

Özet

Bu çalışmanın amacı, müzik eğitiminin önemli boyutlarından biri olan çalgı eğitiminde psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal davranışların nasıl organize oldukları, bu davranış organizasyonlarının anlamlı bir derecede gerçekleşebilmesi için hangi faktörleri gerekli kıldığına yöneliktir.

Bu alanda yapılan literatür taraması ve uygulamalar sonucundan çalgı eğitiminde birinci planda, duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması sonucunda meydana gelen psiko-motor davranışların rol oynadığı, aslında psiko-motor davranışların beceriye dönüştürüldüklerinde bu becerilere bilişsel içerik de kazandırdıkları, bu davranış özelliklerinin yanında sevgi, ilgi, tutum gibi duyuşsal davranışlarında çok önemli bir rol oynadığı gözlenmektedir. Gerçek anlamda çalgı eğitimi sözkonusu bu davranış türlerinin bir organizasyonudur.

Abstract

The aim of the study is focussed on how the psycho-motor, cognitive and sensorial behaviours are organised within instrument education which is one of the important aspects of music education and on the necessary factors needed for these behavioral organisations to happen at a certain degree.

As a result of the literature search and observations made, it is concluded that the most important factor in instrument education is psycho-motor behaviours that are emerged as a combination of sense organs, memory and muscles operating together, and it is observed that when psycho-motor behaviours are converted into skills, these cause the skill to gain a cognitive content, and besides cognitive and psycho-motor behaviours, sensorial behaviours as love, interest and attitude play an important role in instrument education. In fact, instrument education is an organisation of the mentioned behaviours.

GİRİŞ

Müzik Eğitimi, bireye kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak müziksel davranış kazandırma sürecidir. Müzik eğitimiyle bireye kazandırılması düşünülen davranışlar müzikle ilgili olup, belli bir süreci gerektiren, kendi yaşantılarının ürünü olan, kasıtlı ve istendiktir. Bu sürece giren bireyin müziksel davranışlarında, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda değişiklikler olması beklenir.

Müzik eğitiminin hem kuramsal, hem de kendine özgü beceriler gerektiren bir alan olması nedeniyle, bu eğitim faaliyeti birçok alt boyutta bireye yeni davranışlar kazandırmayı hedefler. Bu boyutları Uçan, "Müzik dinleme, şarkı söyleme, çalgı çalma, müzik topluluklarını yönetme, müziksel işitme-okuma-yazma, müzik eserlerini seslendirme, müzik yaratma, müzikten zevk alma, müziksel faaliyetleri ilgiyle izleme, müziksel faaliyetlere katılma, tutarlı bir müzik görüşüne ve anlayışına sahip olma, müziğe değer verme, yaşamında müziğe yer verme" (Uçan, 1994) gibi davranışları kapsayacak biçimde ele almaktadır.

Müzik eğitiminin önemli boyutlarından biri, çalgı eğitimidir. Bilindiği gibi çalgı eğitimi, öğrenmeyle ilgili bir faaliyettir. Dışardan bakıldığında çalgı çalma, yalnızca psiko-motor becerilere bağlı bir faaliyetmiş gibi görülebilir, özünde çalgı çalma, bilişsel ve duyuşsal becerilerle de ilgilidir. Çalgı çalmanın bütün türlerinde, tam bir davranış organizasyonunun gerektirdiği unsurlar yer almaktadır. Çünkü, çalgı çalma basit bir davranış organizasyonu değildir. Çalgı çalma, şüphesiz ki ardarda gelen ve son derece karmaşık davranış organizasyonlarını gerektirmektedir. Zira, bir davranış organizasyonu

* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

"zaman" ve "mekan" faktörleri ile bilişsel ve duyuşsal davranışlardan oluşmaktadır (Aşkın, 1985, s.10). Bazı insan davranışları vardır ki, basit refleksleri ve becerileri, bazı insan davranışları vardır ki, karmaşık davranış süreç ve kombinasyonlarını gerekli kılmaktadır. İşte çalgı çalma, psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal davranışların kombinasyonlarını gerektiren karmaşık bir davranış örüntüsüdür. Çalgı çalmada bu karmaşık davranış örüntülerinin layıkıyla gerçekleştirilmesi, planlı ve programlı bir eğitim sürecini zorunlu kılmaktadır. Günümüzde, gerek ülkemizde, gerekse diğer ülkelerdeki bu eğitim süreci, çoğunlukla müzik eğitimi kurumları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Özellikle Mesleki Müzik Eğitimi veren kurumlarda, çalgı eğitiminin önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir.

Genel ve mesleki müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitimi, öğrencilerin müziksel yaşantılarını biçimlendirmede, müzikle ilgili davranışları kazanmada ve müziksel davranış değişikliği oluşturmada etkili bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci, bilgi, beceri, yetenek ve zevklerini geliştirme olanağına sahip olacak, değişik tür ve amaçtaki müzikleri tanıma, çalma fırsatı bulabilecek, müzikle daha içten bir bağ kuracak ve estetik beğenilerin geliştirecektir.

Çalgı eğitimi, müzik öğretiminin en önemli ve anlamlı boyutlarından biridir. Çalgı eğitiminin yapılmadığı durumlarda müzik öğretimi eksik ve yetersiz kalmasının yanında, sağlam ve tutarlı bir yapı da taşımaz.

Çalgı eğitimi, temelde çalgıyı çalmayı öğrenebilme, çalgıyı yetkin kullanabilme, çalgı çalmayı geliştirebilme ve çalgı çalmayı öğretebilme basamaklarını gerçekleştirecek biçimde programlanıp yürütülür (Yıldız, 1986).

Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitimiyle amaçlanan, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarının geliştirilmesidir. Çalgı eğitimi, beceriye dayalı bir davranışlar organizasyonudur. Ancak, bu durumda doğal olarak davranışların psiko-motor yönü ağırlıkta olacaktır. Beceriye dayalı davranışların gerçekleşmesinde, öğrencilerin alana karşı ilgisi, tutumu ve zihinsel süreçlerle ilgili bilgilerin kazanmalarını zorunlu kılar. Kısacası, bazı alanlarda olduğu gibi çalgı eğitiminde de bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlar içiçe bir durum gösterirler.

Psiko-Motor Davranışlar

Psiko-motor davranışlar, "duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışmaları sonucu ortaya çıkan ve oldukça karmaşık davranışlardır (Erdem, 1995).

Çalgı eğitiminde (öğretiminde), öğrenciye kazandırılması zorunlu olan ve ardarda gelen bir davranışlar dizisi olan psiko-motor davranışların merkezi bir rol oynadığını burada belirtmemiz gerekir.

Psiko-motor davranışların birbiriyle koordineli, hızlı ve otomatik yapılmış şekline beceri denilmektedir.

Beceriler, belirli bir şekilde birbirini takip eden tepkilerin, belirli bir hedefe göre organize edilen belirli bir süreç içinde sıralanan ve kazandırılması öngörülen kas faaliyetleridir. Bu beceriler öğrenmeyle kazanılmış olur.

Çalgı çalma eylemi beceriye dayalı bir öğrenmedir. Çalgı çalma becerisi birbirini takip eden davranışlar koordinasyonudur. Bu davranış koordinasyonlarının belirli bir sıra ile ve belirli bir süreç içerisinde kazandırılması gerekir. Öğrenilmeyen bir davranışın kas faaliyeti doğal olarak yanlış olacaktır. Ayrıca öğrenilmeyen bir davranışın üstüne yeni bir davranış kazandırma işlemi de sağlam ve doğru olmayacaktır.

Fitts'e göre; "motor maharet terimi, belirli bir karmaşıklık derecesindeki belirli bir algısal-kas faaliyetine işaret etmektedir. Bu faaliyetler, kalıplaşmış hareket biçimleri gibi doğuştan getirilmemiştir. Ancak öğrenmeyle kazanılabilirler. Alıştırma ve tekrarlarla (eğitimle) derece derece mükemmelleşirler. Motor maharetler bir çok hareketten meydana gelirler. Belirli bir maharete, bir çok duyum organı ve birçok kas grubu ile belirli salgı bezleri birbirlerine bağlı olarak ve karşılıklı etkileşim içinde çalışırlar. Bütün bu organların faaliyetleri belirli bir hedefe yönelmiştir. Belirli bir hedefe ulaşmak için yukarıda sayılan organların hareketleri belirli biçime, sıraya ve hıza göre sıralanmıştır veya başka bir deyişle, organize olmuşlardır. Bir becerinin özellikle ilk öğrenme devrelerinde, hareketlerin zamansal ve mekansal bakımdan akıcı bir şekilde yapılması için gerekli olan duyum organı ve salgı bezleri, faaliyetlerin organizasyonunda geriye bildirimler ve sonuç bilgileri çok önemli bir rol oynarlar. Geriye bildirimler, yapılan hareketlerin hedefe uygun olup olmadığının anlaşılmasını sağlar. Bir becerinin yapılması ve mükemmelleşmesi önemli ölçüde geriye bildirimlerin kontrolü altındadır" (Fitts, 1964).

Bir becerinin yapılabilmesi, bir takım zihinsel faaliyetleri ve işlemleri gerektirmektedir. Bu bakımdan, beceriyi teşkil eden davranışın belirli bir sistem içerisinde nasıl yapılması gerektiğinin anlaşılması gerekir. Bunun içinde gerekli bilgilerin verilmesi ve bu bilgilerin zihinsel işlemlere öğrenilmesi gerekir. Bu bilgiler, davranışlar yapılırken bir çeşit takviye işlevi görürler. Belirli bir beceride ulaşılacak hedef veya davranışlar bu bilgiler sayesinde oluşacaktır. Çalgı çalmada davranışlar, komplike bir kombinezonu gerektirmektedir. Davranışların otomatik bir hale gelmesi istenen sonuçtur. Becerinin öğrenilmesinde son aşama, beceriyi teşkil eden davranışların otomatik bir şekilde yapılmaya başlamasıdır. Fitts'e göre bu devrenin özellikleri şöyledir.

