dersin öğretmeninin kendisi hakkında olumlu rapor vermesidir. Ancak söz konusu böyle bir ortamda öğretmenlik uygulamasının çok da sağlıklı şekilde gerçekleştirilmesi kolay gözükmemektedir. Adaylar sınıfta karşılaşacakları zorluklar ve önlerine çıkacak engeller ile ilk olarak öğretmenlik uygulamasında tanışabilmelidir. Bu sayede nelere hesaba katıp katmayacaklarını da tahmin edebileceklerdir.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının dayandığı altı ilkeden birisi olan sembolleştirme kapasitesi öğretmenlik uygulamasında kendisini göstermektedir. Yani bir öğretmen adayı, tecrübeli bir öğretmeninin yeteneklerine hayranlık duyabilir, ancak benzer bir şekilde dersi sunmaya çalıştığı zaman başarısız olacaktır. Öğretmenlik uygulamasının yeri de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Uygulama sayesinde öğretmen adayı model aldığı öğretmen ile kendi deneyimini karşılaştırır. Böylece hangi noktada yeterli hangi noktada sorunlu olduğu konusunda bir kanıya varacaktır.

Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği

İnternet insanların her geçen gün gittikçe artan üretilen bilgiyi saklama, paylaşma ve ona kolayca ulaşma ihtiyacının sonucu olarak ortaya çıkmış bir teknolojidir (Berkem, Gürdal, Bakioğlu, & Erdoğan, 2001). Öğrencilerde bu denli merak ve ilgi uyandıran internet ve sosyal ağlar artık öğretmenler tarafından da verimli şekilde kullanılabilmelidir. Çünkü her alanda ilerleyen teknoloji okullarda da geri kalmadan kullanılmalı ve sunduğu avantajlardan yararlanılmalıdır. Eğitimde teknoloji kullanımının eğitimin kalitesini yükseltmesinin yanında diğer bir faydası da teknolojiyi tanıyan ve onu kullanan nesillerin yetişmesini sağlamasıdır (Köseoğlu, Yılmaz, Gerçek ve Soran, 2007). Öğretmenlerin interneti eğitsel amaçlı olarak kullanması hem kendilerinin kendi bilgi ve becerilerini artırmasına, hem de derste internet destekli uygulamalara yer vermesine olarak sağlayacaktır (Aşkar & Olkun, 2005).

İnternetin günümüzde geçirmekte olduğu evrim eğitim dünyasının da içine alan bir akım ile birçok çeşit ortam aynı anda erişime açılabilecektir. Böylece tüm seviyelerde eğitim daha az ders kitabıyla yürütülen, daha az doğrusal, daha az hiyerarşik ve daha çok disiplinler arası ve doğal olarak daha çok iş birlikli şekilde yürüyecektir. Öğrenciler dünyanın dört bir yanındaki yaşıtları ile çevrimiçi çalışma imkanı bulacak ve eğitim bir bakıma daha küresel; yerel konular, değerler ve gelenekler açısından daha zengin bir hal alacaktır. Sonuç olarak öğrencilerin bireysel, toplumsal, siyasi ve akademik kimlikleri yerel ve küresel toplumların ortak amaçları, ilgileri ve merakları çerçevesinde gelişecektir.

Bilginin, gücün ve üretkenlik yeteneğinin tarihteki herhangi bir andan daha yaygın olduğu; yaratıcılığın hızlı, akıcı olduğu; sadece bağlı olanların hayatta kalabileceği, her an değişim içinde olan bir çağda yaşamaktayız (Thomas ve Li, 2008). Tanımda kullanılan "sadece bağlı olanların" tabiri son derece dikkat çekicidir. İnternet insanlar için günümüzde en temel ihtiyaçlardan birisi haline gelmiştir. Her alanda, her an yaşanan yeniliklerin yansıdığı bu sahne artık eğitim öğretim sürecinin de vazgeçilmez bir aracı haline gelmiştir. Çağımızda çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren teknoloji ile tanışmakta; akıllı telefonlar, tabletler, bilgisayarlar vb. teknolojik aletler yaşamın değişmez bir parçası haline gelmektedir.

Eğitim amaçlı internet kullanımı, bilgisayar ve internet kullanımı becerilerinin eğitim amacıyla işe koşulması olarak ifade edilebilir (Topal, 2013). Eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterliği ise öğretmenin internet kullanımı becerilerini ders içi ve dışı faaliyetlerde etkin olarak kullanabileceğine ve internetten veya dış etkenlerden kaynaklı farklı durumlarla baş ederek çözüm yolları arayıp bulabileceğine dair kendisine olan inancı olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle, öğrenme öğretme sürecinde yararlanabilmek amacıyla; internetin sunduğu imkânlardan haberdar olabilmek, yenilikleri takip edebilmek, gerektiğinde öğrenciler ile birlikte yaratıcı faaliyetler düzenleyebilmektir.

Öğretmenin hem ders anında hem de ödevlendirme, duyuru yapma, makale ve yayın paylaşma gibi sınıf dışı faaliyetlerde internetten yararlanması gerekir. Öğretmenin aynı zamanda öğrencilerine de interneti eğitsel açıdan nasıl kullanabileceklerini öğretmesi günümüzde bir zaman kaybı olarak görülen internet kullanım sürecinin, öğrenciler lehine işleyebilmesi için gereklidir. Öğretmenlerin sahip oldukları yüksek internet öz-yeterlik inancı sınıftaki öğretimi önemli ölçüde etkilemektedir (Abbitt & Klett, 2007). Eğitsel amaçlı internet kullanım öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bir öğretmenin; interneti bilgi kaynaklarına ulaş-

mak, eğitim-öğretim amaçlı yazılımları incelemek, e-öğrenme portallarını ders ve sınav uygulamalarında kullanabilmek, internette eğitsel oyun aramak ve eğitimsel güncel haber ve olayları takip edebilmek için kullanabilmesi gerektiği söylenebilir (Şahin, 2009).

Eğitim Amaçlı Sosyal Ağ Kullanım Öz-Yeterliği

Sosyal ağlar, çevrimiçi sosyal teknolojilerin verdiği imkan ile bir grup insanın kullandığı ekinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Hamid, Chang, & Kurnia, 2009). Sosyal ağ siteleri ise kullanıcılarına; belli bir sistem içinde tüm kullanıcılara açık ya da kısmen açık şekilde bir profil oluşturmalarına, bağlantılarını paylaştıkları kişilerin bir listesini oluşturmalarına ve kendi bağlantı listelerini görüntüleyebilmelerine imkan veren web tabanlı hizmetler olarak tanımlanmaktadır (Boyd & Ellison, 2008). Sosyal ağlar, içinde sayısız alt toplulukları içeren devasa sanal topluluklara dönüşmektedir. Öğrenciler bu oluşumlara içinde yaşadıkları doğal çevredeki topluluklardan daha kolay şekilde katılabilmekte ve iletişime geçebilmektedirler (Eberhardt, 2007). Yeni nesiller sanal bir hayatın içine çekilmekte ve bu hayatı sürmekten de son derece memnun kalmaktadırlar (De Villiers, 2010). Öğretmenlerin ise, öğrencilerinin düzenli şekilde kullandığı sosyal ağ gibi teknolojilere yabancı kaldıkları gözleniyor. Bu sitelere aşina olsalar bile çoğu zaman katılmayı ya da profil oluşturmayı gereksiz buluyorlar. Çeşitli sebeplerden ötürü çevrimiçi sosyal ağ sitelerine katılım göstermiyorlar (Vie, 2007). Öğrenci ve öğretmenler arasındaki bu zıt yaklaşım ise günümüz ve gelecek eğitim sistemleri adına çeşitli sorunlara davetiye çıkarmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, internetin ve sosyal ağların eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşleri artı yönde değişim göstermek zorundadır. Dolayısı ile herhangi bir sosyal teknoloji kullanımı mevcut neslin en önemli ihtiyacı haline gelmiştir (Lenhart, Madden, Macgill ve Smith, 2007).

Alan yazında eğitim amaçlı internet kullanım öz-yeterliği ile ilgili çalışmalar bulunmasına rağmen (Şahin, 2009; Baş, 2011; Topal, 2013) eğitim amaçlı sosyal ağ kullanım öz yeterliği ile ilgili bir tanıma rastlanmamaktadır. Eğitim amaçlı sosyal ağ kullanım öz-yeterliği; öğretmenin ders içi ve dışı faaliyetlerde sosyal ağ sitelerinin sunduğu özellikleri etkin olarak kullanabileceğine ve farklı durumlarla baş ederek çözüm yolları arayıp bulabileceğine dair kendisine olan inancı olarak tanımlanabilir.

Sosyal ağ sitelerinin kullanıcılarına sunduğu uygulamalar arasında profil oluşturma, site içi durumunu değiştirme, fotoğraf, video ve ses içeren çoklu ortam içerikleri hazırlama, internette herhangi bir bağlantıyı takipçiler ya da arkadaşlarıyla paylaşabilme, site içi mesajlaşma, yorum ekleyebilme, topluluk veya etkinlik oluşturma ve yönetimi, haber bültenleri ve diğer sosyal ağ siteleri ile etkileşim gibi bir çok özellik bulunmaktadır. Eğitim amaçlı sosyal ağ kullanma öz-yeterlik algı düzeyi yüksek olan bir öğretmenin bu ve bunun gibi özellikleri etkin şekilde uygulayabilmesi ve kendisini değerlendirerek sosyal ağ sitelerinden daha etkin şekilde nasıl faydalanabileceğini ortaya çıkarması gerektiği söylenebilir. Örneğin bir öğretmen bir sosyal ağ sitesinde sorumlusu olduğu her sınıf ve girdiği her ders için ayrı bir grup oluşturabilir. Oluşturduğu grupta ders ile ilgili makaleler, dosyalar, güncel bağlantılar paylaşabilir ve öğrencilerin de duruma dâhil olması sağlanabilir. Ayrıca farklı seviye ve sınıflardaki öğrenciler tek bir grupta toplanarak birbirleriyle etkileşim halinde olmalarına imkân verilebilir.

Çoğu sosyal ağ sitesi kullanıcılarının bir profil fotoğrafı yüklemesini ve çoklu ortam içerikleri yükleyerek görünüşlerini ve hislerini paylaşmalarına olanak sağlamaktadır. Bir sosyal ağ sitesine katıldıktan sonra kullanıcılar sistem tarafından ilişkili olabileceği kişileri tanımlamaları için yönlendirilmektedir. Bu şekilde profildeki listeye eklenen kullanıcılar "arkadaşlar, takipçiler, hayranlar" gibi isimlerle anılmaktadır. "Arkadaş" terimi bazı durumlarda yanıltıcı olabilmektedir, çünkü bir sosyal ağ sitesinde arkadaş olmak illa ki günlük yaşamda kullanılan arkadaşlık anlamına gelmeyebilir (Boyd, 2008).

İnsanların birbirleriyle bağlantı kurma sebepleri çeşitlilik göstermektedir. İnsanlar internetin bir sosyalleşme aracı olarak kullanılması ile ilgili çeşitli görüşlere sahiptir. İnternet kullanıcıları internetin sosyalleşme işlevini mail ve mesajlaşma gibi kişisel bir amaçlarla birlikte bloglar ve sosyal ağlarda da kullanmaktadırlar (Wise, Hamman, & Thorson, 2006).

Yeni nesiller sanal bir hayatın içine çekilmekte ve bu hayatı sürmekten de son derece memnun kalmaktadırlar (De Villiers, 2010). Öğretmenlerin ise, öğrencilerinin düzenli şekilde kullandığı sosyal ağ gibi teknolojilere yabancı kaldıkları gözleniyor. Bu sitelere aşina olsalar bile çoğu zaman katılmayı ya da profil oluşturmayı gereksiz buluyorlar. Çeşitli sebeplerden ötürü çevrimiçi sosyal ağ sitelerine katılım göstermiyorlar (Vie, 2007). Öğrenci ve öğretmenler arasındaki bu zıt yaklaşım ise günümüz ve gelecek eğitim sistemleri adına çeşitli sorunlara davetiye çıkarmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, internetin ve sosyal ağların eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşleri artı yönde değişim göstermek zorundadır. Dolayısı ile herhangi bir sosyal teknoloji kullanımı mevcut neslin en önemli ihtiyacı haline gelmiştir (Lenhart, Madden, Macgill ve Smith, 2007).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının aşağı yukarı on yıl önce günümüzdeki teknolojik imkanlar ve internet erişimine sahip olmamaları özellikle eğitsel internet, bilgisayar ve çeşitli teknolojik materyal kullanımı konusunda bilgi edinebilecekleri bir kaynağa sahip olmamaları anlamına gelmekteydi. Özellikle öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersleri; öğretmen adaylarının teknolojiyi nasıl avantaja çevirebileceklerini kavrayabilmeleri açısından son derece büyük önem arz etmektedir. Üniversiteye yeni başlayan öğretmen adayları eğitim programlarında eğitsel teknoloji kullanımı gibi içeriklere sahip dersleri tamamladıklarında, kendilerine gelecekteki meslek hayatlarında çok önemli katkılar sağlayacak bilgiler edinmektedir. Günümüzde ise üniversite öğrencileri, özellikle gelecekte öğretmen olmayı amaçlayan genç öğretmen adayları, daha ortaokul, lise ve hatta ilkokul ve anaokulu düzeyinde internet ve teknoloji ile tanışmakta gerek sınıf içi, gerekse sınıf dışı etkinliklerde öğretmenlerinin teknolojiyi öğretim sırasında ne kadar verimli kullanabildiklerine bizzat şahit olmaktadırlar. Ayrıca gelişen imkanlarla birlikte her ne kadar zaman kaybı olarak görülse de internet ve sosyal ağ sitelerinde vakit geçirmekte, arkadaşlarıyla sosyal ağ siteleri aracılığıyla iletişime geçmektedirler. Bu aşama Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında bahsettiği bireyin bilişsel ve duyuşsal yapıları ile birlikte temsil kabiliyetini, diğerlerinden öğrenme becerisini, alternatif stratejiler üretmeyi ve bireyin kendi kendisini değerlendirmesini içine almaktadır (Pajares,

2002). Öğrenciler internet ve sosyal ağ aracılığı ile öğretmenlerine de ulaşabilmekte, gerektiğinde ödevlerini, projelerini teslim edebilmektedirler. Öğretmenler de gerek duydukları zaman özellikle sosyal ağ sitelerini öğrencilerine bilgi verme, duyuru yapma vb. amaçlarla kullanmaktadırlar. Böylece henüz lisans eğitimine başlamadan belirli bir seviyede eğitsel internet kullanma öz-yeterlik algısına sahip olmaktadırlar.

Çam (2012), Facebook'un eğitsel amaçlı kullanımında sınıflara göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Günümüzde çok yaygın şekilde her alanda kullanılmasına rağmen sosyal ağ siteleri çok yeni oluşumlar olarak kabul edilebilir. Son derece hızlı gelişen internet ortamındaki yenilikler sosyal ağ sitelerine de her an güncel durumda olma yükümlülüğü getirmektedir. Ayrıca mobil internet alanında kullanılan ve cep telefonları ile tabletlere yüklenebilen mobil uygulamalar ve eklentiler aracılığıyla sosyal ağlar her an bünyelerine yeni bir özellik katmaktadırlar.

Teknolojik gelişmelerin hayatın her alanını etkilediği günümüzde kadın ve erkeğin yeni bir gelişmeyi takip etme şansı da neredeyse eşitlenmiştir. Özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde internet, sosyal ağ ve mobil uygulamaların da etkisiyle önceden erkeklerin daha çok dikkatini çeken teknolojik gelişmeler artık kadınların da hayatlarında vazgeçilmez bir yere sahiptir. Günümüzde erkek ve kadın öğretmen ya da öğretmen adaylarının herhangi bir internet sitesine istediği an, istediği yerde ulaşma şansı neredeyse eşittir. Mobil internet kullanımının da giderek yaygınlaşması ile önceleri sadece belirli alanlarda (internet kafe vb.) ulaşılabilen internet artık her an her saniye ulaşılabilir durumdadır. İnternet ortamındaki sınırsız çeşitlilik de erkek ve kadın arasındaki öz-yeterlik farkının ortadan kalkmış olmasının en önemli sebeplerinden birisi olarak değerlendirilebilir.

Geçmişte ders içi ve ders dışı faaliyetlerde eğitsel amaçlı kullanılabilecek materyaller sınırlıyken, günümüzde bunun tam tersi bir durum yaşanmaktadır. Hemen her ilgi alanına göre internet siteleri, bloglar, sosyal ağ sitelerinde takip edilebilecek eğitsel gruplar sayesinde cinsiyet farkı olmaksızın her öğretmen ya da öğretmen adayı ihtiyaç duyduğu materyale ulaşabilmektedir. Hatta bunu bir adım daha öteye taşıyarak kendi ders materyalini kendi arzu ettiği şekilde çok kısa süre içerisinde hazırlayabilmekte ve gerekirse diğer öğretmen ve öğretmen adayları ile de paylaşabilmektedir. Özellikle sosyal ağ sitelerinde yer alan eğitsel gruplar aracılığıyla öğretmen ve öğretmen adayları bilgi alış-verişinde bulunmakta, kullanılan materyalin ne kadar verimli olduğu ya da ne şekilde kullanılırsa daha verimli olabileceği konusunda birbirleriyle yardımlaşabilmektedirler (Pamuk, 2007; Özçelik ve Kurt, 2007). Bir başka açıdan değerlendirmek gerekirse, önceleri çalışma hayatında erkeklerin büyük bir çoğunluğa sahip olmaları sebebiyle bilgisayar kullanımını gerektirecek işleri üstlenmek de erkeklere düşmekteyken; günümüzde kadınlarında hem sosyal hayatta, hem de çalışma hayatlarında daha özgür ve daha etkin roller üstlenmeleri sayesinde bilgisayar ve internet öz-yeterlikleri erkeklerle anlamlı bir fark içinde değildir.

Bu bölümde öğretmen adaylarının eğitim amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz-yeterlik algıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları, öğretmen adaylarının eğitim amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz-yeterlik algı düzeylerini yükseltmek amacıyla sos-

yal ağ sitelerini sınıf içi ve dışı eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanmalı ve bu doğrultuda öğretmen adaylarına yol gösterici bir görev üstlenmelilerdir. Gerek görülen noktada bizzat üniversiteler, öğretim elemanlarını bu uygulamayı yapmaya teşvik etmelidir. Üniversitelerin kendi sosyal ağ sitesi hesaplarını eğitim alanında etkin olarak kullanması da hem öğretim elemanlarını hem de öğrencileri teşvik edecektir.

- Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yer alan öğretim teknolojileri ve materyal tasarlama dersinin içeriğinde eğitim amaçlı internet ve sosyal ağ sitelerinden ne şekilde yararlanılabileceği öğretmen adaylarına sunulmak üzere yer alabilir. Ayrıca ders dahilinde öğretmen adaylarına araştırma amaçlı internet kullanımını artıracak ödev ve projeler verilebilir. Bu dersi alan öğretmen adaylarının, dersi almadan önceki durumları ortaya konup öz-yeterlik algı düzeylerinin karşılaştırılması önemli bir araştırma olabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı göreve yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin katılacağı bir araştırma faaliyeti yürüterek hangi kesimin öz-yeterlik algısının daha yüksek olduğu belirlenebilir. Sonrasında öz-yeterlik algı düzeyi yüksek öğretmenler aracılığı ile internet ve sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanımına dair hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Her ne kadar internet ve sosyal ağ sitelerinin eğitim hayatında ne kadar farklı şekillerde kullanılabileceği belirtilmiş olsa da özellikle öğretim elemanları, öğretmen adaylarını internetin olumsuz etkilerine karşı da uyarmalıdır. Özellikle sosyal ağ sitelerinde geçirilen zamanın ne kadarının eğitim amacıyla olduğu araştırılmalı ve öğrenciler problemli internet kullanımı, internet bağımlılığı ve siber zorbalık vb. gibi konularda bilgilendirilmelidir.

Kaynakça

Abbitt, J. T., & Klett, M. D. (2007). *Identifying influences on attitudes and self-efficacy beliefs towards technology integration among pre-service educators. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 6*, 28-42.

Arslan, A. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik inancını yordama gücü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1907-1920.

Aşkar, P., & Olkun, S. (2005). *PISA 2003 sonuçları açısından okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. Eurasian Journal of Educational Research, 19*, 15-34.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84*(2), 191.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.* New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory.* İçinde R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (ss. 1-60). Greenwich: JAI Press.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. İçinde V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Cilt 4, s. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies.* İçinde A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (ss. 1-45). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory of mass communication*. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.

Baş, G. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1*(2), 35-51.

Berkem, M. L., Gürdal, A., Bakioğlu, A., & Erdoğan, Y. (2001). *Öğretmenlerin meslek içinde gelişmelerinde internetin rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1*(2), 259-276.

Berman, P., McLaughin, M. W., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change . Santa Monica: The Rand Corporation.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). *Social network sites: Definition, history and scholarship*. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13*, 210–230.

Büyükkaragöz, S. ve Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen adayı öğrencilerinin öğretmenlik yeterlik düzeyleri, başarı düzeyleri, ve mesleki tutumları ile bunlar arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Kongre Kitabı*.

Chan, D. W. (2003). *Multiple ıntelligences and perceived self-efficacy among chinese secondary school teachers in hong kong*. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 23*(5), 521-533.

Çam, E. (2012). Öğretmen adaylarının eğitsel ve genel amaçlı facebook kullanımları ve facebook bağımlılıkları (SAÜ Eğitim fakültesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

De Villiers, M. (2010). *Academic use of a group on facebook: ınitial findings and perceptions*. *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE) 19-24 Haziran 2010,* (syf. 173-190). Cassino, İtalya .

Eberhardt, D. M. (2007). *Facing up to Facebook. About Campus, 12*(4), 18-26.

Ekici, G. (2012). *Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 174-185.

Gürcan, A. (2005). *Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Eğitim Araştırmaları*(19), 179-193.

Hamid, S., Chang, S., & Kurnia, S. (2009). *Identifying the use of online social networking in higher education. Same Places, Different Spaces. Proceedings Ascilite Auckland, 7-8 Aralık 2009* (s. 419-422), Auckland, Yeni Zelanda.

Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. *Educational Research Exchange. 26 Ocak 200*1. (syf. 452-493) Texas.

Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., & Soran, H. (2007). *Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 203-209.

Lenhart, A., Madden, M., Macgill, A. R., & Smith, A. (2007). *Teens and social media. PEW Internet & American Life Project. 27 Aralık 2007*. Washington, ABD.

Özçelik, H., & Kurt, A. A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. İlköğretim Online, 6*(3), 441-451.

Özkılıç, R., & İmer, G. (2009). *Self-efficacy of teacher trainees toward educational software development*. New World Science Academy: Education Science, 4(2), 422-434.

Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts:an outline. http://www.uky.edu/~eushe2/ Pajares/efftalk.html adresinden 24 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.

Pamuk, S. (2007). Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz-yeterlikleri, Tutumları ve Bu Değişkenler Arasındaki İlişkiler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Schriver, M., & Czerniak, C. M. (1999). *A comparison of middle and junior high science teachers levels of efficacy and knowledge of developmentally appropriate curriculum and Instruction*. *Journal of ScienceTeacher Education, 10*(1), 21-42.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Sünbül, A.M., Arslan, C. (2007). *Öğretmenlerin yeterlilikleri. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, (2) 217-232.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Şahin, İ. (2009). *Eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (21), 461-471.

Topal, M. (2013). *Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı ve Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi ve Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Thomas, D. A., & Li, Q. (2008). *From Web 2.0 to teacher 2.0. Computers in The Schools:* Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, And Applied Research, 25(3-4), 199-210.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: capturing an elusive construct*. *Teaching and Teacher Education, 17(7), 783–805.*

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). *Teacher efficacy: Its meaning and measure.* Review of Educational Research, 68, 202-248.

Vie, S. E. (2007). *Engaging others in online social networking sites: Rhetorical practices in Myspace and Facebook*. (Unpublished Doctoral Dissertation) The University of Arizona, Tucson, USA.

Wise, K., Hamman, B., & Thorson, K. (2006). *Moderation, response rate, and message ınteractivity: Features of online communities and their effects on ıntent to participate*. Journal of Computer-Mediated Communication, 12(1), 24-41.

Yaman, S., Cansüngü Koray, Ö., & Altunçekiç, A. (2004). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3).

Yurt, E., & Sünbül, A. M. (2014). *Matematik öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması*. Eğitim ve Bilim, 39(176).

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. İçinde A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in Changing Societies (ss. 202-231). New York: Cambridge University Press.

YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ BİLGİSİ

Muhittin ÇALIŞKAN

Çalışkan, M. (2016). Yürütücü biliş bilgisi. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.189-199). Konya: Çizgi Kitabevi

YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ BİLGİSİ

Muhittin ÇALIŞKAN

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, mcaliskan@konya.edu.tr

Giriş

"Farkında mısın?"

Bu soruyu zaman zaman bize sorarlar. Kim sorar? Bir büyüğümüz, eşimiz ya da dostlarımız. Ne zaman sorar? Hayatın anlamını kaçırdığımızda, bir güzelliği fark etmediğimizde, bir tehlikenin bizi beklediği durumlarda... Neden sorar? İyiliğimiz, mutluluğumuz için.

"Farkında mıyım?"

Bu soruyu çok az sorarız kendimize. Belki çok zor durumda kaldığımızda sorarız. Bunun dışında pek aklımıza gelmez.

"Ne öğrenmeliyim?"

Bu soruyu, öğrenci kendi kendine sorabilir. Çoğu zaman da sormak zorunda kalır. Öğretmenler ve anne babanın uyarıları bu soruyu sormayı zorunlu kılar.

"Nasıl öğreniyorum?"

Bu soru, öğrencinin, "kendine sorduğu sorular listesinde en son sıralarda yer alıyordur, belki de bu listede yoktur" diyebiliriz.

Hayatın farkına varmak için "farkında mısın" sorusu bize dostlarımız tarafından soruluyorsa, nasıl öğrendiğinin farkında olması için de "nasıl öğreniyorsun" sorusu öğrenciye sorulmalıdır.

Farkında olma sürecin tadını çıkarmaktır. Ya da az üzülmektir, gerektiği kadar kaygılanmaktır. Farkında olma kontrolü getirir, önlem aldırır. Nasıl öğrendiğinin farkında olan bir öğrencinin öğrenme sürecinin tadını çıkaracağını söyleyebiliriz. Böyle bir öğrenci daha az üzülür, gerektiği kadar kaygılanır. Öğrenme sürecini kontrol eder. Olumsuz bir durumla karşılaşmamak için gerekli önlemleri alır.

Nasıl öğrendiğinin farkında olma bilmeyi gerektirir. Nasıl öğrendiğini bilmeyi. Bir başka ifade ile yürütücü biliş bilgisini.

Yürütücü Biliş Bilgisi

Kişinin biliş ve bilişsel süreçler hakkındaki bilgisinin okuduğunu anlama, yazma, dil ile ilgili kazanımları edinme, dikkat, hafıza, problem çözme gibi bilişsel süreçlerde önemli bir rol oynadığı 1970'lerde yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu nedenle 1970'lerden beri yürütücü biliş, bilişi izleme ve düzenlemenin doğası ve gelişmesi yeni bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Flavell, 1979).

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre, biliş, bilgiyi işleme sırasındaki süreçtir, yürütücü biliş ise bilgiyi işleme süreci hakkındaki bilgidir. Senemoğlu (2013, s. 336) biliş ile yürütücü biliş arasındaki farkı şöyle açıklamaktadır: Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken yürütücü biliş (metacognition), herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir. Öğrenmede kullandığı kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmadır. Tablo 1 bu tanımları somutlaştırmaktadır.

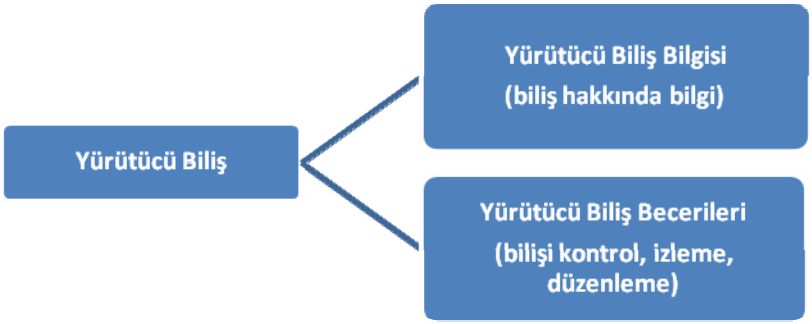
Tablo 1

Biliş ve Yürütücü Biliş

A		B
işlem	**süreç**	Önemli bilgiyi tekrar ederim.
Bilgiyi duyusal kayıttan kısa süreli belleğe aktarma	Dikkat, seçici algı	Okurken metin üzerinde notlar alırım.
Bilgiyi kısa süreli bellekte daha uzun süre tutma	Tekrar	Tarih dersine not alarak çalışırım. Metni özetlersem daha iyi öğreniyorum.
9 birimden daha büyük bilgi miktarını gerekli işlemler yapılıncaya kadar kısa süreli bellekte tutma	Gruplama	Biyoloji dersinde sınıfta en iyiler arasındayım. Fizikte dalgalar konusu benim için çok zor. Hem özetlemem hem de kavram haritası oluşturmam gerekebilir. Zor konularda kavram haritaları çok işime yarıyor.
Bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderme	Tekrar, kodlama	
Bilgiyi gerektiğinde uzun süreli bellekten çağırma	Hatırlama	

Tablo 1'in A kısmı, bilgiyi işleme kuramına göre, öğrenme sürecindeki işlemler ve bilişsel süreçlerdir. Yani, biliştir. B kısmı ise bir bireyin bilgiyi işleme süreci hakkındaki bilgisidir, yani yürütücü biliştir. B kısmındaki ifadeler, bir bireyin "nasıl öğrendiğinin farkında olduğuna, bildiğine" işaret eder.

Yürütücü biliş konusunda otorite birçok bilim insanı, yürütücü bilişin iki temel öğeye sahip olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Bu öğelerden biri; biliş hakkındaki bilgi, yani yürütücü biliş bilgisidir. Diğeri de, bilişi kontrol, izleme, düzenleme gibi öz- düzenleme mekanizmasıdır, yani yürütücü biliş becerileridir (Senemoğlu, 2013, s. 574-575). Öğrenen yürütücü biliş bilgisi doğrultusunda öğrenme sürecini kontrol eder. Öğrenme sürecini kontrol edebilmenin, izleyebilmenin, düzenleyebilmenin şartı yürütücü biliş bilgisine sahip olmaktır. Bu çalışmada öğrenme sürecini düzenleme ve kontrol için ön şart olan yürütücü biliş bilgisi ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Yürütücü biliş becerileri ele alınmamıştır.

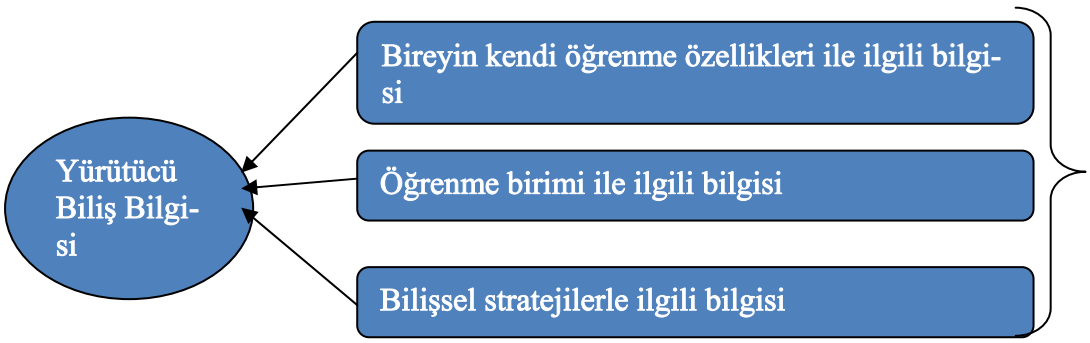


Şekil 1. Yürütücü Bilişin Öğeleri

Yürütücü biliş bilgisi, bireyin, uzun süreli bellekte depolanan ve yaşantılarından elde ettiği bilişsel sistemi hakkındaki bilgi ve inançlarıdır. Bir sınıfta öğrenciler nasıl öğreneceklerini düşünmeye zorlandıklarında yürütücü biliş bilgisi işlemeye başlar. Yürütücü biliş bilgisi öğrenenlere bilgiyi daha kolay öğrenme ve hatırlayabilmenin yolları olduğunu, bazı stratejilerin diğerlerinden daha etkili olduğunu gösterir (Camahalan, 2006). Yürütücü biliş bilgisi de yaşantılar sonunda kazanılır.

Yürütücü biliş bilgisi genellikle biliş hakkında bilgiyi kapsar. Bir öğrencinin bir metni okurken hem okuma stratejileri bilgisi (hangi okuma stratejilerini kullanacağı) hem de okuduğunu anlayıp anlamadığını kontrol ve izleme stratejileri yürütücü biliş bilgisini oluşturur. Öğrencilerin bir ödevi tamamlayabilmek için motivasyonları ve ödevle ilgili güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki bilgileri de yürütücü biliş bilgilerini oluşturur. Örneğin metindeki konu ilgi duydukları bir konu ise motivasyonları artar. Bu farkındalık öğrencilerin ödeve (öğrenme birimine) yaklaşımlarını (okuma biçimleri ve sıklıkları gibi) değiştirir.

Flavell'e (1979) göre, yürütücü biliş bilgisi, bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili, öğrenme birimi ile ilgili ve bilişsel stratejilerle ilgili bilgisinin etkileşimi sonucunda kendi biliş yapısı ve öğrenme özellikleri hakkındaki bilgisidir. Bu tanıma göre yürütücü biliş bilgisi üç öğenin etkileşimi sonucunda meydana gelir.



Şekil 2. Yürütücü Biliş Bilgisi

Bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgisi öğrenici olarak kendisi hakkındaki bilgisidir (Flavell, 1979). Bu bilgi, bireyin, zayıf ve güçlü yönlerini kapsar. Örneğin çoktan seçmeli testte klasik testten daha başarılı olduğunu bilen bir öğrenci test yeteneği hakkında

kendisi hakkında bilgiye sahiptir. Bu bilgi öğrencinin iki farklı türdeki testlere çalışmasında faydalı olabilir. Buna ek olarak bireyin yetenekleri, ilgi ve değerleri konusunda sahip olduğu inançlar onun kendisi hakkındaki bilgilerini oluşturur. Bu inançlar bir görevi yerine getirmede önemli rol oynar. Bu motivasyonel inançlar bilişsel modellerde dikkate alınmamasına rağmen öğrencilerin motivasyonları ile bilişleri ve öğrenmeleri arasında önemli bir ilişki vardır (Pintrich, 2002).

Öğrenme açısından kişinin kendisi hakkındaki bilgisi önemli bir kolaylaştırıcı ya da kısıtlayıcı olabilir. Kendisi hakkında doğru bilgilere sahip bir öğrenci bilişsel süreçlerini düzenleyebilir. Örneğin matematik dersinde zayıf yönlerinin farkında olan bir öğrenci matematik sınavına uygun durumlarda hazırlanır. Bu nedenle öğrenmesi kolaylaşır. Güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgisi olmayan öğrenci farklı durumlara adapte olamaz ve öğrenmesini düzenleyemez. Bu da öğrenmesini kısıtlar (Pintrich, 2002).

Kişinin kendine ilişkin bilgisi yürütücü bilişin en önemli öğesidir. Yürütücü biliş bilgisi, öğrencinin öğrenmesinde önemli bir rol oynar ve dolaylı olarak çeşitli yollarla öğrencilere bilginin öğretilmesini ve onların değerlendirilmesini sağlar. Bu nedenle öğrencilerin kendileri hakkındaki bilgilerinin geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin kendilerine ilişkin bilgilerini değerlendirmelerine yardım etmelidir. Ancak Pintrich'e (2002) göre bu bilgi şişirilmiş bir bilgi değil, doğru bilgi olmalıdır.