"Davranışlar gittikçe artan bir derecede kognitif (zihinsel) kontrolden çıkar. Öğrencinin davranışları dış algı kaynaklarından gelen bilgi ve geriye bildirimlere gittikçe daha az bağlı olur. Bu durum tıpkı programlanmış bir bilgisayarın düğmesine basılınca kesintisiz bir şekilde fonksiyonunun veya programını gerektirdiği işleri yapmasına benzer.

Beceriyile ilgili bilgilerin belirli bir zaman harcanarak zihinsel proseslerle işlenmesi daha az gerekir. Dışarıya ceryan eden zihin çelici durumlar veya öğrenenin yaptığı diğer faaliyetler hareketlerin otomatik akışını bozamaz (Yürürken konuşmak) gibi. Dolayısıyla ilk aşamalarda attığı her adıma büyük bir dikkat sarfeden birey, bu aşamada aynı hareketleri adeta gözü kapalı yapmaya başlar. Hareketlerin hızı artarken, hata miktan farkedilmeyecek bir düzeye iner. Davranışlar adeta refleksleşmiş bir şekilde yapılır. (Fitts, 1964).

Bilişsel Davranışlar

Bilişsel davranışlar, "bilgilerle ve bilgilerden doğan zihin yetenekleriyle ilgilidir. (Turgut, 1988). "Her bilim dalı, ders ya da konu alanının kapsamına giren, nesnelere, olgular vardır. Bunların özelliklerine çeşitli anlamlar verilebilir ve sınırları çizilen anlamlar, çeşitli sözcüklerle anlatılabilir. Bu sözcükler, o konu alanında, belirtilen anlamda kullanılabilir... (Sönmez, 1993).

Örneğin, keman eğitiminde, "AY, duruş, tutuş" gibi kavramlar, o dersin özel anlamını taşıyan semboller veya sözcüklerdir. "Her bilim dalı, üzerinde çalıştığı nesnelere doğası gereği, belli sıra ve dizilerden yararlanmak durumunda kalabilir. Ayrıca bunların belli sıra ve diziler sistemine de koyabilir. (Sönmez, 1993)

Çalgı öğretiminde kazandırılacak her davranışın veya davranışların işlem basamakları vardır. Doğru bir duruş olmadan doğru bir tutuş kazandırılmaz veya birinci parmak düşürülmeden ikinci parmak düşünülmez. (Öğrenmeye başlarken) Bu basamaklarla ilgili bilgilerin verilmesi ise zorunludur. İşte burada verilen bu bilgiler bilişsel, yani zihinsel yeteneklerle ilgilidir.

Bilgi düzeyindeki kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi gerekir. Kazandırılması istenen davranışlarla ilgili verilen ve özümsenen bilgi, davranışların daha kolay yapılmasına yardımcı olacaktır. Özümsenen bilgi ve buna dayalı olarak kavranılan davranışlar, daha sonraki davranışların kolaylık getirecektir. Gelecekteki davranışlara temel teşkil edecektir. Örneğin, keman çalmada, sol elin birinci konumdaki doğru duruşu, üst konumlardaki doğru duruşları da büyük bir oranda sağlayacaktır.

Çalgı eğitiminde bilişsel davranışlar, çalgı öğretiminde kazandırılması gereken davranışlarla ilgili bilgiler, kavramlar, sözcükler, simgeler ve işaretlerdir.

Duyuşsal Davranışlar

Duyuşsal alanla ilgili davranışlar, bireyin "ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik ve değer yargılarını" kapsar (Sönmez, 1993)

İlgi ve tutum, herhangi bir alanda veya herhangi bir öğretim disiplinde başarıyı getirecek değişkenlerdir.

Bir kimsenin herhangi bir olaya veya duruma karşı olumlu veya olumsuz davranış gösterme eğilimine tutum diyoruz. Bir öğrencinin, herhangi bir derse karşı tutumunu ele alırsak, o derse reddedici ise olumsuz, aksi yönde ise olumludur. Olumlu tutumlar, derse ilgi duymak, derse önemli görmek gibi yaklaşımlardır. Bu olumlu yaklaşımlar yani davranışlar, bireyin o derste başarılı olma sonucunu getirecektir.

*...Bir öğrencinin belli bir üniteyi öğrenebilmesi için, bu öğrencinin öğrenilecek olan yeni üniteye açık olması, o üniteyi öğrenmeye karşı istek duyması ve güçlüklerle karşılaşması halinde bu güçlükleri aşmaya yetecek güç ve çabayı gösterebileceğine güvenmesi gerekir. (Bloom, 1978)

Bloom'un bu yaklaşımından da anlaşılacağı gibi, öğrenmede ilgi, istek ve tutumların önemli bir fonksiyonu vardır. Duyuşsal özelliklerin, öğrencinin belli bir öğrenme ünitesinin öğrenilmesi için gerekli olan çabayı ne derecede göstereceğinin belirlenmesinde yardımcı olur. İşte öğrenme ünitesine karşı öğrencinin ilgisi, tutumu, görüş tarzları duyuşsal özellikleridir.

Çoğu durumlarda bireyin olumlu duyuşsal özellikleri, hem bilişsel özelliklere, hem de psiko-motor özellik ve davranışlara olumlu etkiler yapmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalarda, duyuşsal özelliklere, başarı arasında anlamlı (manidar) bir ilişki bulunmaktadır. (Larrd, 1967)

Gerek motivasyon psikolojisinde, gerekse öğrenim psikolojisi de, organizmaların ulaşmak istedikleri hedeflere karşı geliştirdikleri ilgi ve tutumlar, önemli rol oynamaktadır. Bilindiği gibi, motive edilen davranışlar, hem insanı varmak istediği hedeflere ulaştırmakta, hem de hedefe ulaşan insanda psikolojik bir doyum sağlamaktadır. (Lawrence)

Psiko-Motor-Bilişsel ve Duyuşsal Davranışlar Arasında İlişki

Bilindiği gibi, insanların gösterdikleri davranışların çok büyük bir kısmı, öğrenimlerinin bir ürünü olarak yansımaktadır. Aslında öğrenimin bir ürünü olarak ortaya çıkan davranışlar, çok çeşitlilik göstermektedir. İnsanın günlük yaşamında psiko-motor beceriler önemli bir yer tutmaktadır. Bir eğitim kurumunda, bilindiği gibi psiko-motor davranışlar ancak planlı bir eğitim yoluyla gerçekleşmektedir.

Çalgı eğitiminde (öğretiminde) birinci planda öğrenciye psiko-motor davranışların kazandırılması gerekmektedir. Bu tür davranışların öğrenciye kazandırılması duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması sonucu meydana gelmektedir. Çünkü, psiko-motor davranışların beceriye dönüştürülmesi, birbiriyle koordineli hızlı ve otomatik bir tarzda yapılmış olmayı zorunlu kılmaktadır. Aslında bütün psiko-motor beceriler bilişsel bir boyutu vardır. Dolayısıyla, öğrencilerin psiko-motor davranışları beceriye dönüştürdüklerinde, bu becerilere bilişsel içerik de kazandırdıklarını açık bir şekilde söyleyebiliriz.

Bilindiği gibi, öğrenmede belirli hedeflere ulaşabilmek için, öğrencinin o hedefe motive edilmesi ya da o hedefe ilişkin olumlu tutum ve davranışları geliştirilmesi gerekmektedir. Zaten, motive edilen davranışlarda esas itibarıyla, bireyi hedefe ulaştıran ve tatminle (doyumla) sonuçlanan davranışlardır (Aşkın, 1983, s.25).

Sonuç

Çalgı eğitimiyle belli bir öğrenme sürecine giren öğrencilerin bu süreç içinde sergileyecekleri performans da, bilişsel ve psiko-motor davranış özelliklerinin yanında, duyuşsal davranış özelliklerini kapsayan, sevgi, ilgi, tutum ve nefret gibi özelliklerde çok önemli rol oynamaktadır.

Bu davranışları önem derecesi bakımından sıraya koyacak olursak, birinci sırada psiko-motor, ikinci sırada bilişsel, üçüncü sırada ise duyuşsal davranışların geldiğini söyleyebiliriz. Bu davranış örtüleri birbirleriyle ilişkili olup, birbirlerinin hazırlayıcısı, tamamlayıcısı ve bütünleyicisidir. Gerçek anlamda çalgı eylemi, sözkonusu davranış türlerinin tümünü içerir ve onların bir bileşkesidir.

Kaynaklar

- Bloom, B.S., **İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme**, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1978, S.71.
- Card, J. Ve Spearritt, D., **A Study Of A Model Of School Learning, Harvard University, Center For Research Ad Development Of Educational Differences**, 1967.
- Erdem, Münire, -Akman, Yasemin, **Eğitim Psikolojisi**, Ankara, Arkadaş Yayınevi, 1995, S.230.
- Fitts P.M.: **"Perceptual-Motor Skill Learning"**, İ.Y.A. Eser: A.W. Melton: **"Categories Of Human Learning"**, M.Y. Academic Press, 1964.
- Tawrence, S., Wrightsman, Jr., George Peorge **Peabody College For Teachers, Psychology. A Scientific Study Of Man Third Edition**, Brooks/Cole Publishing Company Belmont, California.
- Sönmez, Veyssel, **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**, Ankara, Anı Yayıncılık, 1993, S.51-52, 85.
- Turgut, M.Fuat, **Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metotları**, Ankara, Saydam Matbaacılık, 1988, S.120.
- Uçan, Ali, **Müzik Eğitimi Ankara**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, 1994, S.85
- Yıldız, Nedim, **"Müzik Öğretmeni Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarında Ana Çalgı Keman Eğitiminin Programlar Yönünden İncelenmesi"**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 1986, s.3.

SINIF İÇİ DİSİPLİN SORUNLARINI AZALTMADA İZLENEBİLECEK TEMEL YAKLAŞIMLAR

Dr. Naciye AKSOY*

Özet

Bu çalışmanın amacı sınıf içinde etkili ve verimli öğretme-öğrenme sürecini engelleyen olumsuz öğrenci davranışlarının gerçek nedenlerini anlamak ve bu davranışları en aza indirmek için izlenebilecek temel yaklaşımları tartışmaktır.