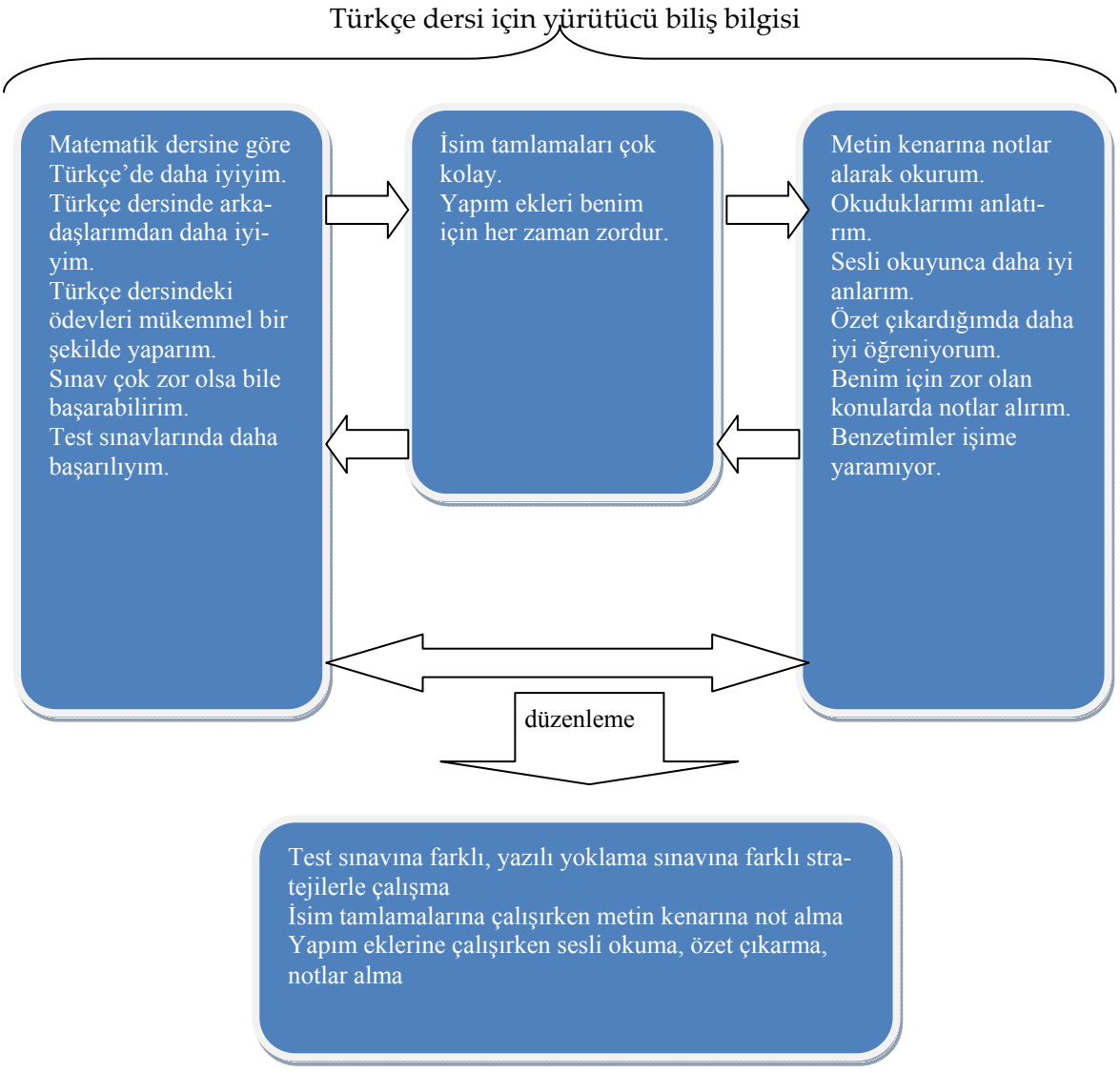
Yürütücü biliş bilgisinin ikinci öğesi olan bireyin öğrenme birimi (amaçlar) ile ilgili bilgisi, bilişsel girişimin amaçlarıdır. Bireyin öğreneceği konu hakkındaki bilgisidir. Bir konunun birey için güçlük derecesi öğrenme birimi ile ilgili bilgiye örnek verilebilir (Flavell, 1979). Eğer zor bir görevse öğrenen daha çok zaman ayırmaya karar verecek, üstesinden gelebilmek için farklı girişimlerde bulunacaktır (Camahalan, 2006). Öğrenme birimine ilişkin bilgi farklı öğrenme birimlerinin zorluğuna ve kolaylığına ilişkin bilgiyi kapsar ve farklı bilişsel stratejileri gerektirebilir. Örneğin bilginin geri getirilmesini gerektiren bir görev bilginin tanınmasını gerektiren bir görevden daha zordur. Çünkü geri getirmeyi gerektiren görevde birey tam olarak hafızasını tanımalı ve ilgili bilgiyi bulup getirebilmelidir (Pintrich, 2002).

Yürütücü biliş bilgisini oluşturan üçüncü öğe, bireyin bilişsel stratejilerle ilişkin bilgisi (eylemler), öğrenme amaçlarını başarmak için uyguladığımız davranış ve düşünme süreçleridir. Bireyin bir konuyu öğrenmesinde hangi stratejinin etkili olabileceği hakkındaki bilgisidir. Bir metni öğrenmesi gereken öğrencinin, metnin ana noktalarına dikkat ettiği zaman ya da metni kendi cümleleri ile tekrar ettiği zaman daha iyi öğrenebileceğini bilmesi stratejilere ilişkin bilgiye örnektir (Flavell, 1979). Stratejik bilgi öğrencilerin materyali hatırlamak, metni anlamak vb. için kullanabileceği çeşitli stratejilerin bilgisini kapsar. Çok sayıda farklı öğrenme stratejisi olmasına rağmen genel olarak bilişsel stratejiler hatırlama, düzenleme ve örgütleme olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Bu genel öğrenme stratejilerine ek olarak, strateji bilgisi, öğrencilerin düşünürken ve öğrenirken planlama, izleme ve düzenlemede kullanabilecekleri yürütücü biliş stratejileri de kapsar (Flavel, 1979; Pintrich, 2002).

Sadece bilişsel stratejiler hakkında bilgi sahibi olmak strateji bilgisi için yeterli değildir. Öğrenciler aynı zamanda bu stratejileri ne zaman ve niçin kullandıkları ile ilgili bilgilerini de geliştirmelidirler. Çünkü bütün stratejiler bütün durumlar için uygun değildir. Öğrenciler farklı öğrenme birimlerinde en uygun stratejiyi seçip kullanabilmelidirler. Strateji öğrenmenin önemli bir yönü, stratejilerin ne zaman ve niçin kullanılacağı bilgisidir. Bir marangoz

farklı işleri yaparken farklı araçlar kullanacaktır. Örneğin bir çekici farklı şekillerde farklı işler için kullanabilir. Eğer yaptığı iş için daha uygun araçlar varsa çekiç her zaman uygun araç değildir. Aynı şekilde öğrenmede farklı görevler için farklı stratejiler uygundur (Pintrich, 2002). Bilişsel stratejilerin kullanılmasını Flavell bir oyuna benzetir. Stratejilerin sayısını ve çeşidini artıran biri bu oyunu daha iyi oynar. Bilişsel oyunun amacı birini yenmek değildir. Oyunu kazanan kişi bilgiyi anlamlandırmada başarılıdır, onu geri çağırabilir ve etkili bir şekilde kullanabilir (Camahalan, 2006).

Bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgilerinin, öğrenme birimi ile ilgili bilgilerinin, bilişsel stratejilerle ilgili bilgilerinin birbirleri ile etkileşimi sonucunda yürütücü biliş bilgisi oluşmaktadır. Yürütücü biliş bilgisi de bireyin kendi öğrenmelerini izlemesine, doğrularını pekiştirme ve yanlışlarını düzeltmesine, kendisi için hangi öğrenme durumunda hangi stratejileri kullanmanın daha uygun olduğuna karar vermesine rehberlik edebilir (Senemoğlu, 2013, s. 338). Böylelikle yürütücü biliş bilgisi öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırır (Pintrich, 2002). Şekil 3 bir öğrencinin Türkçe dersine yönelik sahip olduğu yürütücü biliş bilgisini göstermektedir.



Şekil 3. Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi ve Öğrenme Sürecini Düzenleme

Şekil 3'te, Türkçe dersinde yürütücü biliş bilgisine sahip bir öğrencinin, sahip olduğu bilgileri ve bu bilgilere göre öğrenme sürecinde yaptığı düzenlemeleri göstermektedir. Görüldüğü gibi öğrenci; öğrenici olarak kendi hakkında, Türkçe dersindeki öğrenme birimleri hakkında ve bu dersteki öğrenme birimlerini öğrenmek için kullanabileceği stratejiler hakkında bilgi sahibidir. Sadece hangi stratejilerin kullanılabileceği değil aynı zamanda hangi durumlarda hangi stratejilerin etkili olduğu/olmadığı bilgisini de sahiptir. Öğrenci yaşantıları sonucu elde ettiği bu bilgiler doğrultusunda; test sınavlarına farklı, yazılı yoklama sınavlarına farklı stratejilerle hazırlanacaktır. İsim tamlamalarına çalışırken sadece metin kenarına notlar almak yeterli olabilecektir. Yapım eklerine çalışırken sesli okuyacak, özet çıkaracak ve notlar alacaktır. Benzetimler yapmayacaktır.

Öğrenciler Yürütücü Biliş Bilgisine Nasıl Sahip Olabilirler?

Bilişbilgisi yeterince gelişmiş birey; neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceğini doğru olarak kestirebilir ve kendisi için en uygun stratejiyi seçip uygulayabilir (Güven, 2004, s. 12). Farklı stratejilerle ilgili yürütücü biliş bilgisi öğrencilerin daha iyi performans göstermesini, daha kolay ve çok öğrenmesini sağlar (Pintrich, 2002). Bu nedenle öğrencilerin yürütücü biliş bilgisine sahip olmaları sağlanmalıdır. Peki, öğrenciler bu bilgiyi nasıl kazanabilirler? Bazı öğrenciler deneyimleri ve yaşları sayesinde bu bilgiye sahiptir (Pintrich, 2002). Yaş ve deneyimle bu bilgi oluşmaktadır. Senemoğlu'na (2013, s. 336) göre, bu bilgi genel olarak yavaş gelişmektedir, kazanıldığında da geç kalınmaktadır. Bu nedenle, yürütücü biliş bilgisinin, doğal gelişim sonucunda kazanılmasını beklememek gerekir.

Bir öğrencide yürütücü biliş bilgisinin nasıl geliştirilebileceği / kazandırılabileceği konusunda önerilerde bulunmak için bu bilgiyi oluşturan yapıların gelişimlerini ayrı ayrı incelemenin uygun bir yaklaşım olacağı söylenebilir. Bu yapılardan biri olan konu bilgisi yaşantı sonucunda gelişir. Öğrenci, yaşantıları sonucunda, hangi öğrenme birimlerinin kendisi için kolay ya da zor olduğu bilgisini edinir. Diğer yapı, strateji bilgisi, strateji öğretimi ile geliştirilebilir. Çalışkan ve Sünbül'e (2011) göre, strateji öğretimi, strateji bilgisini geliştirmektedir. Bir diğer yapı, öğrencinin bir öğrenici olarak kendi hakkındaki bilgisi, yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile geliştirilebilir. Ersözlü ve Kazu'ya (2011, s. 141, 143) göre, yansıtıcı düşünme becerileri, bireyin düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalığına ek olarak, bu süreçlerdeki zayıf ve güçlü yönlerini belirlemesi ve geliştirmek için planlama yapmasını gerektiren bir tür kendini değerlendirme becerisidir. Bireyin öğrenme süreçlerinin farkında olması ve kontrolünü sağlayabilmesinde yansıtıcı düşünme önemli rol oynamaktadır.

Öğrenme yazıları, kavram ve zihin haritaları, soru sorma, kendine soru sorma, anlaşmalı öğrenme ve kendini değerlendirme yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede uygulanabilecek yöntemlerdir (Ünver, 2005, s. 136-139). Bu yöntemlerden özellikle öğrenme yazıları, soru sorma ve kendine soru sorma yöntemleri "öğrenici olarak kendi hakkında bilginin" gelişmesine katkı sağlayabilir. Ünver'e (2005, s. 139-137) göre, öğrenme yazılarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerine yaptıkları açıklamalar, çözümlemeler ve yansıtmalar yer alır. Öğrenme yazıları öğrencilerin nasıl öğrendikleri üzerine düşünmeleri ve öğrenmeye daha etkin olarak katılmalarını sağlar. Soru sorma yöntemi, öğretmenin, öğrenme sürecine yönelik öğrenciye sorular sormasını içerir. Öğretmenler öğrenme süreci ile ilgili sorular sorarak öğrencilerin

yansıtıcı düşünmelerini sağlayabilirler (Sünbül, 2010, s. 218). Öğrenme sürecinde kendi kendine soru sorma, "öğrenici olarak kendi hakkında bilginin" gelişmesinde önemli bir yöntemdir. Senemoğlu'na (2013, s. 336) göre, bir öğrencinin şu türden soruları sorup cevaplayabilmesi, kendi biliş sistemine ilişkin bilgisinin bir göstergesidir: (i). Bu konuyu öğrenmemdeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir? (ii). Bu konu hakkında ne biliyorum? (kendi öğrenme düzeyini test etme) (iii). Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım? (iv). Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım, nasıl bir yol izlemeliyim? (v). Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim? (vi). Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım? (vii). Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Öğrencilerde yürütücü biliş bilgisini geliştirmenin / kazandırmanın en kestirme yolu belki de onları nasıl öğrendikleri konusunda düşünmeye zorlamaktır. Camahalan'a (2006) göre, bir sınıfta öğrenciler nasıl öğreneceklerini düşünmeye zorlandıklarında yürütücü biliş bilgisi işlemeye başlar. Aşağıda, bir araştırmada (Çalışkan, 2010), strateji öğretimi almış öğrencilerle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar verilmiştir. Görüşmede "nasıl öğrendiklerine" yönelik sorular sorulmuştur. Örnek ifadeler incelendiğinde, öğrencilerin yürütücü biliş bilgilerinin ortaya çıktığı görülür. Öğrenciler, genel olarak, strateji bilgisine ilişkin bilgilerini ifade etmişlerdir.

"…Altını çizme bana kolaylık sağlıyor, önemli yerler hemen gözüme çarpıyor…"

"…Özet çıkarma metinlere çalışırken çok işe yarıyor…"

"…Ekler konusunu altını çizerek çalıştım, çok iyi öğrendim…"

"…Kavram haritası yapmam, metni not alarak çalışırım, kavram haritası bana göre değil, anlamıyorum…"

"…Tekrar kullanıyorum, çünkü tekrarladığımda hatırlıyorum, diğer stratejiler benim için etkili olmuyor…"

"…Kavram haritaları çok zor, genelden özele sıralamayı yapamıyorum…"

"…Özet çıkarma hem vakit kaybettiriyor, hem de zor…"

"…Kavram haritasını fen bilgisinde çizdim, hiç anlamadım, çok zor oluyor çizmek…"

"…Özetleme benim için zaman kaybı, özetleyeceğime okusam, bir de üstüne test çözsem bu kadar vaktimi almaz…"

"…Genelde ders çalışmak istiyorum ama strateji kullanarak değil, test çözerek çalışmak istiyorum…"

"…Tekrar etmeyi sevmiyorum, eve gidince defteri açıp tekrar etmek istemiyorum, ama test çözmekten keyif alıyorum…"

"…Strateji kullanmak çok uzun sürdüğü için kullanmıyorum. Test çözüyorum, okuyarak çalışırım daha iyi. Strateji kullanırken geçirdiğim zamanda soru çözerim…"

Yürütücü biliş bilgisi, üç yapının etkileşimi sonucunda oluştuğuna göre, bu yapıların birinde gelişen farkındalığın diğer yapılarla ilgili bilgiyi de sağlayacağı söylenebilir. Şöyle ki, öğrenci, bir dersteki yaşantıları sonucunda konu bilgisi edinir. Bir başka ifade ile o dersin öğrenme birimlerinden hangisinin kendisi için kolay ya da zor olduğu bilgisine sahiptir. Bu bilgi, öğrencinin, kendine ilişkin bilgi edinmesinin yanı sıra strateji bilgisini de kazandırır. Buradan, yürütücü biliş bilgisini geliştirmek / kazandırmak için bu bilgiyi oluşturan yapılardan birinin gelişimine odaklanabileceği söylenebilir. Burada unutulmaması gereken şudur: Evet, birey yaşantıları sonucunda bir bilgiye sahiptir. Ama yansıtılmadığı sürece bilgi işe yaramamaktadır. Gizil bilgidir. Bu durumda yansıtma etkinlikleri önem kazanır. Yani biz herhangi bir konuda bilgi sahibi olabiliriz ama yansıtmadığımız sürece o bilginin farkında değilizdir. Örneğin, bir öğretmen, nasıl bir öğretmen olduğu, işini yaparken hangi durumlarda zorlandığı ya da neleri iyi yapabildiği, bir problemi (öğrenci ya da veli ile ilgili) çözmek için uyguladığı stratejiler konusunda tecrübeleri neticesinde bilgi sahibidir. Ancak, bu öğretmene, nasıl bir öğretmen olduğu, hangi durumlarda zorlandığı ya da iyi olduğu, karşılaştığı problemleri nasıl çözdüğü sorulsa muhtemelen çok az şey söyleyecektir. Yansıtma yaptığında ise söyleyecekleri çoğalacak, farkındalığı artacaktır. Sonuç olarak yürütücü biliş bilgisi için yansıtma etkinliklerinin işe yarayacağı söylenebilir.

Sonuç

Bir öğrenci yürütücü biliş bilgisine sahip olabilir. Ancak bu bilgi öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikte olmalıdır. Öğrenme için yürütücü biliş bilgisine sahip olunması ve bu bilginin olumlu olması gerekir. Yürütücü biliş bilgisi öğrenmeyi zorlaştırabilir de. Bu durumda, önemli olanın, tek başına yürütücü biliş bilgisine sahip olmak değil, sahip olunan bilginin olumlu yani öğreneni güdüleyici olması olduğu söylenebilir. Yani iki türlü bilgi vardır. Birincisi öğrenciyi güdüleyen, harekete geçiren bilgidir. İkincisi öğrenme sürecinin başında ya da bir güçlükle karşılaşıldığında pes ettiren bilgidir. Öğrenci, bir öğrenme görevi karşılaştığında, sahip olduğu yürütücü biliş bilgisine dayanarak öğrenmek için harekete geçebilir ya da geçmeyebilir. Süreçte bir güçlükle karşılaştığında çabalayabilir ya da pes edebilir. Bütün bunları belirleyen değişken sahip olunan yürütücü biliş bilgisinin niteliği ve duyuşsal özelliklerdir. Yürütücü biliş bilgisinin niteliği öğrenme sürecine başlama / başlamama kararında etkilidir. Süreçte bir güçlükle karşılaşıldığında sebat edilip edilmeyeceğini duyuşsal özellikler belirler.

Yürütücü biliş bilgisinin olumlu yani öğreneni güdüleyici olması nasıl sağlanabilir? Yani bir öğrenci hem yürütücü biliş bilgisine sahip olacak hem de bu bilgi onu harekete geçirecek. Bir öğrencinin sahip olduğu bilgininin olumlu olması için en önemli yapının "kendisi hakkında bilgi" olduğu söylenebilir. Kişinin kendine ilişkin bilgisi yürütücü biliş bilgisinin en önemli öğesidir. Kendi hakkında bilginin olumlu olması yürütücü biliş bilgisinin istenilen nitelikte olmasını sağlayabilir. Bu durumda, bize düşen, öğrencinin "kendi hakkındaki" algısını olumlu hale getirmektir. Öğrencinin "kendi hakkındaki bilgisi" ile "akademik özkavramı" algısı birbirine çok benzeyen yapılardır. Akademik özkavram (academic self-concept), bireylerin akademik başarı durumları ile ilgili yeterlik algılarına işaret eder (Wigfield ve Karpathian, 1991). Kişinin akademik yönü baskın olan bir işte başarılı olacağına

inanma ve güvenme derecesidir (Bloom, 1998). Aşağıda verilen örnek ifadeler bir öğrencinin matematik özkavramına işaret eder (Çalışkan ve Serçe, 2016).

Matematik çalışmak benim için kolaydır.

Matematik dersinde iyi notlar alırım.

Matematiğin her zaman en iyi derslerimden biri olduğunu düşünmüşümdür.

Matematik dersinde en zor konuyu bile anlarım.

Matematikte iyiyimdir.

Bana göre, matematik dersindeki başarım sınıf ortalamasının çok üzerinde olacak.

Matematik dersinin sınavı çok zor olsa bile başarabilirim.

Matematik yeteneği açısından sınıfta en iyiler arasındayım.

Matematik dersindeki konuları öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim.

Diğer derslerle karşılaştırdığımda matematik dersindeki yeteneğim çok yüksektir.

Örnek ifadelerden de anlaşılabileceği gibi, öğrencinin "kendi hakkında bilgisi" ile "akademik özkavramı" benzer yapılardır. Buradan akademik özkavram algısı olumlu olduğunda, kendi hakkında bilginin de olumlu olacağı, bunun da olumlu yani güdüleyici yürütücü biliş bilgisi geliştireceği söylenebilir. Şekil 4 bu ilişkiyi göstermektedir.

Şekil 4. Özkavram Kendi Hakkında Bilgi ve Yürütücü Biliş Bilgisi İlişkisi

Şekil 4'e göre şu yorumu yapmak mümkündür: Akademik özkavram, öğrencinin kendisi hakkında bilgisinin aracılığı ile yürütücü biliş bilgisini etkiler. Olumlu yürütücü biliş bilgisi için olumlu akademik özkavram geliştirilmelidir. Akademik özkavram algısının olumlu yönde nasıl geliştirilebileceği araştırılmalıdır. Bununla birlikte öğrenme sürecinin devamı için duyuşsal özelliklerin önemi de göz ardı edilmemelidir.

Kaynakça

Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D. A. Özçelik) (3. Baskı). İstanbul: MEB.

Camahalan, Faye M. G. (2006). Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with dyslexia. *Reading Improvement*, 43 (2), 77-93.

Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Çalışkan, M. ve Serçe, H. (2016). Matematiğe yönelik duyuşsal giriş özellikleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 137-160.

Çalışkan, M. ve Sünbül, A. M. (2011). Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi (ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(1), 133-153.

Ersözlü, Z. N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 141-159.*

Flavell, John H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental ınquiry. *American Psychologist,* 34 (10), 906-911.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Pintrich, Paul R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into Practice*, 41 (4), 219-225

Senemoğlu, Nuray (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (23. Baskı). Ankara: Yargı.

Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı). Konya: Eğitim Akademi.

Ünver, G. (2005). Eğitimde yeni yönelimler. İçinde, Ö. Demirel (Ed.). *Yansıtıcı düşünme* (ss. 133-144). Ankara: PegemA.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C.Wittock (Eds.). *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Maccmillan Company.

Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Childrens' self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist,* 26, 233-261.

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN DÜNDEN YARINA YOLCULUĞU

Z.Zuhal GÜVEN

Güven, Z. Z. (2016). İngilizce öğretiminde bilişim teknolojilerinin dünden yarına yolculuğu. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitimden Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.201-212). Konya: Çizgi Kitabevi

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN DÜNDEN YARINA YOLCULUĞU

Z.Zuhal GÜVEN

Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, zzuhalguven@gmail.com

Giriş

Bilişim Teknolojileri bilgi işlem (enformatik) teknolojileri ile iletişim teknolojilerinin birleşimi olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 2002, s:13). Çağımızda teknolojideki hızlı gelişmeler toplumu ve eğitimi etkilemektedir. Toplumların yeni teknolojik gelişmeleri izlemeleri ve kendilerine uyarlamaları zorunlu hale gelmiştir (Sulak ve Sünbül, 2007). Bilişim Teknolojileri bilgisayar, bilgisayar ağları, yazılım ve donanım sistemleri, televizyon, telefon gibi araçlara ek olarak internet, kablolu ve/veya kablosuz iletişim ağları, cep telefonları ve diğer mobil iletişim araçlarını da içine alır (Yıldız, Sünbül, Koç ve Halis, 2004). En belirgin özelliklerinden biri zaman, mekân ve mesafe tanımadan bilgilerin bir ortamdan başka bir ortama aktarılabilmesini sağlamalarıdır. Her türlü verinin toplanması, işlenmesi, sınıflandırılması, depolandırılması ve internet ağı vasıtasıyla diğer yerlere aktarılmasında kullanılan araç, gereç, yöntem ve teknikler de bilişim teknolojilerinin kapsamı içindedir (Berce, Lanfranco ve Vehovar, 2008).

Bilişim teknolojileri genellikle üç ana başlık altında toplanabilir: bilgisayar donanım sistemleri (araç ve gereçler), yazılım sistemleri (işletim sistemleri, uygulamalar vb) ve iletişim olanakları (yerel ağlar, geniş alan ve omurga ağlar, iletişim protokolleri, vb). Bir başka deyişle, bilgisayarlar, mobil iletişim sistemli telefonlar, uydu sistemleri, internet ve internet bağlantılı her türlü araç- gereç, ayrıca televizyon, sinema, müzik CD ve DVD'leri gibi elektronik medya araçları, kitlelerin iletişim ve haberleşme amacıyla kullandıkları gazete ve dergiler bilişim teknolojileri arasında yer alır.

Bilişim teknolojilerinin geçmişi bilgisayarların bilimsel araştırmalarda kullanılmaya başladığı 20. Yüzyılın ortalarına kadar uzanır (Heeks, 2008). Uzun yıllar sadece resmi kurumlarda kullanılan bilgisayarlar 1980'li yıllarda iş dünyasında ve daha sonra toplumun farklı kesimlerinde yer almaya başlamıştır. Bu alanda meydana gelen hızlı ilerlemeler insanlar, kurumlar ve toplumlar üzerinde sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan önemli değişimlere yol açmıştır. Bilgiye ulaşma ve yaymada bilişim teknolojilerinin sağladığı kolaylık ve imkânlar öğretim ve öğrenme süreçlerini de etkilemiştir.

Bilişim Teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin etki ve uygulama alanı 1990'ların başında internetin icadı ile genişlemiştir. İnternetin eğitim alanında kullanımı sayesinde geleneksel öğretmen modelinde yaşanan değişimler hız kazanmış, öğrenme zamana ve mekâna bağımlı olmaktan uzaklaşmış ve öğrencilerin bilgilerini kendilerinin oluşturması kolaylaşmıştır. Bilgi çağın gereklerine uygun biçimde anında bilgisayarla öğrenenlere aktarılacak, internet orta-

mıyla tüm dünya ülkeleri ile bilgi alış verişi yapılacaktır (Öğüt, Altun, Sulak ve Koçer, 2004). İnternet vasıtasıyla elektronik kitap ve kütüphaneye ulaşabilme, haberleşme araçlarının aracısız ve gecikmeden anlık gelişmeleri insanlara ulaştırabilmesi gibi kolaylıklar da öğrenci merkezli öğrenme, özerk öğrenme ve hayat boyu öğrenme gibi yeni eğitim yaklaşımlarının yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur.

Bilgi ve belgelerin bir parmak dokunuşu kadar yakınımızda olduğu, insanlar, toplumlar ve ülkeler arasındaki sınırların sanal ortamda kaybolduğu bu yeni dünyanın bir diğer gerçeği de İngilizcenin iletişim dili olmasıdır. Bu özelliği nedeniyle İngilizce öğretimi bilişim teknolojisinde yaşanan ilerlemelerden en çok etkilenen alanlardan biridir. Internet World Stats (2016) tarafından yapılan tahminlere göre 2015 yılında internette en çok kullanılan İngilizcedir. Yirmi birinci yüzyılın başında ana dil, ikinci dil veya yabancı dil olarak İngilizce konuşanların sayısının dünya nüfusunun dörtte birini oluşturması (Graddol, 2000) ve Avrupa Topluluğu tarafından açıklanan rapora göre 2012 yılında Avrupa'da en çok konuşulan dilin İngilizce olması (EC, 2012) teknolojinin meydana getirdiği yeni dünya düzeninde İngilizce öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. İngilizce hem pek çok insanın öğrenmek istediği bir hedef hem de bilişim teknolojilerinin ağırlıklı olarak kullandığı bir araç olması nedeniyle iki yönden önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, bilgi ve iletişim teknolojilerinin İngilizce öğretimi alanında geçirdiği evreler, günümüzdeki durumu ve geleceği incelenecektir. Bu amaçla alanda yapılmış çalışmaların taranması sonucunda elde edilen bilgi, bulgu ve veriler değerlendirilecektir. Bilişim teknolojisi araçlarının toplum hayatında yer almaya başladığı 1980'lerden bugüne kadar geçen sürede İngilizce öğretimi alanında yaşanan değişim, gelişim ve yönelimler hakkında bilgi vermeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir.

İngilizce Öğretiminde Değişen Yaklaşımlar

Zaman içinde değişen koşullar eğitim felsefelerini etkilemiş, ortaya çıkan yeni ilgi ve ihtiyaçları karşılamak amacıyla eğitim yaklaşımlarında belirgin değişimler görülmüştür. İngilizce öğretimi de içinde bulunduğu zamanın eğitim yaklaşımlarından etkilenmiştir. Bu nedenle öncelikle değişen eğitim yaklaşımlarını kısaca hatırlamak, daha sonra bu değişimlerin İngilizce öğretimindeki yansımalarını incelemek faydalı olacaktır**.**

Eğitim felsefeleri genellikle liberal, davranışçı, ilerlemeci, hümanist ve radikal olarak beş gruba ayrılır (Zinn, 1991). Bu sınıflandırmaya göre *liberal* kategorisinde öğretmenin bilgi aktarıcı ve uzman olduğu geleneksel eğitim anlayışı egemendir. Benzer şekilde Skinner'ın etkisi altında ortaya çıkan *davranışçılık* akımında da öğretmenin yönetimi ve kontrolü altında davranış değişikliği hedeflenmiştir. Bu yaklaşımda gerekli ipuçlarını vererek, pekiştireç kullanarak ve geribildirim yardımıyla öğrencinin küçük adımlarla ilerlemesi sağlanmakta ve öğrenmede gözlem, taklit ve tekrar önemli bir yer tutmaktadır (Palermo, 1978). Bilişsel akımın eğitimde yansıması diyebileceğimiz *ilerlemecilik* ise eğitimin bir davranışsal koşullanma olmadığını, bilakis problem çözme ve tecrübe edinme yoluyla edinilen yeni bilgilerin daha öncekilerle birleştirilmesi sonucunda gerçekleşen bir süreç olduğunu ileri sürer. İlerlemeci

eğitim felsefesine dayalı yapılandırmacı eğitim yaklaşımında akranları ve öğretmenleri ile dayanışma içinde bilgiyi oluşturan öğrenci ve ona bu süreçte kolaylaştırıcı ve rehber olarak destek olan öğretmen yer almaktadır. Diğer iki eğitim yaklaşımı ise kişisel gelişimi ön plana alan *hümanist* yaklaşım ile sosyal, siyasi ve ekonomik değişimi destekleyen *radikal* yaklaşımdır (Zinn, 1991).

Eğitim yaklaşımlarında zaman içinde meydana gelen bu değişimlerin yabancı dil öğretiminde yansımaları da benzer doğrultuda gerçekleşmiştir. İngilizce öğretimi önceleri davranışçılık eğitim yaklaşımının etkisinde kalarak sözel bir davranış olarak algılanmış, öğrenenin uygun dil uyarıcısına verdiği tepkilerin pekiştirilmesi ve tekrarı sonucunda istendik davranışın gerçekleşeceği yaklaşımına dayanmıştır (Richards ve Rodgers, 2002). Buna bağlı olarak cümle kalıplarının ezberlendiği, çok sayıda tekrarın yapıldığı, öğrencilerin hedef dili öğrenmelerini zorlaştıran kendi dil örüntülerini baskılamayı amaçlayan alıştırmaların yoğun olarak kullanıldığı yöntemler alana hâkim olmuştur. Bu yaklaşıma dayalı dil öğretimini eleştiren Brooks (1960) yabancı dil öğretiminde kullanılan bu yöntemlerin problem çözme becerisi kazandırmak yerine bilgi aktarımı gerçekleştirmek ve alışkanlık oluşturmak gibi işlevler üstlendiğini ileri sürmüştür.

Yabancı dil eğitimine yön veren bir diğer öğrenme modeli F.C. Bartlett (1932) tarafından ortaya atılmış şema kuramıdır. Bu kurama göre dil öğrenilirken daha önce bilinenler ile yeni öğrenilenler karşılıklı bir örüntü oluşturur ve gelecekte öğrenileceklere zemin hazırlarlar. Bu süreçte yeni bilgi önce parçalara ayrılır ve daha sonra önceden var olan eski öğrenmelerin içine yerleşerek yeni anlamlı yapılar oluştururlar. Yapılandırmacılık kuramının temelini oluşturan bu yaklaşımda öğretmen öğrenciye bilgiye giden yolda rehberlik eden bir kolaylaştırıcı rolündedir. Geçen yüzyılın son on yılında ön plana çıkan yapılandırmacı öğrenme kuramı yabancı dil öğretiminde yeni yöntem, teknik ve materyal geliştirilmesini ve kullanılmasını sağlamıştır (Nunan, 1999).

Yabancı dil veya ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde yöntem arayışları günümüzde iletişimsel yeterliliği hedefleyen, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsenmesine yol açmıştır (Nunan, 2003). Dilin iletişim olduğu düşüncesinden yola çıkan iletişimsel dil öğretimi yöntemi (Communicative Language Teaching-CLT) öğrencide iletişimsel yetinin oluşturulmasını hedefler. Bu yaklaşıma göre sadece gramer bilgisi öğrenerek değil, o dili ana dil olarak konuşan kişilerin sosyo-linguistik becerilerini edinerek yabancı dil öğreniminde yetkinliğe ulaşılabilir (Canale and Swain, 1980; Canale, 1983). Bilişim teknolojilerinden faydalanarak gerçekleştirilecek İngilizce öğrenimi çağdaş dil öğrenimi yaklaşımlarının hedeflediği iletişimsel yetkinlik davranışlarının oluşmasında oldukça faydalıdır. Günümüzde öğrencilerin teknoloji yardımıyla zaman ve mekân sınırlaması olmadan bilgiye ulaşabilmeleri, kendi hızlarında ilerleyebilmeleri ve öğrenme durumlarını kendilerinin değerlendirebilmeleri iletişimsel yetkinliğe ulaşmalarında yardımcı olmaktadır.

Bilişim Teknolojilerinin İngilizce Öğretiminde Kullanımı

Çalışmanın bu bölümünde Dudeney ve Hockley (2012) tarafından yapılmış taksonomi temel alınarak somut örneklerle bilişim teknolojilerinin İngilizce öğretiminde kullanımı üze-

rinde durulacak ve otuz yılı aşan bir süreç ana başlıklar altında özetlenmeye çalışılacaktır. Dudeney ve Hockley (2012) çalışmalarında Warschauer (1996a) ve Bax (2003) tarafından yapılmış tespitlere büyük ölçüde atıfta bulunmuşlardır. Bu bilgiler ışığında teknoloji kullanımının İngilizce öğreniminde yansımaları üç ana dönem ve bunların alt başlıklar altında incelenebilir.

Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi – BDDÖ (Computer Assisted Language Learning-CALL)

Bu dönem bilgisayarların yabancı dil eğitiminde kullanılmaya başladığı 1980'li yılların ortalarından 1990'lı yılların sonuna kadar sürer. Dudeney ve Hockley (2012) bu ilk dönemi *davranışçı BDDÖ, iletişimsel BDDÖ* ve *birleştirilmiş BDDÖ* olarak üç alt başlığa ayırmışlardır. *Davranışçı BDDÖ* anlayışının hâkim olduğu ilk zamanlarda bilgisayar teknolojisi emekleme döneminde olduğu için yazılım ve donanım sınırlılıkları nedeniyle öğrenci bilgisayara yüklenmiş içerik ile iletişim halindedir. Bu dönemde, önceleri alıştırma, basit oyunlar, gramer ve kelime bilgisini ölçen çalışmalar, standart geri bildirim veren etkinlikler vardır. Ayrıca, bu yıllarda uygun etki ve uyarıcıların planlı bir şekilde verilmesiyle beklenen tepkilerin alınabileceği görüşüne dayanan öğretim yöntemleri kullanılmış, ezber, tekrar, taklit, rol oynama gibi etkinlikler içine yerleştirilmiş yapısal gramer çalışmaları ön plana çıkmıştır. Bu akıma göre hazırlanan Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme (BDDÖ) temelli programlarda, bilgisayara yüklenen çalışma metinlerinde boşlukları uygun kelime ve ifadelerle doldurma, cümle öğelerini anlamlı sıraya koyma, anlam bütünlüğünü bozan kelime ve ifadeleri çıkarma veya çoktan seçmeli soruları cevaplama gibi alıştırmalar yer almaktadır. Zaman ve mekân sınırlaması olmadan öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine imkân sağlaması nedeniyle bilgisayar destekli eğitim benimsenmiş ve özellikle standart yabancı dil test sınavlarına hazırlayan çok sayıda bilgisayar programı yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ancak, bu programlar yabancı dil öğretiminde gerçek hayat problemlerini göz ardı ediyor olması, gramere ve ayrıntıya çok önem vermesi nedeniyle eleştirilmektedirler (Stevens, 1995). Tüm bu eleştirilere rağmen, bu tarz programlar her ne kadar ideal öğretim araçları olmasalar da hazırlanmaları ve kullanılmaları kolay olduğu için geniş çapta tercih edilmektedirler (Beatty, 2003a).