Abstract

The purpose of this study is to understand real causes of students' misbehavior that hinder effective and productive teaching-learning process in the classroom and discuss basic approaches that can be used to minimize these misbehaviors

Keywords: causes of misbehavior, consistency, punishment, rewards, I message, positive student-teacher relationship.

Giriş

Sınıf içinde düzeni bozan, etkili ve verimli öğretimin gerçekleşmesine engel olan disiplin sorunları öğretmenlik mesleğinin kaçınılmaz bir olgusudur. Gelişmiş ülkelerden Amerika Birleşik Devletlerinde özellikle son yıllarda artan disiplin olayları öğretmenlerin meslekle ilgili streslerinin artmasına, yıpranmalarına hatta meslekten ayrılmalarna neden olmaktadır (Baron, 1992; Greenlee ve Ogletree, 1993; Tomal, 1998). Charles (1996) öğretmenlerin %40 veya daha fazlasının mesleğe başladıktan sonraki ilk üç yıl içinde disiplin sorunları nedeniyle meslekten ayrıldıklarını belirtmektedir. Ülkemizde de her geçen gün disiplin olaylarının artış gösterdiği hatta bu olayların zaman zaman silahlı çatışmalara vardığı, ölüm ve yaralama olayları ile sonuçlandığı sıkça basın yayın araçlarında yer almaktadır.

Ancak ülkemizin ekonomik koşulları ve istihdam olanakları göz önüne alındığında öğretmenlerin gelişmiş ülkelerdeki meslektaşlarına göre kolayca iş değiştirme ya da işi bırakma olanakları yoktur. Bu nedenle yapılması gereken iş hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, seminerler, araştırmalar ve yayınlar yoluyla öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disipline yönelik yeni bilgi, beceri, davranış ve tutumlar kazanmalarını sağlamak, bu alanlardaki yanlış inanç ve tutumlarını doğru olanlarla değiştirmektir. Bu noktadan hareket ederek bu çalışmada özellikle disiplin olaylarının öğretmen davranışlarından ve tutumlarından kaynaklanan nedenlerine dikkati çekmek ve bunları azaltmak için izlenmesi gereken temel yolları tartışmak amaçlanmıştır.

Sınıf İçi Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Sınıf içinde oluşan disiplin sorunlarının nedenleri sayısız ve karmaşıktır. Bu sorunlar sosyal ve psikolojik pek çok faktöre dayandırılabilir. Örneğin Topsoes (2000) bu sorunları benlik ve kimlik gelişimiyle ilgili uyum sorunları, kuşak çatışması ile ilgili sorunlar, kentleşme süreci ile ilgili sorunlar, eğitim sisteminin yapısal niteliğinden kaynaklanan sorunlar vb olarak gruplamaktadır. Aksoy'un (1999) Ankara İli ilköğretim okullarında öğrenci disiplini üzerine yaptığı çalışmada öğretmenler sınıf içinde disiplini bozan davranışların en önemli nedenleri olarak aile içi problemleri, ailelerin çocukların eğitimine karşı ilgisizliği, ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranış içinde olmalarını, televizyon ve kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet olaylarının etkisini ve sınıfların kalabalık olmasını belirtmişlerdir. Şüphesiz ki benzeri sorunların her biri öğrencilerin davranış ve tutumlarını etkilemektedir ve bunlara öğretmen tarafından çözüm getirilmesi her zaman olanaklı değildir. Ancak en azından öğretmenlerin bazı sorunların kendileri tarafından yaratılan sınıf ortamından, sergiledikleri davranışlar ile öğrencilere yönelik tutumlarından da kaynaklanabileceğinin farkında olmaları, kabul etmeleri ve düzeltme yoluna gitmeleri gerekir.

*G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Topses (2000) öğretmenlerin en iyi eğitimi alsalar bile toplumsal yapının bazı değerlerini kişiliklerinde koruyabileceklerini ve bu nedenle de yetkeci tutum ve davranış sergileyebileceklerini, insancıl davranış eğilimlerinin geçersizliğini savunabileceklerini ileri sürmektedir. Önde gelen disiplin teorisyenlerinden Canter de öğretmenlerin disipline ilişkin sahip oldukları yanlış inançların disiplin sağlamada en önemli engelleyiciler olduğunu ileri sürmekte ve bu yanlış inançları şu şekilde sıralamaktadır: iyi öğretmenler herhangi bir yardım almadan disiplin sorunlarını kendileri çözmelidir inancı; kararlı bir disiplin öğrencilere psikolojik olarak zarar verir inancı; programlar yeterince ilgi çekici olursa disiplin olayları yok olur inancı, ve disiplin olayları öğretmenin müdahale edemeyeceği nedenlerden kaynaklanır inancı (Aktaran: Charles, 1996).

Bu yanlış inançların yanı sıra Wasicsko ve Ross(1982) sınıf içinde oluşan disiplin sorunlarından çoğunun öğretmenler tarafından yaratıldığını ileri sürmektedir. Yazarlar öğretmenlerin aşağıda belirtilen davranışları sergiledikleri zaman disiplin sorunları yarattıklarına inanmaktadırlar.

- Öğrencilerden en kötüsünü beklemek,
- Öğretmenin öğrencilerden ne beklediğini asla söylememesi
- Öğrencileri sık sık cezalandırmak ve eleştirmek
- Bir öğrenci olumsuz davranış gösterdiğinde bütün sınıfı cezalandırmak
- Öğrencilere hiçbir zaman ayrıcalıklar vermemek
- Öğretmenin gördüğü her olumsuz davranışı cezalandırması
- Öğrencileri sık sık tehdit etmek ve uyarmak
- Her öğrenci için aynı cezayı yöntemini kullanmak
- Ev ödevlerini bir ceza yöntemi olarak kullanmak
- Öğrencilerden kişisel olarak uzak durmak veya onlara soğuk davranmak.

Timmerock (1978) yaptığı araştırmada disiplin olaylarının nedenlerini araştırmış ve çalışmada disiplin olaylarının temel nedenlerin öğretmenlerden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Öğretmenlerden kaynaklanan bu nedenleri otuzüç madde halinde sıralamıştır. Bu nedenlerden bazıları şunlardır: derse yeterince hazırlanmamak, öğretme becerisinin olmaması, esnek ve objektif olmamak, disiplin ve davranışlarda tutarlı olmamak, yeni fikir ve yaratıcılığa açık olmamak, adil olmamak, öğrencilere karşı saldırgan tutumlar sergilemek, dinleme becerisini göstermemek, öğrencilere ilgi göstermemek, zamanı iyi kullanamamak, öğretim materyallerini kullanmada yetersiz olmak, öğrenci ihtiyaçlarına tepki vermemek, sabırsız olmak, kişisel anlayış ve sempati göstermemek, olumlu pekiştirici kullanmamak, öğrenme merkezli değil not merkezli olmak, kural ve sınırlar koyamamak, öğrencileri birbirleri ile kıyaslamak, bazı öğrencileri daha çok tutmak.

Elbette ki hiçbir öğretmen sınıfında yukarıda belirtilen bu türden davranışları kasıtlı olarak yapmaz. Başka bir ifade ile hiçbir öğretmen sınıfında disiplin sorunu yaratmayı önceden tasarlamaz veya böyle bir şeye niyetlenmez. Aksine herhangi bir sorun yaşamadan zevkli ve verimli bir ortamda ders yapmak öğretmenlerin en büyük arzusudur. Ancak daha öncede belirtildiği gibi içinde yetişilen ailenin yapısı, toplumun kültürü, alınan eğitimin kalite ve süresi, öğrenciye bakış açısı ve benzeri bir çok etken ister istemez öğretmenlerin davranış ve tutumlarına, dolaylı olarak da sınıf içi uygulamalara ve öğrenci davranışlarına yansımaktadır.

Sınıf İçi Disiplin Sorunlarını Azaltmanın Temel Yolları

Sınıf içi olumsuz öğrenci davranışlarını azaltmak için pek çok çözüm önerisi ileri sürülmektedir. Bu önerilerden bazıları örneğin eğitim-öğretim ortamının (bina, araç-gereç, derslik, laboratuvar vb.) iyileştirilmesi, programların çekici hale getirilmesi, rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması vb. pahalıya mal olabilir ve uzun zaman gerektirebilir. Fazla zaman ve para gerektirmeyen ve doğrudan uygulamaya geçirilebilecek bazı yollar da vardır. Bu yollardan biri öğretmenlerin sınıf içindeki davranış ve tutumlarının farkında olmaları ve burada tartışılacak olan temel yaklaşımları uygulamaya koymalarıdır

Üstü Kapalı İfadeleri Açık ve Anlaşılır Kılmak

Sınıf içi disiplin sorunlarını artıran etkenlerden biri öğrencilerden beklenen uygun davranışların neler olduğunun öğretmen tarafından açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmeyişidir (Wasicsko ve Ross, 1982). Bir çok öğretmen sınıfında "uslu durun", "yaramazlık yapmayın", veya "iyi davranın" gibi ifadeleri sıkça kullanmaktadır. Bu ifadeleri kullanırken öğretmen "uslu", "iyi", "yaramaz" kavramlarının bütün öğrenciler tarafından bilindiği düşüncesinden hareket etmektedir. Ancak bir çok çocuk için bu kavramların açıklığı ve anlaşılabilirliği yoktur. Çünkü çocuklar bazen yaşları gereği bu kavramların gerçek anlamlarını bilemezler. Çocuklar bazen de aile, çevre ve okulun bu kavramlara farklı anlamlar yüklemesinden dolayı ikilem içinde kalmaktadırlar. Örneğin çocuk "başkaları sana vuruyorsa sende onlara vur" şeklinde aileden bir direktif alabilir ve davranışın "iyi" olduğuna ilişkin bir kanıya sahip olabilir. Ancak aynı çocuk okul ortamında başkalarına vurmanın öğretmenleri tarafından onaylanmadığını görür ve bir karmaşa yaşar. Bu durumda çocuğun, "ben

böyle davranınca ailem aferin çocuğum çok "iyi" yaptın diyor peki öğretmenlerim neden "iyi" yaptın demiyor, "iyi" olan hangisidir ya da "iyi" nedir diye sorması çok doğaldır.

Bu durumda izlenmesi gereken yol sınıf içindeki uyulması gereken kuralları açıkça belirtmek, öğrencilere hangi davranışların sınıf içinde kabul edilebilir, hangilerinin kabul edilemez olduğunu öğretmektir. Kabul edilebilir davranışlara yönelik olan kurallar etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında ve disiplinin sağlanmasında gerekli olan temel bileşenlerden biridir. Kuralların geliştirilmesi ve etkililiğinin sağlanması için bazı noktaların göz önüne alınması gerekir (Smith ve Misra, 1992; Baron, 1996; Kovar, Ermler ve Mehrhof, 1992; Doyle, 1986; Jones ve Jones, 1998; Evertson, Emmer, Clements ve Worsham, 1997). Bunlar:

1. Kural geliştirmeye tüm öğrencilerin katıldığı bir tartışma ortamı yaratarak başlanmalıdır. Örneğin karşıdan karşıya geçerken hangi kurallara dikkat etmeliyiz, bu kurallara uymadığımız zaman ne gibi sonuçlar ile karşılaşabiliriz şeklinde bir tartışma ile başlanabilir. Böyle bir tartışma öğrencilerin sınıf kurallarının önemini kavramasına, gerekliliğine inanmasına ve bir kuralın ihlali durumunda hangi yaptırımlar(sonuçlar) ile karşılaşacağını farkına varmasına yol açar. Araştırmalar öğrenci katılımı ile oluşturulan kurallara uyulma düzeyinin sadece öğretmen tarafından oluşturulan kurallara uyulma düzeyinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.
2. Sınıf kurallarının listesi mümkün olduğunca az olmalıdır. Hem öğretmenin kurallara uyulup uyulmadığını kontrol etmesi hem de öğrencilerin kuralları hatırlaması açısından maksimum kural sayısının 5 ile 7 arasında olması gerekir.
3. Kurallar negatif değil pozitif olarak ifade edilmelidir. Örneğin "izin almadan konuşmayın" ifadesi "konuşmak için izin almalıyız" ya da "diğer öğrencilerle kavga etmeyin" ifadesi "diğer öğrencilere kibar ve nazik davranmalıyız" şeklinde belirtilmelidir. Buradaki amaç olmaması gereken değil, olması gereken davranışı öğretmektir.
4. Oluşturulan kurallar öğrencilerin gelişim düzeyine uygun karakterlerle yazılıp sınıfın uygun yerine asılmalıdır. Okul öncesi dönem için yazılı kuralların poster veya resimlerle desteklenmesi gereklidir. Buradaki amaç oluşturulan ve uyulması gereken kuralların öğrenciler tarafından hatırlanılmasına yardımcı olmaktır.
5. Kurallar tıpkı diğer disiplinlerin ya da konuların öğretildiği gibi öğrencilere öğretilmelidir. Drama, örnek olay, gösteri, rol oynama, vb. yöntemleri kullanılarak olması gereken ve olmaması gereken davranışlara örnekler vererek pekiştirme yapılmalıdır.
6. Kurallara uyulup uyulmadığı sürekli olarak gözlenmelidir. Kurallara uyan öğrenciler ödüllendirilmeli, uymayanlar için de daha önceden belirlenen ve öğrenciler tarafından bilinen yaptırımlar kullanılmalıdır.

Tutarlılık: Kurallar, ödevler ve cezalar konusunda tutarlı olmamak sınıf içi disiplin sorunlarını artıran etkenlerden biridir (Wasicsko ve Ross, 1982). Tutarlılık bir etkinlik için gerekli olan uygun davranışlar konusunda her zaman ve tüm öğrenciler için aynı beklentilere sahip olmak (Evertson, Emmer, Clements ve Worsham, 1997), aynı yol ve yöntemleri izlemektir. Örneğin, ödevi zamanında teslim etmemenin yaptırımını eksi puan almaksa, bu yaptırımın her zaman ve ödevini zamanında yapmayan her öğrenci için uygulanması gerekir. Yaptırımın bir öğrenciye uygulanıp diğerine uygulanmaması öğretmenin öğrencilerin gözünde güvenilirliğini kaybetmesine yol açacaktır.

Cezalardaki tutarsızlık da benzer bir etkiye sahiptir. Ayrıca olumsuz davranışlar için öğretmenin tekrar tekrar yaptığı uyarılar gerçekte davranışın sonlandırılmasına değil devaminin gelmesine etki etmektedir. Örneğin, "Bir kez daha aynı şeyi yaparsan müdürün odasına göndereceğim!". Beş dakika sonra tekrar "seni bir kez daha uyarıyorum yoksa sonuç kötü olacaktır". Bir süre sonra "Son kez uyarıyorum!". Ve sonunda "Yeter artık seninle uğraştığım, şimdi tahtanın yanına git ve tek ayak üstünde bekle!". Böyle bir durumda öğretmen hem olumsuz davranışa devam edilmesi yönünde öğrenciye birkaç şans tanımakta hem de asıl söylediği ceza (müdürün odasına göndereceğim) yerine daha hafif bir ceza vererek sözleri ile davranış arasında bir tutarsızlık örneği sergilemektedir. Bu tür uygulamalardan kaçınmanın en etkili yolu tekrarlar yerine sınıf içi kuralları uygulamak ve sözlü ifadeleri ertelemekten ve değiştirmeden zamanında yerine getirmektir.

Cezadan Çok Ödül Kullanmak: Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarında artışa neden olan en büyük etkenlerden bir diğeri de cezalara aşırı şekilde başvurmaktır. İster büyük ister küçük olsun olumsuz davranışlara karşılık olarak verilen cezaların bazı ciddi sonuçlara yol açtığı ve olumsuz davranışlarda artışa neden olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Örneğin, Becker, Engelmann ve Thomas (1975) yaptıkları araştırmada öğretmenlerden sınıflarında ceza kullanım oranını artırmalarını istemişler ve bu sınıflarda olumsuz davranışların oranının %9 dan %31'e yükseldiğini gözlemlemişlerdir (Aktaran: Jones ve Jones 1998). Cezaların neden olduğu diğer olumsuz sonuçlar da şu şekilde belirtilmektedir:

1. Cezaların öfke, kızgınlık, depresyon, kaygı ve utanma gibi negatif yan etkileri vardır.
2. Cezalar olumsuz davranışları tamamiyle değil geçici olarak yok eder.
3. Cezalar öğrencilere doğru davranışların neler olduğunu öğretmez.
4. Cezalar dikkatlerin olumsuz davranış gösteren öğrenci üzerinde yoğunlaşmasına neden olur ki bu da zaten amacı dikkat çekmek olan öğrencinin amacına ulaşmasını sağlar.
5. Cezalar dersin sürekliliğini bozar ve verimli bir öğretim için harcanan zamanı azaltır.

Bu sonuçlar doğrultusunda tercih edilmesi gereken yaklaşım uygun davranışlar için daha fazla güdüleyicinin ya da ödüllerin kullanılmasıdır. Çünkü "uygun davranışların pekiştirilmesi uygun davranışların artırılması ve uygun olmayanların azaltılmasında en etkili yollardan biridir" (Zirpoli ve Melloy, 1997, s.177). Pekistireçler ya da ödülleri aynı zamanda uygun davranışlara dikkati çektiği için sınıftaki diğer öğrenciler için de bir model oluşturur ve de öğrencilerin hem kendileri, hem öğretmenleri, hem de okula ilişkin olumlu duygular taşımalarına etki eder (Wasicsko ve Ross, 1982).

Sen-Mesajı yerine Ben-Mesajı Kullanmak: Öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlamaya yönelik girişimleri genellikle öğrencilerin yarattığı disiplin sorunlarından daha fazla sorun yaratmaktadır (Jones ve Jones, 1998). Daha fazla soruna neden olan bu girişimlerden biri ben-mesajı yerine sen-mesajı kullanmaktır. Örneğin "sen bunu nasıl yaparsın", "sen ne laf anlamaz şeysin", "sen neden arkadaşını rahatsız ediyorsun", "niye sıranın üstünü karalıyorsun", "sen dersine neden çalışmadın", "gene geç kaldın" gibi ifadelerin hepsi sen mesajı içermektedir. Sen-mesajı genellikle kızgınlık ifade eder ve olumsuz yargı içerir. Bunun sonucunda ise öğrenci kendine saldırmış hisseder ve savunmaya geçer (Jones ve Jones, 1998). Sen-Mesajı aynı zamanda öğrenciye yaptığı davranışın diğerleri üzerinde yarattığı etkilerin farkına varmasını sağlamaz ve iletişimi engeller.

Bu olumsuz etkileri nedeniyle sen-mesajının yerine ben-mesajının kullanılmasının daha uygun ve etkili bir yol olduğu sınıf yönetimi ve disipline yönelik hemen hemen tüm çalışmalarda vurgulanmaktadır. Ben-dili olarak da bilinen ben-mesajı "çocuğun davranışının öğretmen üzerinde yarattığı negatif etkinin çocuğa anlatılmasıdır" (Wolfgang, 1996, s. 58). Ben-mesajının altında yatan amacı Evertson, Emmer, Clements ve Worsham (1997) şu şekilde açıklamaktadırlar "genellikle öğrenciler kendi davranışlarının diğerleri üzerinde yaratacağı etkilerin farkında olmadan davranırlar ve eğer onlar davranışlarının birileri için problem olduğunun fark ederlerse davranışlarını değiştirirler" (s. 166). Jones ve Jones (1998) son yirmi yıl içinde bu tekniği hizmet içi ve hizmet öncesindeki binlerce öğretmene öğrettiklerini ve öğretmenlerden bu yöntemin etkililiğine ilişkin yüzlerce olumlu dönüt aldıklarını belirtmektedirler. Ben mesajının amacına ulaşması için üç temel öğeyi içermesi gerekir. Bu temel öğeler öğrencinin davranışı, davranışın öğretmen üzerindeki etkisi ve öğretmenin bu davranışın sonucundaki duygulardır (Jones ve Jones, 1998; Wolfgang, 1996; Charles, 1996; Evertson, Emmer, Clements ve Worsham, 1997). Üç temel öğeyi içeren etkili ben-mesajına yönelik olarak aşağıda verilen örnekler bu çalışmanın amacı açısından daha anlamlı olacaktır.