Bu dönemin ardından teknolojinin gelişmesi sayesinde daha fazla geribildirim yoluyla öğrencinin dil öğreniminde küçük keşifler yaparak ilerlemesini sağlayan, öğrencide öğrenme duygusu uyandırıp, cesaretlendiren, sentez yapma ve eleştirel düşünme gibi beceriler geliştirmesini hedefleyen *iletişimsel BDDÖ* evresi gelmektedir. Bu evrede bilgisayarlar kısmen öğretmen rolünü üstlenmekte, verdikleri geribildirimler ve sundukları seçeneklerle öğrencileri yönlendirmektedirler. Öğrenci bilgiyi yapılandırmada daha fazla sorumluluk almaya başlamış, bilgisayarlar öğrencinin bu yolculuğunda bir rehber ve kolaylaştırıcı görevi üstlenmişlerdir. Bilgisayar destekli yabancı dil öğreniminde kullanılan programlar artık bilgiyi oluşturmayı hedefleyen içerikler kullanmaya başlamışlardır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış yazılım programları çeşitli sorular vasıtasıyla merak uyandırıp, araştırmalar yaptırarak ve birbiriyle bağlantılı işleri tamamlatarak öğrencinin yeni bilgiyi oluşturmasını sağlamaktadır (Rodgers, 2000). Bir elmas hırsızlığını çözmek amacıyla yurt dışına giden bir kahramanın verilen ipuçları yardımıyla iz sürerken hedef dili kullanması ve

böylece kendi öğrenmesini oluşturmasını sağlayan *Who is Oscar Lake* adlı oyun bu yaklaşımla hazırlanmış yazılım programlarına örnek olarak verilmektedir (Beatty, 2003b).

Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi döneminin son evresi *birleştirilmiş BDDÖ* olarak adlandırılmaktadır. Bu evrede bilgisayar teknolojisi gelişmiş, iletişim araçlarının kullanım alanları ve kullanım sıklığı artmış, çoklu medya teknolojisinde yaşanan ilerlemeler sayesinde iletişim daha yoğun ve etkili bir şekilde insanların hayatında yer almış ve internet günlük hayatta kullanılmaya başlamıştır. Tüm bu gelişmeler sonucunda kullanıcılar dört temel dil becerisi olarak adlandırılan okuma, yazma, dineme ve konuşma becerilerinin tümünü kullanabilmeye başlamışlardır.

BDDÖ döneminde ön plana çıkan teknolojik özellikler daha çok bilgisayar donamım ve yazılımlarıdır. Kişisel bilgisayarların ucuzlaşması, renkli monitörlerin ortaya çıkması, ses ve görüntü kalitesinin giderek artması, eğitim amaçlı hazırlanan CD-ROMların yaygınlaşması, ders kitaplarının bu CD-ROMlar ile desteklenmesi sayesinde ders içi ve ders dışı İngilizce öğreniminin zenginleşmesi bu dönemin belirgin özelliklerindendir. Ayrıca bu dönemde dikkat çeken bir diğer durum önceleri teyp ve kasetlerle donatılmış dil laboratuarlarının yerini bilgisayar laboratuarlarının almaya başlamasıdır.

İnternet Dönemi

Bilgisayar destekli dil öğrenmede devrim denilebilecek büyüklükte değişim internetin ve mobil teknolojilerin hızla hayatımıza girmesiyle olmuştur. Yirminci yüzyılın iletişim alanındaki en büyük yeniliklerinden birisi olan internet sayesinde bugün mesaj ve mektupların gönderilmesi, dergi, gazete ve kitap gibi yayınların okunması, kütüphane, müze ve galeri gibi mekânların ziyaret edilmesi, sohbet, toplantı, konferans, ders ve sınav gibi etkinliklerin yapılması elektronik ortamda gerçekleşmektedir. Herkesin her yerde her zaman kullanabildiği internet yabancı dil eğitiminde özellikle hedef dili o dilin konuşulmadığı yerde öğrenenler için çok sayıda ortam ve kaynak sağlamaktadır. İnternet üzerinden ulaşılabilen bu ortam ve kaynakların bazıları ticari amaçlarla (TellmeMore, Clarity English, Englishtown, GlobalEnglish, EnglishClub, vb.), bazıları da BBC, British Council ve VOA (Voice of America) gibi resmi kurumlar tarafından hazırlanmış yabancı dil öğrenme siteleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, internet ortamında yeni medya olarak adlandırılan Facebook, Twitter, YouTube gibi sosyal paylaşım siteleri, yazılı, sözlü ve görsel haberleşme sağlayan Google, Hotmail, Yahoo veya Skype gibi ortamlar her yaştan ve sosyal gruptan insan tarafından hızla artan bir oranla kullanılmaktadır. Internet üzerinden ulaşılabilen çeşitli sohbet ortamları ve oyun amaçlı siteler de denetlendikleri takdirde İngilizce eğitiminde çeşitli faydalar sağlayabilmektedir.

İnternete erişimin kolaylaşması ve yaygınlaşması sayesinde 1990'lı yılların sonlarından bugünü de içine alan süre boyunca İngilizce öğretiminde kültürel etkileşimin de kapıları açılmaya başlanmıştır. Eskiden var olan mektup arkadaşlığının yerini çok daha hızlı ve kolayı olan elektronik posta ile yazışma almış, bu sayede sadece öğretmen ve öğrenciler arasında değil aynı zamanda öğrenciler arasında haberleşme de bir eğitim aracı olarak kullanılmaya başlamıştır. Ayrıca çeşitli internet siteleri sohbet grupları veya tartışma forumları gibi imkânlar sağlayarak eğitim amaçlı olarak kullanılmaktadırlar. Skype gibi sesli sohbet imkânı sağ-

layan programlar ve gelişmiş teknoloji ürünleriyle yapılan fotoğraf, bilgi, belge, video ve uygulama paylaşımı sayesinde öğrenciler uluslararası eğitim etkinlikleri ve projeler geliştirebilmektedirler.

İnternetin sağladığı bir diğer kolaylık dünyanın farklı yerlerinde yaşayan kişilerin çevrimiçi kurslar aracılığıyla bulundukları yerden eğitim alabilmeleridir. Bu kurslar sayesinde öğretmen eğitimi programları geliştirilmiş ve hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kolaylaşmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek ve düşüncelerini ifade etmek için katıldıkları özel amaçla hazırlanmış sohbet odaları ve tartışma forumları da internet sayesinde gerçekleşmiştir. TESL-L, NETEACH-L ve Webheads in Action Yahoo Group bu oluşumlara örnek olarak verilebilir (Dudeyev ve Hockly, 2012). Bu dönemin başlarından itibaren internetin İngilizce öğretiminde etkisi dikkat çekmiş, bu konuda özellikle öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik önemli çalışmalar yapılmıştır (Levy, 1993; Eastment, 1999). Öğretmenlerin hızla değişen teknolojiden faydalanabilmeleri için internette arama yapmayı çok iyi bilmeleri, elde ettikleri verileri seçme, ayıklama ve sınıflandırma gibi becerilere sahip olmaları, ayrıca seçili verileri en iyi biçimde işleyerek yaratıcılıkları ile birleştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Eastment, 1999).

İnternetin sağladığı faydalardan bir diğeri de öğrencilerin büyük ölçüde bilgileri internetteki kaynaklardan sağlayarak oluşturduğu sorgulama temelli öğrenmeye çok iyi bir örnek olan WebQuest etkinliğidir. WebQuest üzerine ülkemizde yapılan çalışmaların kimi bu kelimenin Türkçe karşılığını Web Macerası olarak verirken (Akçay ve Şahin, 2012), kimi de hiç çevirmeden WebQuest şeklinde bırakmıştır (Özerbaş, 2012). Bu çalışmada teknik bir terim olmasını dikkate alarak ve henüz üzerinde uzlaşılmış bir tanımı olmadığı için WebQuest şeklindeki kullanım tercih edilmiştir. WebQuest etkinliğinde öğrenciler ihtiyaç duydukları bilgilerin tümünü ya da büyük bir kısmını sorgulama ve araştırma yoluyla internetteki kaynaklardan elde ederler. Bu etkinlikte gerçek bir sorunun çözümü internetten elde edilen bilgilere dayanarak bireysel ya da grup olarak bulunmaya çalışılır. Mantıklı bir görev, ayrıntılı bir süreç, seçilmiş ve düzenlenmiş kaynaklar, değerlendirme ve sonuçlandırma gibi aşamalardan oluştuğu için Proje Temelli Öğrenmeye benzese de, kullanılan kaynakların internetten bulunması gerekliliği nedeniyle ondan ayrılır. WebQuest etkinliğinin öğrencilerde teknoloji okuryazarlığını artırdığı (Marco, 2002) ve sosyal yapılandırmacı yaklaşım için önemli bir araç olduğu (Laborda, 2009) ileri sürülmüştür. İnternet ortamında sayısız İngilizce bilgi kaynağının var olduğu ve BBC Learning English, British Council: Learn English, Voice of America, National Geographic, Learn English for free with Elllo, English Club TV gibi pek çok sitenin İngilizce öğretmek için hizmet verdiği düşünüldüğünde WebQuest etkinliklerinin önemli sonuçlar doğuracağı düşünülebilir.

Bu dönemde durağan, sabit ve uzman denetiminde hazırlanmış Web 1.0 teknolojisinden dinamik, yaratıcı ve kullanıcı odaklı Web 2.0 teknolojisine geçiş Dudeyev ve Hockly (2012) tarafından en önemli dönüşümlerden biri olarak görülmektedir. Yeni Web 2.0 teknolojisi sayesinde kullanıcılar herhangi bir uzmanlık derecesine sahip olmadan çeşitli kaynakları üretebilmekte, böylece hem öğretmen hem de öğrenciler öğretim-öğrenme sürecini daha özgür ve yaratıcı bir şekilde geçirebilmektedir. İnteraktif akıllı tahtaların kullanımı da İngilizce öğretiminde çok faydalı olmaktadır. İnternete bağlanabilme özellikleri nedeniyle dersin işlenmesinde pek çok kolaylık sağlayan akıllı tahtalar, çeşitli yayınevlerinin hazırladıkları

özel ders kitapları sayesinde ders esnasında pek çok videoya veya işitsel materyale ulaşmayı kolaylaştırarak süreç üzerinde önemli etkiler yaratmaktadırlar.

Web 2.0 teknolojisinin sağladığı devrim niteliğindeki bir yenilik de Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram gibi sosyal medya olarak adlandırılan yeni bir iletişim mecrasının ortaya çıkmasıdır. Giderek yaygınlaşan ve popüler hale gelen bu siteler öğrencilere eleştirel ve özerk bir öğrenme ortamı sağlamaları, öğretmen ve öğrenciler tarafından sınıfın dışında da öğretim aracı olarak kullanılabilmeleri, öğretmenlerin hızlı geri bildirim vermelerini sağlayarak öğrenmenin hızını artırabilmeleri gibi sebeplerle olumlu görüşler almaktadırlar (Patel, 2015). Ayrıca bu sosyal medya mecralarından özellikle Facebook öğrenciyi motive etmesi (Kabilan, Almad ve Zainol, 2010), akran değerlendirmesini kolaylaştırarak yazma becerilerini geliştirmesi (Shih, 2011) ve birlikte çalışarak dayanışma içinde öğrenmeyi kolaylaştırması (Wang, Lin, Yu ve Wu, 2012) gibi nedenlerle çeşitli araştırmalarda ön plana çıkmaktadır. Sosyal medya sadece öğrencilerin için değil aynı zamanda öğretmenlerin de bir araya gelerek bilgilerini paylaşmaları, ortak etkinlikler düzenleyebilmeleri ve tartışma forumları oluşturabilmeleri için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bugün pek çok öğretmen kendi geliştirdikleri veya kullanıp faydalandıkları materyalleri Facebook üzerinden meslektaşları ile paylaşmaktadır.

İngilizce Öğretiminde Teknolojinin Geleceği

Teknolojinin hızlı değişimi nedeniyle gelecekte İngilizce öğretiminde ne tür teknolojik değişim ve gelişimler yaşanacağını tam olarak kestirmek kolay değildir. Özellikle internet sayesinde meydana gelen gelişmeler eğitim alanında büyük ilerlemelere yol açmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde, yeni eğitim teknolojileri hakkında geniş çaplı araştırma ve analizler yaparak eğitimcilere güncel ve güvenilir bilgiler sağlamak amacıyla hazırlanmış the NMC Horizon Report başlıklı raporda yer alan bilgi ve bulgulara yer verilecektir (Johnson, Adams, Cummins, Estrada, Freeman ve Hall, 2016). The New Media Consortium ve the EDUCAUSE Learning Initiative tarafından ortaklaşa gerçekleştirilen bu rapora göre önümüzdeki yıllarda eğitimde altı büyük teknolojik değişiklik beklenmektedir. Bu değişikliklerin neler olduğu, olası gerçekleşme zamanları ve İngilizce öğretiminde yansımaları şöyle özetlenebilir:

Kendi Cihazını Getir (KCG) Dönemi (Bring Your Own Device) - Bir yıl ya da daha az bir süre içinde gerçekleşmesi beklenmektedir.

Kendi Cihazını Getir ayrıca Kendi Teknolojini getir olarak da adlandırılmaktadır. İnsanların çalışma veya öğrenme ortamlarına kendi tabletleri, akıllı telefonları veya diz üstü bilgisayarları ile gelmeleri, bulundukları mekânın internetini kullanabilmeleri ve bu cihazların insanların hayatında çok büyük yer tutması nedeniyle çalışma ve öğrenme ortamının bu insanlara adapte olacağı ön görülmektedir. Duduyev ve Hockly (2012) mobil cihazların İngilizce öğretiminde kullanılmalarına örnek olarak Hindistan'daki MILLEE projesini, Bangladeş'te Janala Projesini ve Filipinler'deki Text2Teach Projesini göstermişlerdir. Yine aynı çalışmada bazı yayınevleri ve Biritish Council gibi kurumların cep telefonları için çeşitli uygulamalar geliştirdikleri ve kitaplardaki bazı çalışmaların cep telefonlarına yüklenebildiği de belirtilmiştir.

Öğrenme Durumları Analizi ve Uyarlanabilir Öğrenme Dönemi (Learning Analytics and Adaptive Learning) - Bir yıl ya da daha az bir süre içinde gerçekleşmesi beklenmektedir.

Bu aşamada öğrencilerin internet kullanma alışkanlıkları, internette harcadıkları zaman, ilgi ve ihtiyaçları gibi hususlar analiz edilerek öğrenciye göre öğrenme durumların oluşturulması kastedilmektedir. Ulaşılmak istenen amaç daha doğru pedagojiler yoluyla aktif öğrenmeyi gerçekleştirmek ve öğrenci başarısını etkileyen faktörleri değerlendirmektir. Özellikle dil öğrenme sürecinde bireylerin ilgi ve ihtiyaçların önemi ve kaygı düzeyinin yüksekliğinin kişinin iletişim performansı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında bu ilerlemeler umut verici görülmektedir.

Artırılmış ve Sanal Gerçeklik Dönemi (Augmented and Virtual Reality Time) - İki ila üç yıl içinde gerçekleşmesi beklenmektedir.

Gerçek dünyada var olan nesnelerin algılanmasının üzerine sanal varlıklar inşa edilmesi yoluyla gerçeklik algısının artırılması şeklinde tanımlanan artırılmış gerçeklik uygulaması ile gerçek olmayan ama gerçeğin simülasyonu yoluyla gerçeklik hissi veren ve kişinin bu sistemle ilişkiye geçtiği sana gerçeklik uygulamalarının eğitimde iki ila üç yıl içinde kullanılması beklenmektedir. Bu uygulamaların şu anda eğitim amaçlı kullanılmaları çok sık ve yaygın değildir. Dudeney ve Hockly (2012) artırılmış gerçeklik uygulamalarının İngilizce öğretiminde yansımalarına oyun temelli öğrenmeyi örnek olarak vermektedirler. Her ne kadar bilgisayar oyunları yoluyla İngilizce öğrenme daha önceden var olsa da, hızla gelişen teknoloji sayesinde zorlaşan oyunlar ve cep telefonları yoluyla kolayca oynanabilir olmalarının olumlu katkılarına dikkat çekmektedirler.

Yaratım Atölyeleri (Makerspace) Dönemi - İki ila üç yıl içinde gerçekleşmesi beklenmektedir.

Üç boyutlu yazıcılar, robot teknolojisi, üç boyutlu modellemeler gibi araçlarla donatılmış atölyelerde öğrencilerin yaratıcılık, tasarım ve mühendislik gibi yönlerini geliştirmelerini amaçlayan bir eğitim etkinliğidir. Sınıfların ve laboratuarların çağın gerisinde kalmaları nedeniyle ortaya çıkan boşluğu dolduracak bir ortam olarak görülmektedir. Bu atölyelerde öğrenciler düşüncelerini uygulamaya dökebilmektedirler. Özellikle Proje Temelli Öğrenme uygulamalarında bu atölyelerin İngilizce öğretiminde önemli katkılar sağlamaları beklenmektedir. Şu anda kullanımları oldukça az ve sınırlı olan yaratım atölyelerinin eğitim ortamında yaygınlaşmaları halinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de gelişeceği söylenebilir.

Duyuşsal Programlama Dönemi (Affective Computing) - Dört ila beş yıl içinde gerçekleşmesi beklenmektedir.

Bilgisayarların uygun programlar yoluyla insanların duygularını tanıyabileceği, yorumlayabileceği, işleyebileceği ve uyarabileceği düşüncesinden hareket eder. Duyuşsal programlamaya göre cihaza video kamera yerleştirilmesi yoluyla bilgisayarlar yüzdeki ifade ve jestleri okuyabilirler. Bu geliştirilmesi halinde ileride bilgisayar öğretmenler döneminin başlayacağı ön görülmektedir.

Robot Teknolojisi Dönemi (Robotics) - Dört ila beş yıl içinde gerçekleşmesi beklenmektedir.