ÖĞRENCİ DAVRANIŞI	ÖĞRETMENİN BEN-MESAJI
Utku ve Mert bir kitap için kavga etmekte ve kitabı kendilerine doğru çekmektedirler.	"Kitap bu şekilde çekildiği zaman (davranış) ben çok kaygılanıyorum (duygu) çünkü kitap yırtılabilir ve artık onu hiç kullanamayız (etki)".
Öğretmenin tüm sınıfa hikaye okuduğu bir sırada Ali yüksek sesle konuşmaya başlar ve hikayeyi dinleyenleri rahatsız eder.	"Hikaye okurken, birinin yüksek sesle konuşması (davranış) herkesin duyabileceği şekilde kitap okumama engel oluyor (etki) ve bu da beni rahatsız ediyor (duygu)".

Pozitif Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi: Öğrencilerin başarı ve davranışlarını çok yönlü ve yakından etkileyen en önemli etkenlerin başında öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki nitelikler gelmektedir. Yapılan araştırmalar katı disiplin yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin davranışlarında iyileşme yerine daha fazla disiplin sorunu ve kaygı yaşandığını ortaya koymuştur (Jones ve Jones, 1998). Öğrenciler açısından huzursuzluk yaratan ve olumsuz davranışlarda artışa neden olan öğretmen davranışlarından bazıları sürekli azarlama, tehdit etme, kıyaslama, bağırma, soğuk ve ilgisiz davranma, her olumsuz davranış cezalandırma, küçümseme, olumsuz yönde eleştirmedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilere yönelik olumlu tutum ve davranış sergilememektir.

Oysa bir model olarak öğretmen olumsuz davranışlara karşı kararlı, tutarlı, soğukkanlı ve sakin bir şekilde tepkide bulunduğu zaman öğrencilerde kendi davranışlarını gözden geçirecek ve davranışlarını iyileştirme yönünde çaba gösterecektir. Aslında "ne ekersen onu biçersin" atasözü bu gerçeği kısa ve öz olarak anlatmaya yeterli görünmektedir. Çünkü insanların kendilerine nasıl davranılırsa karşısındakine o tür davranışlarla cevap verme eğilimi göstermeleri bir sır değil (Wasicsko ve Ross, 1982) bilinen bir gerçektir. Öğretmenler öğrenciler için en önemli rol modelleri oldukları için öğrencileri ile olan etkileşimlerinde teşekkür ederim, özür dilerim, lütfen gibi daha fazla nezaket sözcükleri kullanmalı (Jones ve Jones, 1998), iyi bir dinleyici olmalı ve olumlu yargıların ve geribildirimlerin oranını yükseltmelidirler. Kısaca, öğretmenler öğrencileri üzerlerinde güçlerini kullanabilecekleri aciz kişiler olarak değil duygu ve düşünceleri olan birer insan olarak görmelidirler.

Sonuç

Bir çok öğretmen için çeşitli disiplin sorunları ile karşılaşmak günlük bir olaydır. Bu problemler sınıf içi kurallara uymamak gibi küçük çaplı sorunlardan düşmanlık, saldırganlık, kavga gibi daha ciddi sorunlara kadar uzanabilir. Daha öncede belirtildiği gibi istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olan pek çok etken vardır. Öğretmenlerin bu etkenlerden bazılarını kontrol altına alması güç olmakla birlikte kontrol altına alabilecekleri etkenler daha fazladır. Çünkü yapılan araştırmalar sosyal faktörlerin yanında öğrenci başarısı ve davranışını etkileyen en büyük etkenin öğretmenler olduğunu yaygın bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu nedenle sınıf içi disiplini sağlamada birinci derecede sorumlu olan öğretmenler başarıya ulaşmak ya da sorunları en aza indirmek için önce kendilerinin davranış ve tutumlarını analiz etmelidirler ve işe olumlu, sıcak bir öğrenci öğretmen etkileşimi oluşturmakla başlamalıdır. Bu çalışmada ele alınan yaklaşımların disiplin sorunlarını sifra indirmek gibi bir iddiası olmamakla birlikte öğretmenlerin bazı temel yolların farkında olmalarını sağlamak temel amaç olmuştur.

Kaynaklar

- Aksoy, N. (1999). **Classroom Management and Student Discipline In Elementary Schools of Ankara (Turkey)**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Cincinnati, OHIO, USA.
- Baron, E. B. (1992). **Discipline Strategies for Teachers. Fastback 344**. Bloomington. IN (ERIC Document Reproduction Service No. 356 201).
- Charles, C. M. (1996). **Building Classroom Discipline**(5th Edition). Longman Publishers, USA.
- Doyle, W. (1986). **Classroom Management Techniques and Improvement**. Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. 315 883).
- Evertson, C. M.; Emmer, E.T; Clements, B. S; Worsham, M.E. (1997). **Classroom Management for Elementary Teachers** (4th Edition). Allyn and Bacon, Needham Heights, Mass.
- Greenlee, A. R. Ogletree, E. J. (1993). Teachers' Attitudes toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies. (ERIC Document Reproduction Service No. 364 330)
- Jones, V.F; Jones, L.S. (1998). **Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems** (5th Edition). Allyn and Bacon, Needham Heights, Mass.
- Kovar, S. K, Ermler, K; Mehrhof, J. H. (1992). Helping Students to Become Self-Disciplined. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 63, 6, pp. 26-28.
- Smith, M.A; Misra, A. (1992). A Comprehensive Management System for Students in Regular Classrooms. **The Elementary School Journal**, 92, 3, pp. 353- 371.
- Timmreck, T. C. (1978). Will the Real Cause of Classroom Discipline Problems Please Stand Up!. **The Journal of School Health**, 48, 491-497.
- Tomal, D. R. (1998). **A Five-Styles Teacher Discipline Model**. A Paper Presented at the Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, Illinois, October 14-17.
- Topses, G. (2000). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler ve Sorunlar. **Sınıf Yönetimi**.(Editör: Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Wasicsko, M.M; Ross, S. M.(1982). How to Create Discipline Problems. **The Clearing House**, 56, 4, pp. 149-152.
- Wolfgang, C. H. (1996). **The Three Faces of Discipline for The Elementary School Teacher. Empowering the Teacher and Students**. Allyn and Bacon., Needham Heights, Mass.
- Zirpoll, T. J; Melloy, K. J. (1997). **Behavior Management. Applications for Teachers and Parents** (2nd Edition). Prentice-Hall, Inc. New Jersey.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN BİLGİSAYAR KULLANMA DÜZEYLERİ

Sadegül Akbaba ALTUN*

Özet

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin bilgisayar kullanma düzeylerini ve bilgisayarları hangi yönetsel işlev için kullandıklarını belirlemektir. Çalışmaya katılan 123 okul yöneticisinin % 69.9'u bilgisayar kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerin çoğunluğu orta (%44.7) ve başlangıç (%42.3) düzeyinde bilgisayar kullandıklarını ve bunlardan % 5.7'si programcılıkta deneyimli olduklarını vurgulamışlar. Okul yöneticileri, bilgisayarı en fazla (% 65.0) yazışma amacıyla kullandıklarını belirtirken bunu eğitim (%52.8), kayıt işleri (%40.7), hesap (%23.6), veritabanı (%12.2), bilgisayar öğretimi (%8.1), iletişim (%4.9) ve test geliştirme (%3.3) izlemektedir.

Anahtar kelimeler: okul yöneticisi, bilgisayar, teknoloji

Abstract

The aim of this study was to determine the level and purpose of school administrators' computer use. 69.9 % of 123 school administrators had mentioned that they use computers. School administrators reported that their computer experience level was intermediate and beginning; in addition, 5.7 % of them had experience in programming. School administrators claimed that they mostly use computers for formal correspondence (56.0%). It follows education (52.8 %), registration (40.7 %), calculation (23.6 %), database (12.2 %), teaching computer literacy (8.1 %), communication (4.9 %), and test construction (3.3 %).

Keywords: school administrators, computer, technology

GİRİŞ

Bilgisayarlar ve bilgisayar teknolojileri yaşamımızın her alanında önemli yer tutmaya başlamıştır. Bitter (1989) günümüzde bilgisayarların bu kadar popüler olmasını bilgisayarların çok hızlı olmasına, sadece ondan istenen işleri yapmasına, günün 24 saatinde çalışabilir olmasına, sürekli tekrarı gerektiren işleri sıkılmadan yapmasına ve insanları bu tür sıkıcı ve bazen de yapılması tehlikeli işlerden korumasına, taşınabilir olmasına ve gittikçe bunların ucuzlamasına bağlamaktadır. Bitter (1989: 8-10) yine aynı şekilde bilgisayarın bu kadar popüler olma özelliklerini eğitime uyarlamış ve aşağıdaki görüşleri vurgulamıştır.

Bilgisayarlar hızlıdır: Bilgisayarla çalışan öğrenciler, kendi performansları ile ilgili çabuk dönüt alabilirler. Bu durum bilgisayarları kullananların ilgilerini kaybetmemelerine sebep oluyor. Örneğin, öğrenciler bilgisayarlarda alıştırma yaptıklarında, testin sonucunda hemen dönüt alma şansları oluyor. Öğretmenin kağıtlarını okumalarını beklemeleri gerekmiyor. Öğrencilerin yanısıra öğretmenler de öğrencilerin notlarının ve raporlarının yazımında bilgisayardan yararlanmaktadırlar.

Bilgisayarlar net ve açıktır: Eğer bilgisayarlara doğru bilgiler yüklenirse, öğrenciler bilgi edinmek istediklerinde de doğru bilgiler edinilebilirler. Öğrencilerin yanısıra, öğretmenler de bilgisayarları kayıt tutma aracı olarak kullanabilirler.

Bilgisayarlar 24 saat çalışabilirler: Öğrenciler okulda oldukları süre boyunca bilgisayarları kullanabilirler. Öğrencilerin kullanmadığı zamanlarda da öğretmenler bilgisayarları yoklama almak ya da ödevleri hazırlamak için kullanabilirler.

* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Bilgisayarlar sıkıcı ve tekrar gerektiren işleri yaparlar: Örneğin öğrencilere çarpım tablosunu öğretmek uzun zaman alıcı ve birazda sıkıcıdır. Öğrencilerin kendileri bunu bilgisayarda istedikleri kadar yapabilirler. Özellikle özel eğitim öğrencileri istedikleri kadar alıştırmayı yapabilirler. Bilgisayarlar öğrencilere kendi hızlarında çalışma olanağı sunarlar.

Bilgisayarlar insanlar için kötü ve zor olan şartlarda onlar için iş yapabilir. Öğrenci ve öğretmen için zor ve tehlikeli olan deneyleri, bilgisayarlarda simülasyon yoluyla yapmak, öğrenciler ve öğretmenler için oldukça elverişli bir ortam yaratabilir.

Bilgisayarlar gittikçe küçülüyor ve her yere kolaylıkla taşınabiliyorlar: Kişisel bilgisayarlar artık sınıfların dışına çıktı ve dizüstü bilgisayarlar her tarafa taşınabiliyorlar.

Bilgisayarlar gittikçe daha da ucuzlamaktadır: Sunulan birçok seçenekle artık okullar, öğrenciler ve öğretmenler bilgisayar alabiliyorlar.

Eğitim toplumunda bilgisayarlar sadece öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılmıyor. Bilgisayarların diğer kullanıcıları ya da faydalanan grubu okul yöneticileridir. Okul yöneticileri bilgisayarları genellikle öğrenci notlarının saklanması, maaş bordrolarının yapılması, derslerin ve dersliklerin dağıtılması, önemli bilgilerin arşivleşmesinin de kullanıyorlar. Bunlar arasında dersliklerin ve derslerin kağıt üzerinde ayarlanması, öğrencilerin belli testlere göre yerleştirilmesinde yöneticilere birçok kolaylıklar sağlamaktadır.

MacNeil & Delafield'a (1998) göre, okul yöneticilerinin önemli rollerinden birisi de gelişen teknoloji yeterliliğine sahip olmalarıdır. Okul yöneticilerinin, okul yönetiminin ve öğretmenlerin geliştirilmesi için teknolojinin önemini anlamalıdır.

Aquilara & Hendricks'e (1998) göre okul yöneticileri bilgisayarları bilgi edinmek, bütçe yapmak ve rutin yönetim işleri için kullanılmaktadırlar. Bunlar arasından bilgi edinmek için en fazla interneti kullandıkları vurgulanmaktadır. İnternet okul yöneticilerinin diğer insanlarla ve bilgisayarlarla iletişim olanağı sağlamaktadır. Bu iletişim sayesinde okul yöneticileri iş arama siteleri, yasalardan ve mesleki örgütlerin olduğu sitelerden faydalanılmaktadırlar. Bunların yanısıra okul yöneticileri, Spreadsheet ve Excel'i kullanarak öğrenci kayıtları ve maaş bordrolarını yapmaktadırlar. Yine okul yöneticileri, PowerPoint gibi sunu programlarını kullanarak sunular yapmaktadırlar.

Cooper (1989) ve Aquila (1988) da okul yöneticilerinin zamanlarını etkili kullanmak ve zamanında problemleri çözmeleri için bilgisayarı etkili kullanmalarını belirtmişlerdir.

Roy ve Davis (1991: 4) e göre bilgisayarlar muhasebe işleri, kayıt ve program işleri, bütçeleşme, zaman yönetimi, okulun temel ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları, envanter kontrolü, kafeterya kontrolü, muhasebe ile ilgili yolsuzluk sorunları, süreli haber bülteni hazırlama, bilgi işlem gibi yönetim etkinliklerinde kullanılır (Aktaran: V. Çelik, 1993).

Çelik (1993:52) eğitim yöneticisinin bilgi toplumuna uyum sağlayabilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunuyor:

- 1.Eğitim yöneticisi bilgi toplumunun özelliklerini tanımalıdır.
- 2.Eğitim yöneticisi bilgisayarların eğitim yönetimi ve denetiminde kullanımı konusunda yetiştirilmelidir.
- 3.Lisans ve lisans üstü eğitim yönetimi ve denetimi programlarına "eğitim yönetimi bilgisayar" konulu dersler konmalıdır.
- 4.Bilgi teknolojisinin eğitim örgütlerine ve yönetimine etkisi araştırma konusu yapılmalıdır.

Aşkar ve Erden (1986) bilgisayarların okulda kullanılmalarını, bilgisayar yardımıyla öğretimde kullanımı; ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanımı; öğrencilere programlama dillerinin öğretilmesinde kullanımı; ve okul yönetimiyle ilgili işlerde kullanımı olarak vurgulamıştır. Okul yönetimiyle ilgili bilgisayar kullanımı, öğrenci kayıtlarının tutulması, ders saatlerinin saptanması, öğretmenlerin derslere ve sınıflara göre dağılımının sağlanmasında kullanılabileceği belirtilmiştir.

Kişisel bilgisayarların gelişimi ile eğitimciler de bu teknolojiyi eğitim ortamlarında kullanmaya başladılar. Bunun için okul öncesi eğitimden, lise sonlarına kadar bunların özel uygulamaları vardır. Okul yöneticilerinin en üst düzeyde yönetici olmalarından dolayı, bilgisayarların öğrenmede önemli bir araç olarak kullanılmasına olan bakış açılan çok önemlidir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin bilgisayarların kullanılmasına karşı tutumları da çok önemlidir (Carl & Hoelscher, 1985).

Özet olarak, okul yöneticileri her çeşit veriyi dosyalamada ve saklamada, iletişimi sağlamada, bilgiye ulaşmada ve bilgiyi kullanmada, bütçe ve maaş bordrosu yapmada, veri tabanı oluşturmada bilgisayarlardan faydalanabilir ve bu yöneticiye eğitimsel liderlikle ilgili rollerine daha fazla zaman ayırmasına neden olabilir. Bu bilgiler literatürde yer almaktadır. Ancak, Türkiye'de ne kadar okul yöneticisi bilgisayar kullanıyor? Hangi yönetsel işlev için bilgisayarlardan yararlanılıyor? Bunlarla

İlgili araştırmalara araştırmacı tarafından rastlanamamıştır ve bu konu araştırma konusu olarak seçilmiştir. Bu çalışmanın amacı da okul yöneticilerinin bilgisayar kullanma düzeyleri ile bilgisayarları ne amaçla kullandıklarını belirlemektir.

Yöntem

Bu alışma anketle bilgi toplamaya dayalı betimsel bir araştırmadır.

Evren ve rnekleme

Bu alışmaya Hatay ili merkezde bulunan 42 okuldan 123 okul yöneticisi katıldı. Okul yöneticilerinin 12 tanesi kadın (%9.8) , 111 tanesi (%90.2) erkektir. Araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyete, görevlerine, çalıştıkları okul türlerine, yönetici olarak çalışma yıllarını, en son aldıkları eğitimlerine göre dağılımları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul yöneticilerin demografik özelliklerine göre dağılımları

		N	%
CİNSİYET	KADIN	12	9.8
	ERKEK	111	90.2
	TOPLAM	123	100.0
GÖREV	MDR	41	33.3
	MÜDÜR YRD.	82	66.7
	TOPLAM	123	100.0
OKUL TİPİ	A TİPİ	104	84.6
	B TİPİ	17	13.8
	KAYIP DEğER	2	1.6
	TOPLAM	123	100.0
YÖNETİCİ OLARAK ALIşMA YILI	1-5 YIL	37	30.1
	6-11 YIL	40	32.5
	12-17 YIL	29	23.6
	18-23 YIL	9	7.3
	24 VE YUKARISI	3	2.4
	KAYIP DEğER	5	4.1
	TOPLAM	123	100.0
MEZUN OLDUKLARI OKUL	4 YILLIK FAKÜL.	55	44.7
	MASTER	4	3.3
	DOKTORA	0	0.0
	DİğER	64	52.0
	TOPLAM	123	100.0
OKUL TÜRÜ	İLKRETİM	74	60.2
	ORTARETİM	45	36.6
	DİğER	3	2.4
	KAYIP DEğER	1	0.8
	TOPLAM	123	100.0

Yukarıdaki tablolarda da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin çoğunluğunu (%90.2) erkek yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan mdr yardımcılarını (%66.2) okul müdürlerinin (%33.3) iki katı oranındadır. Araştırmaya A tipi okuldan 104 (%84.6) yönetici katılırken sadece 17 (%13.8) yönetici B tipi okuldan katılmıştır. Bunun nedeni araştırma için seçilen grubun merkezdeki okullar olmasından dolaydır. Okul yöneticilerinin kademelerine bakıldığında çoğunluğun (%66.2) 11 yıl ve altında görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerden hiçbirinin doktora sahip olmadığı görülürken, çoğunluk (64) diğer seçeneğinde yer alan iki yıllık yüksek okul ya da AF n lisanstan mezun olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmaya katılanların çoğunluğu (%60.2) ilköğretim okullarında çalışmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Ankette okul yöneticilerine ilişkin kişisel bilgilere yönelik soruların yanında bilgisayar kullanma düzeyleri ve bilgisayarları ne amaçla kullandıklarına ilişkin sorular yer aldı. SPSS for Windows yazılım programını kullanarak toplanan verilerin frekans ve yüzdelerine bakılarak okul yöneticilerinin bilgisayara ilişkin görüşleri zmlendi.

Bulgular

Bulgular iki başlık altında sunuldu. Öncelikle yöneticilerin bilgisayarlara okulda sahip olma ve kullanma düzeylerine ilişkin bilgiler verildi. Daha sonra da amaçlara göre bilgisayar kullanımına ilişkin bulgular anlatıldı.