Günümüzde tıp dünyasından sanayiye kadar uzanan pek çok alanda kullanılan robotların gelişmiş teknolojiler sayesinde ileride öğrencilerin problem çözme becerilerine yardım edebileceği, otizm gibi sorunları olan öğrencilerin iletişim stratejileri geliştirmelerine ve sosyal beceriler kazanmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bilişim teknolojilerinde yaşanan ilerlemelerin İngilizce öğretiminde yansımaları dikkat çekicidir. Günümüzde İngilizce öğrenen kişiler internet yoluyla eğitim amaçlı çeşitli sitelere ulaşabilmekte, bloglar veya sosyal medya araçları yoluyla internet üzerinden gruplar oluşturarak öğrenme ortamları yaratabilmekte, elektronik portfolyo, webquest gibi araçlarla bilgi, belge, proje ve ürünlerini internet ortamında diğer kişilerle paylaşabilmektedir. SKYPE, Whatsapp ve tele konferans gibi vasıtalarla internet üzerinden yarattıkları sözlü ve/veya görüntülü iletişim ortamını eğitim amaçlı kullanabilmektedirler. Ayrıca, bilişim teknolojileri yabancı dil öğreniminde kaygı düzeyi yüksek öğrencilere de çeşitli kolaylıklar sağlamaktadır. Bazı öğrencilerin hata yapma endişesiyle özellikle konuşma becerisi ediniminde sessiz kaldıkları ve özgüven duygusu geliştiremedikleri de bilinen bir gerçektir (Tunaboylu, 1993; Nunan, 1999, Gregersen, 2005). Bilgisayar destekli öğrenmenin öğrencide kaygı düzeyini azaltması üzerine yapılan çalışmalar bilgisayar ve internetin sağladığı kolaylıklar sayesinde bu tür problemlerin önüne geçilebileceğini düşündürmektedir (Chun, 1994; Warschauer, 1996b; Murray, 2000; Rodgers, 2000; Saade, R.G. ve Kira, D., 2009; Saraçoğlu, R. ve Sulak S. A. 2012).

İngilizce öğretiminde bilişim teknolojileri kullanmanın önemi açık olmasına rağmen mevcut eğitim uygulamaları teknolojideki ilerlemelerden yeterince faydalanamamaktadır (Akarsu ve Akbıyık, 2012; Seferoğlu, 2015). Öğrenen merkezli eğitimin yaygınlaşmasında önemli bir yer tutan bilişim teknolojilerinden azami ölçüde yararlanabilmek için uygun eğitim programları rehberliğinde başta öğretmenler olmak üzere tüm paydaşların eğitilmesi gereklidir. Bilgi toplumunda yaşayan ve yetişen bireylerin bilgiye ulaşma, düzenleme, değerlendirme, sunma, aktarma ile gelişen teknolojileri kullanabilme becerisine sahip olmalarını, eleştirel düşünme, problem çözme, grupla çalışma gibi yeterliliklerle donatılmalarını gerekli görmektedir (Sulak, 2007). İnternet sayesinde her geçen gün giderek artan miktarda içerikle karşılaşıyor olmak ilk bakışta olumlu ve istenilen bir durum gibi görünse de, uygun programlar olmadığı takdirde hem öğrenci hem de öğretmenin zaman ve emek kaybı yaşamasına neden olabilmektedir. Öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç durumları ve öğrenme hızlarının yanı sıra teknolojiye ulaşma imkânlarını da dikkate alarak hazırlanmış programlara ihtiyaç vardır. Eğitim programı ve teknoloji seçiminin doğru bir şekilde planlanıp yürütüldüğü eğitim ortamları öğrencilerin öğrenme istek ve arzusunu besleyecek ve özerk öğrenme becerileri sayesinde hayat boyu öğrenen bireylerin yetişmesine katkıda bulunacaklardır.

Kaynakça

Akarsu, B., & Akbıyık, C. (2012). Relationships among Perceived Computer Literacy Skills, Computer Attitudes, and Computer Self-Efficacy Levels. *Journal of European Education,* 2(2), 1-9.

Akçay, A. & Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – *Journal of Educational Sciences Research.*2(2), 33-45.

Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: a study in experimental and social psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bax, S. (2003). CALL-Past, Present and Future. *System,*31(1), 13-28.

Beatty, K. (2003a). Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning (Applied Linguistics in Action), New York: Pearson ESL.

Beatty, K. (2003b). Computers in the Language Classrooom. (Ed.) D. Nunan. *Practical English Language Teaching.* 247-266. Singapore: Mc Graw Hill.

Berce, J., Lanfranco, S. & Vehovar, V. (2008). E-governance: Information and communication technology, knowledge management and learning organisation culture. *Informatica,* 32, 189-205.

Brooks, N.H. (1960). *Language and Language Learning; Theory and Practice.* New York: Harcourt, Brace.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language and testing. *Applied Linguistics 1,* 1-47.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C., & Schmidt, R.W. (eds.), *Language and Communication,* 2-27, London: Longman.

Chun, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acqusition of interactive competence. *System,* 22(1), 17-31.

Dudeney, G., and Hockly, N. (2012). ICT in ELT: How Dİd We Get Here and Where Are We Going?, ELT Journal, 64 (4), 533-542.

Eastment, D. (1999). *The Internet and ELT: The Impact of the Internet on English Language Teaching.* Oxford: Summertown Publishing.

EC (European Commission). (2012). Europeans and their languages. *Special Barometer, 386.* 18 Mart 2016 tarihinde http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf adresinden erişildi.

Graddol, G. (2000). *The Future of English.* UK: Biritish Council.

Gregersen, T.S. (2005). Nonverbal clues: CLues to detection of foreign language anxiety. *Foreign language annals,* 38(3), 388-400.

Heeks, R. (2008). ICT4D 2.0: The Next Phase of Applying ICT for International Development, *Computer,* 41(6), 26–33.

Internet World Stats. (2016). *Internet World Users by Language: Top Ten Languages.* Miniwatts Marketing Group. Şubat 2016 tarihinde http://www.internetworldstats.com/stats7.htm adresinden erişildi.

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., and Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Kabilan, M., Almad,N., ve Zainol, M. (2010). Facebook: An Online Environment for Learning of English in Institutions. *Intrnet and Higher education.* 13 (4), 179-187.

Laborda, J. G. (2009). Using Webquests for Oral Communication in English as a Foreign Language for Tourism Studies. *Educational Technology & Society*, 12 (1), 258–270.

Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning : Context and Conceptualization*. Oxford : Clarendon Press.

Marco, M.J.L. (2002). Internet-Based Activities for English for Specific Purposes. *English Teaching Forum* 40(3), 20-25.

Murray, D.E. (2000). Changing technologies, changing literacy communities. *Language learning and technology.* 4(2): 43-58.4

Nunan, D. (1999). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Eleventh Printing. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2003). Methodology. (Ed.) D. Nunan. *Practical English Language Teaching.* 3-22. Singapore: Mc Graw Hill

Öğüt, H., Altun, A.A., Sulak, S. A. & Koçer, H.E.(2004). Bilgisayar Destekli, İnternet Erişimli İnteraktif Eğitim Cd'si ile E-Eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET,* (3) 1, 67-74.

Özerbaş, M. A. (2012). WebQuest Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13 (2), 299-315.

Palermo, D. S. (1978). *Psychology of Language*. Dallas: Scott, Foresman and Co.

Patel, T. (2015). Analyzing the Impact of Social Networks on English Language Teaching. *ELT VIBES: E-Journal for Research in ELT.* 1(2), 70-76.

Richards, J., & Rodgers, T. (2002). *Approaches abd Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rodgers, T. (2000). Methodology in the new millenium. *Forum.* 36(2), 1-14.

Saade, R.G., and Kira, D. (2009).Computer Anxiety in E-Learning: The Effect of Computer Self- Efficacy. *Journal of Technology Education.* 8,177-191.

Saraçoğlu, R. ve Sulak, S. A. (2012).*The Investigation of Computer Anxiety Levels of Students of Education Faculties*. 24-27 June 2012.(pp 438-446). Dubrovnik, Croita. International Institue of Social and Economic Sciences www.iises.net

Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda Teknoloji Kullanımı ve Uygulamalar: Gözlemler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91. 14 Mayıs 2016 tarihinde http://www.egitimtercihi.com/okulgazetesi/17207-okullarda-teknoloji-kullan-m-ve-uygulamalar.html adresinden erişildi.

Shih, Ru-Chu. (2011). Can Web 2.0Technology Assist College Students in Learning English? Integrating Facebook and Peer Assessment with Blended Learning. *Australasian Journal of Educational Technology,* 27(Speecial Issue, 5), 829-845.

Stevens, V. (1995). Concordancing with language learners: Why? When? What? *CAELL, Journal.* 6(2): 2-10.

Sulak, S. A. (2007). Dokuzuncu Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojisi Ders Programının Değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitisü.

Sulak, S. A. ve Sünbül, A. M. (2007). Dokuzuncu Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojisi Ders Programının Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2007)

UNESCO (2002). *Information and Communication Technology in Education, A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development.* Paris: UNESCO. Mart 2016 tarihinde erişildi: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf

Tunaboylu, O. (1993). Speaking Through Associaton. *English Teaching Forum*. 31 (2): 47-48.

Wang, J., Lin, C., Yu, W., & Wu, E. (2012). Meaningful Engagement in Facebook Learning Environments: Merging Social and Academic lives. *Turkish Online Journal of Distance Education,* 14(1), 302-322.

Warschauer, M. (1996a). Computer Assisted Language Learning: An Introduction. In S. Fotos (ed.). *Multimedia Language Teaching.* (pp:3-20). Tokyo: Logos International.

Warschauer, M. (1996b). Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal.* 13 (2): 7-26.

Yıldız, R., Sünbül, A. M., Koç, M. & Halis, İ. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Zinn, L.M. (1991). Exploring Your Philosophical Orientation. In M. W. Galbraith (ed.)., *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*. (pp:39-77). Malabar, Florida: Krieger Pulishing Co.

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMELERİ BİZE NE SÖYLER?

Mustafa AYDIN

Aydın, M. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirmeleri bize ne söyler?. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.213-226). Konya: Çizgi Kitabevi

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMELERİ BİZE NE SÖYLER?

Mustafa Aydın [a]

[a] Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, maydin@konya.edu.tr

Giriş

Eğitim en genel anlamıyla bireylerin sahip olması gereken özellikleri onlara kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Yaygın bir tanım olan Ertürk'ün (1972) tanımında ise eğitim; "bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma süreci" olarak ifade edilmektedir. Alandaki birçok eğitim tanımı incelendiğinde, bu tanımlarda "bireylere bir takım davranışları kazandırma" kısmının ortak olduğu görülmektedir. Bu benzerlikle beraber "bireye kazandırılması beklenen amaçların ne olduğu" diğer bir ifade ile "nasıl bir birey yetiştirmeliyiz? " sorusuna verilecek cevapların zamanla farklılaştığı görülmektedir.

Günümüzde eğitimin, klasik iktisat kuramları doğrultusunda sadece ekonomi ve kalkınma üzerine odaklanmış "ekonomik insan (homo economicus)" yetiştirmenin ötesinde de amaçları olduğu görülmektedir. Tanımlanan "yeni nesil insan"a yönelik politikalar incelendiğinde; sadece üretim-tüketim döngüsünün bir parçası olmasının ötesinde demokrasi, insan hakları, cinsiyet eşitsizlikleri ya da bölgesel eşitsizlikleri önceleyen ve var olan toplumsal sorunların önüne geçecek eylemlere odaklanıldığı görülmektedir (Chabbott, 2003; Resnik, 2006).

Benzer şekilde İngilizce "education" olarak ifade edilen, Latince "educare" ve "educere" kavramlarından türeyen eğitim kavramı o dildeki kökeni itibariyle insanın yalnızca mekanik kısmının yanında içsel birtakım değerlerini de içine alan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem okunuş olarak hem de yazılışı itibarı ile her ne kadar birbirine benziyor görünse de bu iki kavram birbirinden farklı anlamları ifade etmektedir. Billington (1997) "educare" kavramının bireyi belirli bir (alana yönelik) beceriyle donatmak için onu birtakım uygulamalara (talime) tabi tutmayı ifade ettiğini belirtmektedir. Burada bahsi geçen uygulamalar daha çok fiziksel bir aktiviteyi ifade eden ve dolayısıyla mesleki beceri kazandırma sürecinde karşımıza çıkan uygulamaları içine almaktadır. Usta çırak ilişkisi içerisindeki öğrenmeler veya bir sertifika/yetkinlik kazanmak için geçirilen yaşantılar "educare" kavramı ile ifade edilen sürece örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan bir diğer kavram olan "educere" ise sadece mekanik anlamda gelişimi değil öğrenilen temel bilgileri kullanmak için motive olmayı ve bu bilgiler ışığında daha yetkin beceri/ler kazanmayı ifade eder. Kısacası herhangi bir pragmatik nedenle değil içkin olarak değerli görülen bilgiyi elde etmeye dönük çabayı ifade etmektedir. Aslında "educere" kavramının daha çok kişisel özerkliği önceliğini ifade etmek mümkündür. Örneğin gerçek hayatta bir sorun olarak görülen konu-

nun ders konuları içerisinde yer alması "educere" kavramı ile ifade edilen eğitim uygulamasına örnek olabilir. Dolayısı ile "educare" kavramı ile ifade edilen talim kavramının aksine "educere" kavramına dayalı eğitimin amacı özel alanlarda uzman yetiştirmek değil kişisel özerlik olarak görülmektedir.

Eğitim kavramına ilişkin bu tanımlamaların yanında sistem olarak eğitim ele alındığında eğitim sisteminin ülke sınırları içerisinde yaşayan vatandaşların refah ve mutluluğunu artırmak, ülkedeki sosyal ve iktisadi kalkınmayı destekleyici bir güç olmak ve bu sayede toplumların ilerlemesine katkı sağlamak gibi önemli amaçları olduğu görülmektedir. Açıkçası bir toplumun gelişmişlik düzeyi olarak sayılabilecek bu özelliklerin gerçekleşip gerçekleşmeme düzeyini belirlemek şüphesiz eğitim sisteminin sistemli ve uygun araçlarla izlenmesini gerekli kılar. Bu izlemeler neticesinde elde edilen çıktılar, ülke sınırları içerisinde yaşayan bireylerin mevcut hayat standartlarına ilişkin bilgi vermesinin yanında uluslararası düzeyde de ülkelerin gelişmişlik düzeyi açısından önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle, günümüzde eğitim sistemlerinin izlenmesi; uygulanmakta olan eğitim programlarının amaçlarına ulaşma düzeyini gözlemlemenin yanında eğitim programlarının uzak hedefi sayılan toplumsal amaçların gerçekleşme düzeyi hakkında da bilgi vermesi bakımından bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Küresel anlamda ekonomik kalkınma ve demokratikleşme için eğitimin temel bir ihtiyaç olarak görüldüğü açıktır. Dolayısıyla yapılan uluslararası standart temelli karşılaştırmalar ise ülkelerin gelişmişlik düzeyi hakkında bilgi diğer ülkelere de bilgiler sağlarken ülkelerin birbirlerine göre zayıf ve güçlü yanlarını fark edip kendilerini daha ileri taşıyacak önemli adımları belirlemelerine olanak sağlayacaktır (OECD, 2013). Bu doğrultuda eğitim sistemine yönelik yapılan/yapılacak değerlendirmeler, "nasıl bir birey yetiştirilmeliyiz/yetiştiriyoruz?" sorularına cevap vererek bir ülkenin eğitim felsefesi üzerine inşa edilmiş program geliştirme sürecinin hem ilk hem de son adımı olacaktır. Bu nedenle, özellikle eğitim alanında uzun süreli gerçekçi adımların belirlenmesinde, eğitim sisteminin bileşenlerine yönelik/odaklanmış değerlendirmelerin önemi büyüktür.

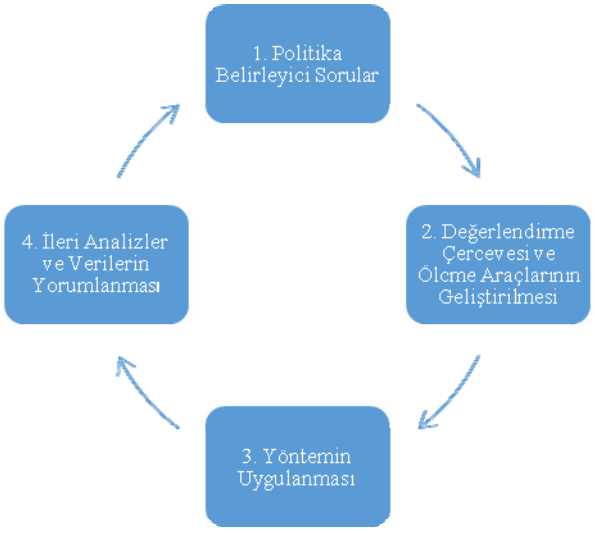
1. Geniş Ölçekli Değerlendirmeler

Eğitim sistemlerinin uluslararası düzeyde izlenmesi "uluslararası geniş ölçekli değerlendirmeler" (ILSA) aracılığı ile gerçekleştirilir. Dünyanın farklı coğrafi bölgelerinde yer alan birçok ülkenin katılımı ile gerçekleştirilmesi nedeniyle bu uluslararası değerlendirmeler daha çok geniş ölçekli değerlendirmeler olarak adlandırılmaktadır. Genel anlamıyla geniş ölçekli değerlendirmeler "belirli bir alana özgü bilgi, beceri veya davranışları inceleyen geniş ölçekteki tarama çalışmaları" (Kirsch vd, 2013) şeklinde tanımlansa da özelde eğitim alanında yapılan çalışmaları "öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek adına eğitim öğretime yönelik farklı ülkelerden bilgiler toplamak" (Mislevy, 1995) şeklinde ifade etmek mümkündür. Yapılan bu çalışmaların genel amacı, ilgili toplum ya da toplulukların özelliklerini betimlemek belirlenen ortak bir çerçeve doğrultusunda birtakım kıyaslama ve değerlendirmeler yapmaktır. Bu değerlendirmeler geniş ölçekli değerlendirme test programları doğrultusunda bireylerden elde edilen grup puanları üzerine odaklanır. Yaklaşık 50 yılı aşkın bir süredir eğitim alanında yöntem ve işleyiş açısından belirli bir sistematiğe ulaşan geniş ölçekli çalışmalar,

sonuçları itibariyle karar mekanizmaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Theisen, Achola ve Boakari (1983) uluslararası değerlendirmelerin yapılış amaçlarını; *(1) Elde edilen başarıları ülkelere ve konulara göre karşılaştırmak, (2) başarılara etki eden önemli faktörlere ilişkin uygulanan politikaların bir ülkeden diğerine transferini sağlamak (3) başarıyı artırmak için ülke içi öncelikli harcamaların yeniden değerlendirilmesi* olarak sıralamışlardır.

Farklı birçok kurum/kuruluş tarafından yürütülen geniş ölçekli değerlendirmeler gerçekleştiren kuruluşlar bir bölge ya da ülkedeki eğitim kurumlarının kalitesinin belirlenmesinde önemli rol üstlenirler. Ritzen (2013) geniş ölçekli değerlendirmelerin bir şeffaflık aracı olduğunu hatta tüm katılımcı ülkeler açısından sağlıklı bir rekabet aracı olarak da görülebileceğini ifade eder. Burada bir yönüyle ilgili ülkeler adına "açığa vurulan" sonuçların her ne kadar utandırıcı bir yanı olsa da doğru politikaların geliştirilmesi için güçlü bir değişim aracı olarak görülebileceğine dikkati çeker.