Yöneticilerin bilgisayar kullanma düzeyleri

Yöneticilerin okullarında bilgisayara sahip olup olmadıklarını; ne zamandan beri sahip olduklarını; bilgisayar kullanıp kullanmadıklarını ve bilgisayar kullanım düzeyleri ile ilgili sorulara verilen yanıtlar tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılanların okullarında bilgisayar sahip olma ve kullanmalarına göre dağılımları

SORULAR	YILLAR	N	%
KAÇ YILDIR ODANIZDA BİLGİSAYAR VAR?	1	17	13.8
	2	17	13.8
	3	8	6.5
	4	13	10.6
	5	13	10.6
	6	15	12.2
	7	8	6.5
	8	2	1.6
	9	4	3.3
	10	7	5.7
	15	1	0.8
	20	2	1.6
	KAYIP DEĞER	16	13.0
	TOPLAM	123	100.0
NE ZAMANDIR BİLGİSAYAR KULLANIYORSUNUZ?	1	16	13.0
	2	14	11.4
	3	7	5.7
	4	9	7.3
	5	13	10.6
	6	15	12.2
	7	3	2.4
	8	3	2.4
	10	2	1.6
	14	1	0.8
	KAYIP DEĞER	40	32.5
	TOPLAM	123	100.0

Tablo 3. Araştırmaya katılanların bilgisayar kullanmaya ilişkin sorulara verdikleri cevapların dağılımı

SORULAR	SAAT	N	%
GÜNDE ORTALAMA KAÇ SAAT BİLGİSAYAR KULLANIRSINIZ?	1	28	22.8
	2	17	13.8
	3	13	10.6
	4	11	8.9
	5	8	6.5
	6	2	1.6
	8	2	1.6
	KAYIP DEĞER	42	34.1
	TOPLAM	123	100.0
	BİLGİSAYAR KULLANIYORMUSUNUZ?	EVET	86
HAYIR		32	26.0
KAYIP DEĞER		5	4.1
TOPLAM		123	100.0

ODANIZDA BİLGİSAYAR VAR MI?	EVET	78	63.4
	HAYIR	43	35.0
	KAYIP DEĞER	2	1.6
	TOPLAM	123	100.0
OKUL DIŞINDA BİLGİSAYAR KULLANIYORMUSUNUZ?	EVET	32	26.0
	HAYIR	30	24.4
	KAYIP DEĞER	61	49.6
	TOPLAM	1233	100.0
BİLGİSAYAR KULLANMA DÜZEYİNİZ NEDİR?	BAŞLANGIÇ	52	42.3
	ORTA	55	44.7
	İLERİ	6	4.9
	KAYIP DEĞER	10	8.1
	TOPLAM	123	100.0
PROGRAMCILIK DENEYİMİNİZ VAR MI?	EVET	7	5.7
	HAYIR	114	92.7
	KAYIP DEĞER	2	1.6
	TOPLAM	123	100.0
BİLGİSAYAR KULLANMAYI MESLEKTAŞLARINIZA TAVSİYE EDERMİSİNİZ?	EVET	122	99.2
	HAYIR	0	0.0
	KAYIP DEĞER	1	0.8
	TOPLAM	123	100.0

Okul yöneticilerinin okullarında ne zamandan beri bilgisayar olduğu sorusuna ankette cevap almak için, yıllar kategori edilmeden verildi ve cevaplar da yine kategori yapılmadan yukarıdaki tablo 3'te verildi. Tabloda da belirtildiği gibi okul yöneticilerinin okullarında bilgisayara 1 yıl ile 20 yıl arasında sahip olmalarına rağmen 1-5 yıl arası bilgisayara sahip olanlar %54.5 le çoğunluğu oluşturduğu gözlenmektedir. 10 yıl ve üzeri bilgisayara sahip olanların oranı ise sadece % 8.1 dir. Araştırmaya katılanların çoğunluğu (% 69.9) bilgisayar kullandığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 78 tanesi (% 63.4) odalarında bilgisayar olduğunu, 43 tanesi (%35.0) ise odalarında bilgisayar bulunmadığını vurgulamışlardır.

Okul yöneticilerinin kaç yıldır bilgisayar kullandıklarını bulmak için de sınıflama yapmadan cevap vermeleri istendi ve yine belli bir sınıflama yapılmadan cevaplar tablo 2'de verildi. Verilen cevaplara göre araştırmaya katılanların 1-14 yıl arasında bilgisayar kullandıkları bulunmuştur. Araştırmaya katılanların % 48'i 5 yıl ve altında bilgisayar kullandıklarını vurgularken, % 19.4'ü 5-14 yıl arasında bilgisayar kullandığını belirtmiştir. 40 kişi (% 32.5) bu soruya cevap vermemiştir.

Okul dışında bilgisayar kullanıyor musunuz sorusunu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğu (% 49.6) boş bırakmıştır. Bu soruyu cevaplayanlardan da 32 kişi (% 26.4) okul dışında bilgisayar kullandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılanlar günde 1-8 saat bilgisayar kullandıklarını vurgulamışlardır. Çoğunluk (% 22.8) günde 1 saat bilgisayar kullandıklarını vurgulamışlardır.

Okul yöneticilerinin 55 tanesi (%44.7) orta, 52 tanesi (%42.3) başlangıç ve 6 tanesi (%4.9) bilgisayar kullanımında ileri düzeyde olduklarını vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yine çoğunluğunun (%92.7) bilgisayar programcılığı konusunda deneyimi bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden sadece bir kişi meslektaşlarına bilgisayar kullanmayı tavsiye etme konusunda fikrini beyan etmezken 122 kişi (%99.2) meslektaşlarına bilgisayar kullanmayı tavsiye ediyor.

Amaca Göre Bilgisayar Kullanımı

Okul yöneticileri bilgisayarı en fazla (% 65.0) yazışma amacıyla kullanıyorlar. Bunu eğitim (%52.8), kayıt işleri (%40.7), hesap (%23.6), veritabanı (%12.2), bilgisayar öğretimi (%8.1), iletişim (%4.9) ve test geliştirme (%3.3) izlemektedir.

Tablo 4. Araştırmaya katılanların bilgisayar kullanım amaçlarına göre sıralanmaları

SIRA	KULLANIM AMAÇLARI	N	%
1	YAZIŞMA	80	65.0
2	EĞİTİM	65	52.8
3	KAYIT	50	40.7
4	HESAP	29	23.6
5	VERİTABANI	15	12.2
6	BİLGİSAYAR ÖĞRETMEK	10	8.1
7	İLETİŞİM	6	4.9
8	TEST GELİŞTİRME	4	3.3

Anketin en son sorusu açık uçlu olup okul yöneticilerin bilgisayar kullanım amaçlarını yukarıdaki soruların dışında ne amaçla kullandıklarını belirlemekti. Verilen cevaplar aşağıdaki şekilde sıralandı: 1) Öğrenci işleri, 2) Maaş bordrosu, 3) Ders programı ve sınav programını oluşturma 4) Büro hizmetleri ve istatistik, 5) Yazışma, tablo ve şekiller.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin büyük çoğunluğunda bilgisayar bulunması artık bilgisayar teknolojisinin okullara girdiğini göstermektedir. Verilere bakıldığında okulların çoğunda bilgisayar son birkaç yıl içinde edinilmiştir. Ancak bu araştırma şehir merkezinde yapıldığı için çoğunluğu A tipi okul ve bu nedenden dolayı bütün okullarda bilgisayar olması olağandır. Bundan sonra yapılacak çalışmalara köyleri de katıp oradaki bilgisayar kullanım düzeylerine bakmak gerekebilir.

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (%69.9) bilgisayar kullanıyorlar ve bu bilgisayar kullananların büyük bir çoğunluğu (%66.4) odalarında bilgisayara sahip olduklarını vurgulamışlardır. Okul yöneticilerinin çoğunluğu yine orta (%44.7) ve başlangıç (%42.3) düzeyinde bilgisayar kullanıyorlar ve yöneticilerden çok azı (% 5.7) programcılıkta deneyimlidir. Bunun nedeni okul yöneticilerinin son yıllarda bilgisayara sahip olmaları ve program yapan sektörün pratikten olan kişilerin olmaması olarak yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin neredeyse tamamı (%99.2) meslektaşlarına bilgisayar kullanılmayı öneriyorlar. Bunun iki nedeni olabilir. Birincisi, bu ankette sadece okul yöneticilerine bilgisayar kullanmayı meslektaşlarına önerip öneremedikleri sorulmuştu, sosyal beğenirlikten dolayı ona uygun cevap verildiği için olabilir. İkincisi, yöneticiler bilgisayardan yararlanıyorlar ve bu yarardan dolayı bunu meslektaşlarına da öneriyor olabilirler.

Türk Eğitim Sistemi merkezi ve bürokratik bir yapı içinde olduğundan dolayı okul yöneticileri de bilgisayarları en fazla yazışma işlerinde kullandıklarını vurgulamışlardır. Okuldaki kırtasiyeciliğin azalması, okul yöneticilerini bilgisayarı daha çok eğitim-öğretim faaliyetlerine yönlendirebilir. Bunun dışında okul yöneticileri bilgisayarları eğitim, her türlü kayıt işleri, hesap (muhasabe ve maaş bordroları, istatistik), veritabanı, bilgisayar öğretimi, iletişim ve test geliştirme, özel çizimler ve tablo oluşturmak için kullanıyorlar. Carl ve Hoelscher (1984) yaptığı bir çalışmada bilgisayar en fazla öğretim amaçlı kullanıldığı vurgulanmış daha sonra bilgisayar öğretmek, yazışmalarda kullanmak, kayıt işlemleri, verileri saklamak ve test geliştirmek için kullanıldığı vurgulanmıştır. Yurt dışında yapılan diğer araştırmalara bakıldığında özellikle internetin yaygınlaşmasından sonra bilgisayarlar, yöneticiler tarafından bilgiye ulaşmak ve iletişim amacıyla kullanılmaya başlanmıştır.

Okul yöneticilerinin bilgisayarlardan yararlanmaları iki nedenden dolayı önemlidir. Birincisi bilgisayarın yönetsel işlevlerini kolaylaştırmasıdır. İkincisi ise bilgisayarların eğitime entegre edilmesi sürecinde bilgi ve tutumları ile öğretmenlere rehberlik edebilirler.