Bu uygulamaları yürüten kuruluşlar genellikle ilgilendikleri kitlenin sahip olduğu birtakım karşılaştırılabilir becerilere odaklanırlar ve bu becerilerin eğitim, ekonomi ve toplum açısından önemini kavramaya çalışırlar (Kirsch vd, 2013). Yapılan karşılaştırmalardan elde edilen bulgular, geçerli bir kanıt olarak yeni politikaların geliştirilmesinde ve uygulanmasında büyük öneme sahiptir. Belirli bir alan veya beceriye ilişkin yapılan geniş ölçekli değerlendirmelerin uygulanmasında işleyen bir sistematiğin varlığından bahsetmek mümkündür. Kirsch ve arkadaşları (2013) mevcut geniş ölçekli uygulamalarda takip edilen bu sistematiği adımlı bir döngü ile ifade eder. Aşağıdaki şekilde bu döngüye yer verilmiştir.



Şekil 1. Geniş ölçekli değerlendirme döngüsü

Belirtilen bu döngünün, ilk adımında yer alan "*politika belirleyici sorular*" yapılacak uygulamaların çıkış noktasını ifade etmektedir. Bu ilk adım doğrultusunda "*değerlendirme çerçevesi*" net bir biçimde ortaya konabilir ve "*kullanılacak ölçme araçlarının*" neler olacağına ilişkin karar vermek mümkün olur. Belirlenen bu çerçeve dâhilinde ilgili uygulama (matematik becerileri, okuma becerileri, yetişkin becerileri vb.) alanında alt alan/düzeylerin belirlendiğini, bu çerçeve esas alınarak "*uygulamaların yapıldığı*" adıma geçilir. Son olarak yürütülen her

uygulama için amaç edinilen genel çerçeve esas alınarak "*verilerin analizi*" ve "*yorumlama işlemleri*" gerçekleştirilir. Bu işlemler sonrasında araştırmayı yürüten kuruluşlar, araştırmacıların yeni politika geliştirebilmeleri için önemli birer kaynak olarak gördükleri verileri kamuoyu ile paylaşırlar.

Uluslararası değerlendirmelerin yukarıda belirtilen bu akışı dikkate alındığında bu uygulamaların eğitim açısından sınıf içi yapılan değerlendirmelerden çok öte amaçları olduğu göze çarpmaktadır. Sınıf içi yapılan değerlendirmelerde öğrencilere dönüt verilmesi asıl amaç iken, büyük ölçekli değerlendirmelerle de eğitim sistemine veya uygulanan eğitim politikalarına ilişkin büyük ölçekte dönüt vermek mümkün olabilmektedir.

1950'lerin öncesine kadar ulusal ve uluslararası düzeyde bilgi ve becerilere yönelik standart veya sistematik karşılaştırılabilir veriler tutulmamaktaydı. Bu alanda yapılan ilk çalışmalar öğrenci becerilerine yönelik verilerin dikkate alınarak detaylı şekilde incelenmesi ile başladı. İlk olarak 1958 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) Hamburg'daki eğitim biriminde bir araya gelen uzmanlar okullar ve ülkeler arası sistematik veriler elde etmeyi tartışmışlardır. Bu tartışmalar, eğitim sisteminin girdileri ve sonuçlarının daha iyi anlaşılmasına yönelik bir işbirliği ihtiyacını ortaya koymuştur. Uzmanlar, yapılan bu çalışmanın bir anlamda "doğal ortamda bir uygulama" olarak görülebileceğini ve bu yönüyle de eğitim sisteminin girdi ve çıktıları arasındaki ilişkilerin gözlemlenmesinin kolay olacağını belirtmişlerdir (Foshay, 1962). Bu toplantılar neticesinde 12 ülkeden 13 yaş öğrencileri ile beş alanda yürütülecek bir sınav çerçevesi oluşturmuşlardır. Geliştirilen bu sınav "Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu" (IEA) tarafından 1959-1962 yılları arasında gerçekleştirilir (Simon, Erçıkan ve Rousseau, 2012). Bu sınavları takiben farklı kuruluşlar tarafından farklı çerçevelerde ulusal veya uluslararası birçok geniş ölçekli çalışmalar gerçekleştirilir.

Günümüzdeki anlamı ile öğrenci becerilerinin uluslararası düzeyde değerlendirilmesinin kökeni -UNESCO'nun bu toplantıları neticesinde IEA tarafından 1960 yılında gerçekleştirilen ilk uygulamaya dayanmaktadır. Yapılan bu pilot çalışmalar neticesinde geniş ölçekli değerlendirmelerin ülkeler arası karşılaştırmalarda kullanılabileceği görüşüne varılmıştır (Naemi ve ark., 2011). Şimdilerde öğrenci becerilerinin uluslararası düzeyde değerlendirildiği birçok çalışma yürütülmektedir. Ancak bu bölümde yalnızca öne çıkan iki kuruluş (IEA ve OECD) tarafından yürütülen iki büyük çalışmaya (TIMSS ve PISA) ilişkin bilgiler verilecektir.

1.1. IEA (Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu)

Hollanda merkezli bu kuruluş yaklaşık elli yıla yaklaşan tecrübesi ile bu alanda öne çıka kuruluşlardan biridir. Gerçekleştirdiği çalışmalar ile öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin çıktıların hem ülke içi hem de ülkeler arası çalışmalarla karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu kurum yaptıkları bu faaliyetler doğrultusunda web sayfalarında amaçlarını;

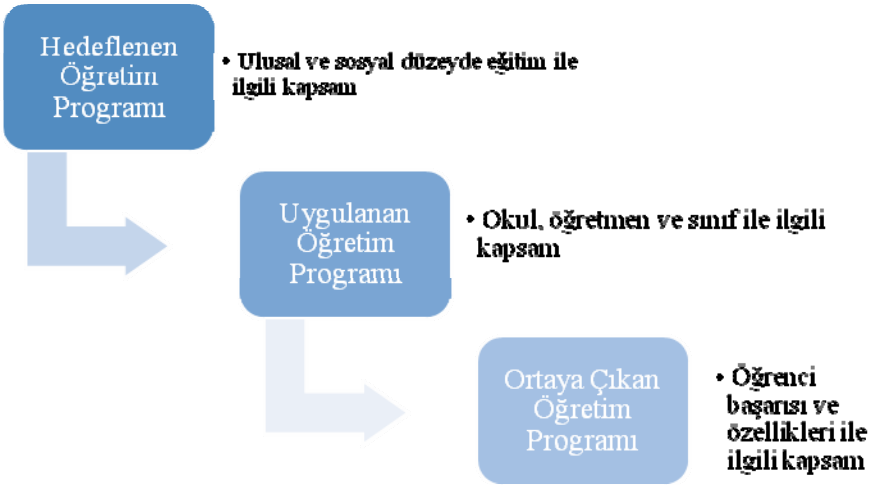
- Politika yapıcı mekanizmaların, öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen okul içi ya da okul dışı faktörleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek nitelikli veriler sağlamak,

- Eylem alanlarının belirlenmesi ve eğitimle ilgili reformların hazırlanıp gözden geçirilmesinde bir kaynak olarak yararlanılabilecek nitelikli veriler sağlamak,
- Eğitimin izlenmesi ve iyileştirilmesi ile ilgili ulusal stratejileri sisteme yerleştirebilmek için eğitim sisteminin kapasitesini geliştirmek ve iyileştirmek,
- Eğitimin değerlendirilmesi ile ilgili dünya çapında çalışan araştırmacıların çalışmalarına katkıda bulunmak

olarak sıralamıştır (Wagemaker, 2013). IEA yürüttüğü birçok çalışmada da benzer amaçları temele alır. Bu kuruluş 1960 yılında 12 ülkede gerçekleştirdiği sınavla ilk uluslararası sınav tecrübesine başlamıştır. Yine 1964 yılında "Birinci Uluslararası Matematik Çalışması" (FIMS) isimli değerlendirmeyi de aynı 12 ülkede 13 yaş öğrencileri ve ikinci kademenin son sınıfındaki öğrencilerden oluşan iki ayrı kategoride yürütmüştür. Bu sınavla birlikte öğrenme olanaklarının başarı için ne kadar önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Bu uygulamalar her okul sisteminin, farklı gruplardaki öğrenciler için belirli bir oranda eşitlikten yoksun olduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. IEA'nın 12 ülke ile başladığı bu ilk değerlendirme günümüzde 60'dan fazla ülke ve 70'den fazla eğitim sistemi ile devam etmektedir. Bu kuruluş en çok bilinen TIMSS ve PIRLS değerlendirmelerine ek olarak farklı isimlerde birçok değerlendirme çalışmalarını da yürütmektedir.

Yürütülen bu sınavlar arasında en fazla bilinen TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) uygulaması yukarıdaki amaçlar doğrultusunda öğrencilerin belirli bir okul süresi sonunda ulaştıkları öğrenme ürünlerini ve bu öğrenme ürünleri ile ilişkili öğrenme olanaklarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. 1995'ten beri yapılan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) dünyadaki en büyük uluslararası öğrenci başarılarının değerlendirildiği sınavdır (Yıldırım, Yıldırım, Ceylan ve Yetişir, 2013). Her dört yılda bir yapılan bu sınava ilgili ülkelerden 4. ve 8. sınıf öğrencileri katılmaktadır. TIMSS uygulamasında amaç, katılan ülke öğrencilerinin matematik ve fen alanlarındaki başarılarını ölçmenin yanında, okullarda öğretimin nasıl gerçekleştiği ve uygulanan müfredatın etkililiği hakkında veriler toplayarak elde edilen bulguları diğer ülkelerle karşılaştırmak olarak belirtilmiştir (Şişman, ve ark., 2011). Bu amacı gerçekleştirmek için öğretim programları, okul, öğrenci ve öğretmenlerin karakteristik özelliklerine yönelik bilgiler toplanarak öğrenci performansı üzerinde bu değişkenlerin etkisi anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu sınav Hollanda merkezli Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) ve Boston College eşgüdümünde yürütülmektedir. Türkiye'deki uygulamalar ise Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından gerçekleştirilmektedir.

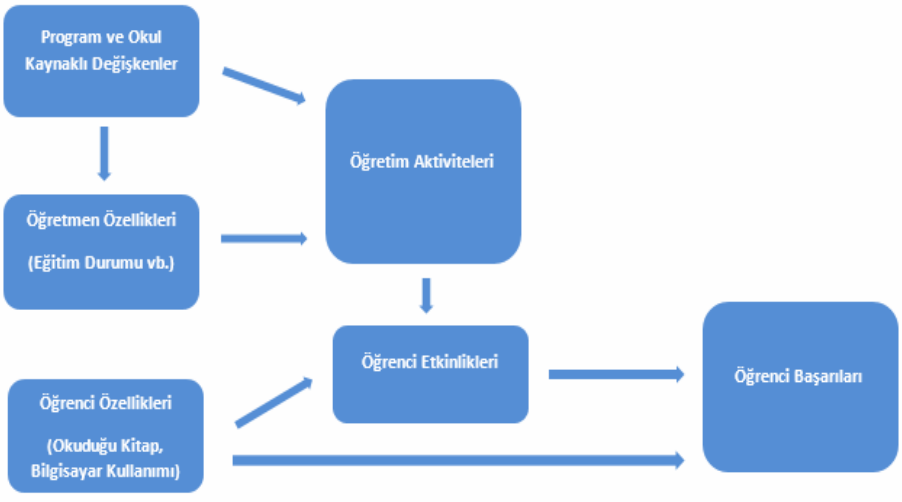
Bu değerlendirmede; (a) Hedeflenen programda yer alan bilgi, beceri, tutum ve eğilimler (Hedef program), (b) Uygulanan program (Okullarda yapılan öğretim) (c) Öğrencilerin bulundukları erişi düzeyleri (Öğrencilerin öğrenmeleri) arasındaki ilişkileri incelenmektedir.



Şekil 2. TIMSS öğretim programı modeli

Buradan da anlaşılacağı üzere çok düzeyli geniş ölçekli değerlendirmelerin sonuçlarının gerçekçi bir şekilde anlaşılabilmesi için elde edilen verilerin çok boyutlu/düzeyli incelenmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir. TIMSS uygulamalarından elde edilen veriler, örneklemin yapısı ve örneklem teknikleri gereği iç içe geçmiş bir yapıdadır. Bu uygulamalarda önce okulların sonra sınıfların seçildiği iki basamaklı bir örneklem seçimi benimsemiştir. Yukarıdaki şekilde ifade edilen bütüne ilişkin veriler, ilgili tematik çerçevede farklı düzeylerden (öğrenci/okul/ülke) elde edilmektedir. Dolayısı ile verilerin TIMSS uygulamaları çerçevesinde öngörülen bu model üzerinden analizi bulguların daha anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Özellikle de bu şekilde yapılan analizlerden elde edilecek sonuçlar daha doğru ve gerçekçi politikalar üretilmesini kolaylaştıracaktır.

Geniş ölçekli çalışmalar daha önce de ifade edildiği üzere benimsedikleri bir teorik/kuramsal çerçeveyi esas alarak araştırmaları yürütmektedirler. TIMSS değerlendirmelerinde, Caroll'un okulda öğrenme modeline dayalı olarak Harnischfeger ve Wiley (1976) tarafından geliştirilen modele benzer bir değerlendirme çerçevesinin esas alındığı görülmektedir. Bu modelde başarıya etki eden değişkenler ve ilgili değişkenler arası ilişkiler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.



Şekil 3. TIMSS uygulamasında değerlendirme çerçevesi

Şekilde yer alan değişkenler incelendiğinde TIMSS uygulamaları aracılığı ile elde edilecek bulguların müfredat ve müfredat uygulamaları hakkında oldukça bilgi verici olacağı açıkça görülmektedir. Yapılacak değerlendirmeler hem ulusal hem de uluslararası düzeyde öğretim programlarının da değerlendirilmesine ve karşılaştırılmasına imkan sağlayacaktır.

1.2. OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

Eğitim yatırımlarının daha da artmasıyla bir başka kuruluş olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) de geniş ölçekli değerlendirme alanında sınav çerçevesi oluşturmuş ve 2000 yılından sonra düzenli olarak PISA adı verilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı sınavlarını yürütmeye başlamıştır. Üçer yıl aralıklarla gerçekleştirdiği sınavlarda özellikle üzerinde durduğu "okuryazarlık" kavramıyla geniş ölçekli değerlendirmeler içerisinde PISA sınavları ayrı bir öneme sahiptir. PISA uygulamaları, üzerinde durduğu "okuryazarlık" kavramı ile uygulamayı yürüttüğü 15 yaş grubu öğrencilerinin öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek hayatta karşılaşılan durumlara uygulama becerilerini dikkate almış bu nedenle de TIMSS uygulamalarında bahsi geçen "program-temelli değerlendirme" yerine uygulamayı "okuryazarlık" üzerine inşa etmiştir. OECD, PISA uygulamasında özellikle iş gücüne katılma açısından kritik bir öneme sahip olan 15 yaş grubundan oluşan bir örneklemi ile çalışmaktadır. Bu değerlendirmelerden elde edilecek sonuçlar benzer şekilde eğitim programlarının amaç ve hedeflerinde değişikliğe gidilebilmesi mümkün kılacaktır.. Çünkü PISA uygulaması öğrencilerin sadece öğrenilen içerikle değil, elde edilen tüm okul kazanımları ile neler yapabildiklerine de odaklanmaktadır. OECD (2013) gerçekleştirmiş olduğu PISA uygulamasının temel özelliklerini aşağıda ifade edilen 5 madde ile sıralamıştır.

- ***Politika belirleme;*** Sınav verileri sayesinde öğrencilerin öğrenme ürünleri ile öğrenci özellikleri arasındaki ilişkinin, öğrencilerin yetenek düzeylerinde farklılığa neden olan okul içi ve okul dışı temel etmenlerin ve okul ya da eğitim sistemlerini başarılı kılan etmenlerin betimlenmesi mümkün olabilmektedir.
- ***Yenilikçi okuryazarlık kavramı;*** öğrencilerin temel alanlara (matematik, fen ve okuma) ilişkin bilgi ve becerilerini uygulama ve analiz etme kapasitesi, var olan problem/durum ile iletişime geçme ve onu gerekçelendirme, farklı koşullarda bu problemi yorumlama becerileri ile ilgilidir.
- ***Hayat boyu öğrenmeye yakınlık;*** PISA sadece belirli bir öğretim programı ya da programlar arası yeteneklerle sınırlı değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarına, kendilerine ilişkin inançlarına ve öğrenme stratejilerine de odaklanmıştır.
- ***Düzen;*** ülkelerin temel öğrenme amaçları çerçevesinde kendilerini izlemelerine olanak sağlamaktadır.
- ***Coğrafi kapsam ve büyüyen işbirlikçi yapı;*** PISA 2012'de bu sayı 34'ü OECD üyesi ve 30'u OECD üyesi olmayan toplam 65 ülke ve ekonomi ile yürütülmüştür.

Tablo 1

Yıllara ve okuryazarlık alanlarına göre PISA uygulamaları

	Okuma Becerisi	Matematik Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Diğer Alanlar
PISA 2000	+	+	+	
PISA 2003	+	+	+	Problem Çözme Becerisi
PISA 2006	+	+	+ Bilgisayar Temelli Fen Değerlendirmesi	
PISA 2009	+ Dijital Okuma Değerlendirmesi	+	+	
PISA 2012	+ Dijital Okuma Değerlendirmesi	+ Dijital Matematik	+	Problem Çözme Becerisi Finansal Okuryazarlık
PISA 2015	Dijital Okuma Değerlendirmesi	Dijital Matematik	Bilgisayar Temelli Fen Değerlendirmesi	İşbirlikli Problem Çözme

PISA uygulamaları 3 yıllık dilimlerde gerçekleştirilen sınavlarla, biri temel alan olmak üzere birden fazla alanda yapılmaktadır. Bu alanlar arasında Matematik Okuryazarlığı, Fen Okuryazarlığı ve Okuduğunu Anlama alanları temel olup bu döngüye sonraki yıllarda Problem Çözme Becerisi alanı ve 2012 PISA uygulaması ile birlikte Finansal Okuryazarlık alanlarının da eklendiği görülmektedir. PISA uygulamalarının bu yapısı, sonraki yıllarda başka beceri alanlarının da bu değerlendirmede yer alabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda PISA uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı ortamın gelecek yıllarda tümüyle elektronik ortamda gerçekleştirilmesi de mümkün görülmektedir. Özellikle dijital vatandaş-

lık vb. kavramların önem kazanması ile birlikte dijital okuryazarlık kavramının da ön plana alınacağı açıktır.

Son PISA uygulamalarına (PISA 2012) katılan 65 ülke dikkate alındığında, bu uygulamanın dünya ekonomisinin yaklaşık %90'ına tekabül eden ülke ve ekonomiyi temsil ettiği görülmektedir. Yine bu son uygulamaya 15 yaşındaki yaklaşık 28 milyon öğrenci evrenini temsilen 510 bin civarında öğrenci katılmıştır. PISA uygulamaları, ilk yapıldığı 2000'li yıllardan bu yana, uygulandıkları yılları takiben açıklanan sonuçlarla birlikte kamuoyunda büyük bir yankı meydana getirmekte, bu sayede katılımcı ülkeler diğer ülkelerle rekabette ne düzeyde olduklarını görme fırsatı bulmaktadırlar. Bu uygulama da ülkemizde TIMSS uygulamalarına benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından yürütülmektedir.

2. Uluslararası Değerlendirme Sonuçlarının Etkileri

Yapılan uluslararası değerlendirmeler bazı ülkelerde gündemi oldukça uzun süre meşgul ederken bazı ülkelerde ise kısa bir haber olarak yer almakta ve kısa bir süre içinde gündemden düşmektedir. Bu değerlendirmelerden alınan sonuçların eğitimle ilgili paydaşların gündeminde uzun süre kalması atılacak reform adımlarını hızlandıracağı ve kamuda hesap verebilirliğin gerçekleşmesine katkı sağlayacağı açıktır.

Bu değerlendirmelerden elde edilen sonuçların ilgili ülkelerde ortaya çıkardığı sonuçlardan Almanya'da yaşanan süreç oldukça ilginçtir. Almanya hem PISA hem de TIMSS uygulamalarında aldıkları sonuçlardan oldukça etkilenmiştir. Almanya katıldığı 1996-97'deki Matematik ve Fen alanlarında alınan TIMSS sonuçlarını bir dönüm noktası saymış ve "TIMSS şoku" şeklinde tanımlanan bir ifade kamuoyunda yer almıştı (Lehmann, 2011). Ancak çok geçmeden 2000 yılında PISA uygulamasından alınan sonuçlar da ülkeye ikinci şoku yaşatmıştı. Bu sefer kamuoyunda epey konuşulan bu süreç Alman eğitim literatüründe PISA şoku olarak önemli bir yer edinmiştir. Alman öğrencilerin göstermiş olduğu düşük performansın Alman toplumunda, -Rusların Sputnik uydusunu uzaya göndermelerinden sonra- Amerika'nın "Risk Altındaki Toplum (Nation at Risk)" raporunu yayınlaması gibi bir etkiye neden olduğunu belirten Gruber (2006), Alman meclisinin PISA konulu özel bir oturum düzenlediğini ve bu hareketliliklerin bu dönem Alman eğitimi için artık "PISA Sonrası" (PS) isimli yeni bir dönemi başlattığını ifade eder. 2003 PISA sonuçlarından sonra Japonya'nın da benzer bir şok yaşadığını, uzun süre Avrupa'da dikkatleri üzerine çeken Finlandiya'nın da son PISA değerlendirmesinden sonra sonuçları bir kriz gibi ele aldığını ve acilen bir takım reform adımları belirlemiştir.

Bu uygulamalar sonrası ortaya çıkan bir başka durum ise ülkelerin atmış olduğu reform adımlarıdır. OCED, ilk üç PISA uygulamasını (2000-2006) tamamladıktan sonra, 2007 yılında PISA sonuçlarının, uygulamaya katılan ülkelerin eğitim politikalarına etkisini gözlemlemek maksadıyla farklı uzmanlardan raporlar talep eder. Bu raporlardan birini hazırlayan Ritzen (2013) son üç PISA uygulamasına katılan ülkelerin sınav sonuçları doğrultusunda politika geliştirme düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu ifade eder. Ritzen katılımcı ülkeleri PISA sonuçları doğrultusunda düşük, orta ve yüksek seviyede politika geliştiren ülkeler şeklinde

sıralar. Bu sonuçlar arasında -Türkiye'nin de yer aldığı düşük düzeyde politika üreten ülkeler grubunda, PISA başarısı düşük ülkelerin yanında- Hollanda ve İngiltere gibi yüksek puana sahip ülkeler de yer almaktadır. Orta düzeyde politika geliştiren ülkeler ele alındığında ise çoğunluğu ortalamanın üzerinde puan ortalamasına sahip ülkelerin, hatta ilk sıralardaki ülkelerin de yer aldığı görülür. PISA sonuçlarına göre politika belirleme düzeyi yüksek olan ülkeler incelendiğinde ülke puanları oldukça yüksek olan Almanya, Japonya ve Makao-Çin gibi ülkelerin yanında Kırgızistan ve Tayland gibi düşük puana sahip ülkelerin de bu listede yer aldığı görülür. Ritzen'e göre (2013) bu durumu, ülkelerin uluslararası karşılaştırmalara olan hırsları ile açıklamıştır. Bazı ülkelerin ortalama puanlarda seyrederken bazı ülkelerin ortalamaya yakın başarı göstermiş ülkeler arasında olmaktan memnun olduğunu, diğer bir kısmının en iyi ülkeler arasında olmak gibi bir arzusunun olmasının politika üretme konusunda isteklilik düzeylerini de farklılaştırdığını ifade etmiştir.

Yukarıda ifade edilen ya da diğer atılan tüm politika hareketleri geniş ölçekli değerlendirmeler arasında uluslararası değerlendirmelerin ne oranda büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Özellikle de eğitime ilişkin yeni politikaların geliştirilmesinde çok önemli veri kaynakları olduğu açıkça görülmektedir. Ancak bunun yanında ülkelerin kendi geliştirdikleri ulusal değerlendirmelerin de geniş ölçekli çalışmalar içerisinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü eğitim sistemi bir bütündür. Her ne kadar uluslararası düzeyde kabul edilen birtakım kriterler çerçevesi bulunsa da bu kriterlere ulaşılması o ülkenin öğretmenleri, kültürel yapısı veya okul özellikleri gibi birçok değişkenden etkilenmekledir. İlgili kriterlere ulaşılma düzeyini belirlemede, yapılacak iç (ulusal) değerlendirmeler de önemli bir yer tutmaktadır. Elde edilen veriler ışığında ulusal ve uluslararası bulgular ışığında örtüşen ya da örtüşmeyen yanlar belirlenerek daha gerçekçi eğitim reformu adımları atılması mümkün olabilir.

Şekil 4. Yapıldığı düzeye göre eğitimde değerlendirme çerçeveleri

Eğitim sistemine ilişkin değerlendirmelerde, -geri bildirimi öğrenciler açısından okul içi veya ulusal değerlendirmeler kadar hızlı etkili olmayan ancak bir ülke eğitim sistemi açısından en üst düzeyde geri bildirim sağlayan- uluslararası geniş ölçekli değerlendirmeler önemli bir yer tutmaktadır. Bu uygulamalar (PISA, TIMSS vb.) da kendi çerçevelerinde belirtildiği üzere sistem odaklı değerlendirmeler olarak değerlendirme sistemi içerisinde yer almaktadır.

Eğitim sistemine ilişkin yapılan değerlendirmeler incelendiğinde; en temelde sınıflarda yapılan sınıf içi değerlendirmeler, sonrasında okulların kendi öğrencilerine ilişkin öğrenme düzeylerinin belirlemeye dönük sınavları gelmektedir. İlgili sınavların birtakım ulusal/uluslararası kuruluşlarca yapıldığı da görülmektedir (CITO vb.). Bu sınavlar ilgili okulun kalite düzeyini gösteren bir araç olarak da kullanılmaktadır.

Ulusal değerlendirmeler ise eğitim sistemine ilişkin ikinci en önemli değerlendirme çıktılarını sağlamaktadır. Ulusal düzeyde yapılan değerlendirmeleri yapılan *sistem odaklı değerlendirmeler* (ÖBBS, NAEP, ECLS vb.) ve *öğrenci odaklı sınavlar* (TEOG, LYS vb.) olarak ikiye ayırmak mümkündür. Sistem odaklı değerlendirmelerin daha çok eğitimi izleme amacıyla yapıldığını, öğrenci odaklı ulusal değerlendirmelerin ise sertifika kazanımı veya bir üst kademeye üst kademeye geçişte ön plana çıktığı görülmektedir. Bu noktada Türkiye'de 1994-2008 yılları arası yapılan "Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı" ÖBBS uygulaması özellikle de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sistemi değerlendirmeye yönelik önemli uygulamalardan birisi olarak yürütülmekteydi. Bu uygulamanın devam edilmesi sisteme önemli bir geri bildirim sağlayacaktır.

3. Uluslararası Değerlendirmelerin Program Geliştirmedeki Rolü

Eğitim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesinde mevcut programların çıktıları iyice analiz edilerek yeni program için ihtiyaç analizleri yapılmaktadır. Bu noktada programın çıktıları sayılan değerlendirmeler önemli bir veri olarak görülmektedir. Dolayısıyla atılan/atılacak reform adımlarının daha anlamlı sonuçlar vermesi bakımında bir eğitim sisteminin ana çarkları olan sınıf içi, ulusal ve uluslararası değerlendirmeler birlikte ele alınmalıdır. Hem ulusal anlamda sistem hem de öğrencilerin uluslararası değerlendirme sonuçları birlikte ele alındığında yeni reformlar için önemli bir kaynak olduğu görülmektedir.

Yapılan değerlendirmeler özellikle eğitim programları ve öğretim faaliyetleri için öncelikli alanlara işaret etmektedir. Program geliştirme ve eğitim araç gereçleri (ders kitapları, öğretim materyali vb.) geliştirme uzmanları kendi sahalarında yapılan bu değerlendirmelerden etkilenmektedirler. Elde edilen iyi ya da kötü sonuçlar sınıf içinden yasama faaliyetlerine kadar birtakım değişikliklere yol açmaktadır (Nichols ve Berliner 2007).

TIMSS ve PIRLS uygulamalarının öğretim programları çerçevesinde değerlendirmelerini yürütüyor olması bu uygulamaların program geliştirme çalışmaları için önemli bir kaynak olarak görülmesine neden olmaktadır. Singapur, TIMSS ve PIRLS gibi geniş ölçekli değerlendirmeler ve diğer performans temelli değerlendirmeleri ülkedeki son 6 yıllık program geliştirme çalışmalarında bir kriter olarak kabul edip reformları bu uygulamalara dayalı bir şekilde gerçekleştirmiştir. Sonuçlar Singapur'da öğretmen kaynaklarının, öğrencilerin biliş-

sel ve üst-biliş becerilerinin geliştirilmesi konularında yol gösterici olduğu sonucuna ulaşılmış öğretmenlere yönelik bir dizi adımlar gerçekleştirmişlerdir. Matematik ve fen alanlarında başarılarını sürdüren Hong Kong'un 2001 yılındaki PIRLS sonuçları ile ilgili okullarda konuşma ve workshop çalışmalarına ağırlık verdiklerini okuma alanında da yüksek başarı hedefledikleri görülür. Bu çalışmaların Hong Kong'lu öğrencilerin okuma performanslarında ciddi bir artışa neden olduğu açıktır. 2006 yılında PIRLS uygulamasında okuma becerilerinde en başarılı ülkeler arasında yer alışı bu çalışmaların bir sonucu olarak görülmektedir.

PISA uygulamaları herhangi bir sınıf düzeyini dikkate almak yerine yaşa dayalı bir örneklemi esas almaktadır. Bu durum, PISA uygulanmasının sınıf düzeyindeki öğretim programlarından daha çok programlar arası –problem çözme vb.- beceriler temelli bir değerlendirme yaklaşımını benimsemesinden kaynaklanmaktadır. Böylesi bir durum sınıf düzeyinde program geliştiricilere yürürlükte olan öğretim programları ile ilgili daha az bilgi sağlamaktadır. Bu uygulamaya katılan herhangi bir 15 yaş grubu öğrencisi farklı sınıf düzeylerinde olabilir. Klemencic (2010) bu durumda, öğrencilerin sorulara vermiş oldukları yanıtlar üzerinden öğretim programlarının değerlendirilmesinin güç olacağına ve programa ilişkin sağlanan geri bildirimin sınırlı düzeyde kalacağına dikkati çeker. Ancak yine de PISA uygulamalarının bu özel durumunu dikkate alarak bu çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Kırgızistan'da PISA 2006 uygulaması sonrası alınan sonuçlardan önemli dersler çıkarılmış, sonrasında yeniden program geliştirme çalışmaları yapılmış ve program standartları gözden geçirilmiştir (Shamatov ve Sainazarov, 2010). PISA uygulamalarının da ülke programlarında benzer etkileri görülmüştür. PISA uygulamalarında çok başarılı bir ülke olan Japonya'da PISA 2009 uygulamaları müfredatlarda yenilenme yapılmasını doğurmuştur. Bu doğrultuda öğretim programlarına PISA tipi değerlendirme görevleri dahil edilmiştir.

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de ulsularaarası değerlendirmeler bir dizi reforma neden olmuştur. Özellikle başta 2005 yılı ile başlayan program yenilikleri bu uygulamaların sonucudur. Benzer şekilde son yıllarda ara sınıflarda değişen ders konuları da bu değerlendirmelere dayandırılmaktadır. Öte yandan Türkiye açısından eğitim sisteminin ulusal düzeyde izlenebileceği sistem odaklı değerlendirmelere (ÖBBS vb.) yeniden dönülmesi hem reformların takibini hızlandıracak hem de ulusal değerlendirme ölçütlerinin eklenmesini mümkün kılacaktır.

Sonuç olarak; geniş ölçekli değerlendirme çalışmaları yukarıda belirtilen çerçevelerde uygulandığı yıllar ve sonrasında ilgili ülkelerde birtakım hareketliliklere neden olduğu açıktır. Özellikle de bu çalışmalardan elde edilen/edilecek bulgular ilgili ülkelerin "nasıl bireyler yetiştiriyoruz/yetiştirmeliyiz" sorularına daha net cevap vermesi bakımından oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarının temelini oluşturan bu sorular ve ulaşılan cevaplar, uluslararası değerlendirmelerin program geliştirme alanına katkılarının anlaşılması bakımından oldukça önemlidir. Öte yandan bu uygulamalardan alınan sonuçların işaret ettiği problem alanlarının derinlemesine incelenmesinin ilgili ülkelerde birtakım gelişmelere neden olacağı açıktır. Bu nedenle eğitim sisteminin bir anlamda "dışarıdan bir fotoğrafını çeken" uluslararası öğrenci değerlendirme çalışmalarına gereken önem verilmelidir. Elde edilen sonuçlar ülkelerin ulusal düzeyde öğrencileri izleyecekleri, sistem odaklı değerlendirmelerden elde edilen sonuçlarla karşılaştırılmalıdır. Bu sayede, eğitime ilişkin yukarıda ifade edilen değerlendirme çarklarının her birinin aktif bir biçimde işe koşulması mümkün olacaktır.

Kaynakça

Billington, Ray (1997). *Felsefeyi Yaşamak: Ahlak Düşüncesine Giriş*. Çev. Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı.

Chabbott, C. (2003). *Constructing education for development: International organizations and education for all*. Psychology Press.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Foshay, A. W. (1962). Education and the Nature of a Discipline. *New dimensions in learning: A multidisciplinary approach*, 1-8.

Gruber, K. H. (2006). The German 'PISA-Shock': some aspects of the extraordinary impact of the OECD's PISA study on the German education system. In: Cross National Attraction in Education: Accounts from England and Germany, ed. E. Ertl, Symposium Books.

Harnishfeger, A., & Wiley, D. (1976). The teaching-learning process in elementary schools: A synoptic view. *Curriculum Inquiry*, *6*, 5–43

Kirsch, I., Lennon, M., von Davier, M., Gonzalez, E., & Yamamoto, K. (2013). On the Growing Importance of International Large-Scale Assessments. In *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research* (pp. 1-11). Springer Netherlands.

Klemencic, E. (2010). The impact of international achievement studies on national edu-cation policymaking: The case of Slovenia. How many watches do we need? In*: The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking,* ed. C. Wiseman, 239–268. Bingley: Emerald.

Lehmann, R. (2011). The impact of IEA on educational policy making in Germany. In: IEA 958 2008:50 Years of Experiences and Memories, eds. C. Papanastasiou, T. Plomp, and E. Papanstasiou, 411–430. Nicosia: Cultural Center of the Kykkos Monastery.

Mislevy, R. J. (1995). What can we learn from international assessments?.*ETS Research Report Series*, *1995*(1), i-32.

Naemi, B., E. Gonzalez, J. Bertling, A. Betancourt, J. Burrus, P. Kyllonen, J. Minsky, P. Lietz, E. Klieme, S. Vieluf, J. Lee, and R.D. Roberts, (2011). Large-scale group score assessments: Past, present, and future. In *Oxford handbook of psychological assessment of children and adolescents*, eds. Saklofske D., and Schwean V. (Cambridge, MA: Oxford University Press).

Nichols, V. I. (2002). The Impact of Workplace Conditions on Teacher Commitment, Teaching and Learning. Unpublished Doctoral Dissertation, *The Union Institute Graduate School.*

OECD (2013). PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing

Ritzen J. (2013) International large-scale assessments as change agents. In: von Davier M, Gonzalez E, Kirsch I, et al. (eds) *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*,Dordrecht, Netherlands: Springer, pp. 13–24.

Shamatov, D., & Sainazarov, K. (2010). The impact of standardized testing on education quality in Kyrgyzstan: the case of the Program for International Student Assessment (PISA) 2006. International Perspectives on Education and Society, 13, 145–179.

Simon, M., Ercikan, K., & Rousseau, M. (Eds.). (2012). *Improving large-scale assessment in education: Theory, issues, and practice*. Routledge.

Şişman, M., Acat, M. B., Aypay, A. ve Karadağ, E. (2011). *TIMSS 2007 ulusal fen raporu: 8. sınıflar*. Ankara: EARGED Yayınları

Theisen, G. L., & Boakari, F. M. (1983). The underachievement of cross-national studies of achievement. *Comparative Education Review*, *27*(1), 46-68.

Wagemaker, H. (2013). International Large-Scale Assessments: From Research to Policy. *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*, CRC Press.

Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Ceylan, E., Yetişir, M. İ. (2013, Mayıs). *Türkiye Perspektifinden TIMSS 2011 Sonuçları.* Türk Eğitim Derneği Tedmem Analiz Dizisi I, Ankara