Öneriler

Bundan sonra bu konuyla ilgili araştırma yapan araştırmacılar, bunu sadece şehir merkezinde değil de ilçe ve köylerde de çalışarak oradaki durumları da tespit edebilir. Yine aynı şekilde, okul yöneticilerinin neden meslektaşlarına bilgisayar kullanmayı önerdikleri nitel çalışmayla belirlenebilir.

Bilgisayar kullanmayı bilmeyen veya farklı amaçlarla bilgisayar kullanmak isteyen okul yöneticileri için hizmet-içi eğitimin verilmesi gerekir. Okul yöneticilerinin bilgiye daha çabuk ulaşmalarını sağlamak için özellikle internet kullanımı ve internetten yararlanma yolları öğretilmelidir.

Okullarda kullanılan paket programların ve bu paket programlarının güncelleştirilmeleri, okul yöneticileri için pahalı olduğu farklı ortamlarda okul yöneticilerince vurgulanmıştır. Bu programların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlatılıp bütün okullara dağıtılması bilgisayarın yaygın bir şekilde kullanılmasını da sağlayabilir.

Eğitim yöneticilerini yetiştirme seminerlerindeki teknoloji ile ilgili konuların daha pratiğe yönelik olması ve bu ders için ayrılmış kredi sayısının artırılması gerekir.

Kaynaklar

- Aquila, F. D. (1988). Time management tips for school administrators, *The Education Digest*, 54:2, 37-39.
- Aquilera, R., & Hendricks, J. M. (1998). **Basic technology tools for administrators: Preparing for the new millennium.** (Eds.), S.McNeil, S.D. Price, S. Boger-Mehall, B. Robin, J. Willis. SITE 98. AACE 9th International Conference Vol. I. p. 253-256.
- Aşkar, P., & Erden, M. (1986). **Mikrobilgisayarların Okullarda Kullanımı** *Eğitim ve Bilim*, 11(61), s. 21-24.
- Bitter, G.G. (1989), **Microcomputers In Education Today.** Ca: Watsonville, Mitchell Publishing, Inc.
- Cooper, L. G. (1989). **Are You Making Effective Administrative Use of Computers?** *NASSP Bulletin*, April, 73, 93-94.
- Carl, D. L., & Hoelscher, S. **Administrators Perceptions Of Computer Usage In Education. Paper presented at the annual meeting of the Associations for Educational Communications and Technology.** Dallas, TX, January 20-24, 1984.
- Çelik, V. (1994). **Informasyon Teknolojisinin Eğitim Yönetimine Etkisi.** *Eğitim ve Bilim*, 17(89), s. 46-53.
- MacNeil, A., & Delafield, D.P. (1998). Principal leadership for successful school technology implementations. (Eds.), S.McNeil, S.D. Price, S. Boger-Mehall, B. Robin, J. Willis. SITE 98. AACE 9th International Conference Vol. I. p. 296-300.
- Roy, J., & Davis, L. (1991). *Computers in educational administration.* McGraw Hill. CA: Watsonville. (Aktaran; V. Çelik. 1994. **Informasyon Teknolojisinin Eğitim Yönetimine Etkisi.**, *Eğitim Ve Bilim*.17(89), S. 46-53.)

YÖNETİMDE İLETİŞİMİN DOĞASI

Doç.Dr. A. Canan ÇETİNKANAT*

Özet

Bu makalede yöneticilerin iletişim becerileri tartışılmıştır. Örgütlerde en etkili planlar ve stratejiler, etkili iletişim kurulmazsa başarıya ulaşmayabilir. Bu nedenle, yöneticilerin etkili iletişim kurabilmeleri için kritik ipuçları sunulmuş ve tartışılmıştır.

Abstract

This paper discusses and explains managers' effective communication skills. Without an effective communication, managers' most effective plans and strategies could fail. For this reason, in this article some critical cues have been explained and discussed for effective communication.

GİRİŞ

Baskin ve Craig (1980:4)'e göre iletişim, mesajların, anlamlarına erişilmesi amacıyla değiştirilmesi demektir. Diğer bir şekilde iletişim, kaynak (mesajı veren) ve hedef (mesajı alan) arasında, davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, fikir, tutum, duygu ve becerilerin anlamlarının paylaşılması için gerçekleşen etkileşim süreci (Paknadel 1994:96) olarak tanımlanabilir. Verilmek istenen mesajın anlamı taraflarca aynen paylaşılmadığı sürece iletişim gerçekleşemez. Bu nedenle yöneticiler, diğer bireyleri etkilemeyi oldukça zor bulurlar.

Thomas ve Sireno, Hildebrant ve diğerlerine göre etkili bir iletişim olmaksızın, en parlak stratejiler ve en iyi planlar bile başarılı olamaz. Bu nedenle yüksek düzeyde yönetimde görev alanlar ve diğer düzeylerdeki yöneticiler, etkili iletişim becerilerini yazılı ve sözlü olmak üzere, yönetimin başarısı için kritik öğeler olarak görürler (Bartol ve Martin 1991: 519).

İletişim Tipleri

Yöneticiler işlerinde, iletişimin iki tipini kullanırlar: **sözel** ve **sözsüz** iletişim. Örgütlerde her iki tip iletişim de mesajın gönderilmesinde önemli rol oynarlar.

Sözel İletişim. Sözel iletişim, örgütlerde yaygın olarak yazılı ve sözlü olarak yapılmaktadır. Yazılı iletişim, iş mektupları, ofis duyuruları, raporlar, özetler, yazılı telefon mesajları, bültenler ve örgüt yönetmelikleri gibi çeşitli anlamları içerir. Çeşitli durumlarda yazılı iletişimi hazırlamak önemli zaman ve enerji harcamayı gerektirir. Goodin ve Quanin'in çeşitli sektörlerden random yoluyla 800 iş mektubunu toplayarak inceledikleri bir araştırmada, kelimelerin doğru kullanılmadığı, açık bir cümle yapısı olmadığı ve ifadelerin yeteri kadar belirgin olmadığı saptanmıştır. Kiechell tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada da, yöneticiler aldıkları yazılı iletişimlerin % 80'ini çok zayıf ve orta olarak değerlendirmişlerdir. Kendi yazılı iletişim becerilerine de yüksek puan vermemişler, % 55'i kendilerini bu konuda çok zayıf ya da orta olarak değerlendirmişlerdir (Bartol ve Martin 1991: 519).

Lewis'in belirttiği gibi, yazılı iletişimin bazı eksikleri olmasına karşın, sözlü iletişimine göre bazı avantajları da vardır. Yazılı iletişim mesajların yazılı kayıtlarını sağlar, minimum çaba ile geniş bir kitleye duyurulabilir ve alıcının mesajla isteneni dikkatle düşünmesine fırsat verir. Yazılı iletişimin aynı zamanda bazı dezavantajları da vardır. Bunlar hazırlamanın pahalılığı, alıcının yanlış anlaması, yazılı iletişimin biçimsel (resmi) bir doğası oluşu ve mesajın etkililiği konusundaki geri bildirim gecikmesi olarak sıralanabilir. Birdwhistell'a göre sözlü iletişim, yüzyüze diğer bireylerle konuşmada, çeşitli insanlarla toplantılarda ve telefon konuşmalarında yaygın olarak kullanılır. Sözlü iletişimin, yazılı iletişime göre hızlı olma ve daha samimi, konuşma sırasında hemen geri bildirim alma gibi avantajları vardır. Dezavantajları ise, çok zaman

*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

istememesi, konuşmayı kesmenin zor oluşu ve söylendiğine ilişkin bir kayıt istendiğinde ayrıca bir çaba sarf etmenin gerekmesi şeklinde sıralanabilir (Bartol ve Martin 1991: 519).

Yazılı ve sözlü iletişimin avantajları ve dezavantajları verildikten sonra, her iki iletişim tipinin de yöneticiler tarafından kullanıldığını söylemek pek şaşırtıcı olmayacaktır.

Sözsüz İletişim. Sözsüz İletişim, davranış ve öğelerin anlamlarının sözcüklerle kodlanmadan iletişim kurma şeklidir. Yapılan araştırmalar (Birdwhistell ve Mehrabian), sözsüz görüntünün % 65 ile 93 arasında iletişime katıldığını göstermektedir. Sözlü iletişimi, sözsüz iletişimin etkilerinden ayırt edebilmek oldukça güçtür. Sözsüz iletişimin kapsadığı önemli etkenler vücut dili, mekanın dili, dil ötesi ve şeylerin dili olarak sıralanabilir (Bartol ve Martin 1991: 520).

Bunlar şöyle açıklanabilir:

Vücut dili (Kinesic behavior): Vücut hareketleri, el kol hareketleri, yüz ifadeleri, gözlerin hareketi ve duruş biçimini ifade eder. Biz sıklıkla bir durum hakkında insanların duygularını konuşmada sadece bize söylenen sözlerle değil, yüz ifadeleri ve sözsüz iletişimle algıladıklarımız arasında da çelişkiye düşeriz.

Mekanın dili (Proxemics): İletişimin yeri ve yakınlık etkisini ifade eder. Örneğin bazı yöneticiler büyük bir masanın arkasında kalıp mesafe yaratıcı etkiden kurtulmak için, ofislerini informal biçimde insanların oturabilecekleri bir mekan ayırarak düzenleyebilirler. Bir diğer örnek ise, sınıfta hocaya yakın oturan öğrencileri, uzaklarda oturanlardan daha fazla tanınması olasılığının olmasıdır.

Dil ötesi (Paralanguage): İletişimde kullanılan sesin, ne söylediğinden çok nasıl söylendiğine ilişkin bir kavramdır. Sesin kalitesi, ses tonu, gülmek ve esnemek bu kategoriye girer.

Şeylerin dili (Object language): Bu da şeylerin iletişimde kullanılan maddesel şeyler, giyim, kozmetikler, eşyalar ve mimari özellikleri içerir. Sözsüz öğeler, yöneticilerin iletişiminde mesajın önemli bir parçasını oluşturur.

Yönetimsel İletişimde Yeğlenenler

Yönetimsel iş eylemleriyle ilgili yapılan araştırmalar, yöneticilerin zamanlarının çoğunu iletişimde bulunarak geçirdiklerini gösterir. Çalışmaların çoğu sözlü ve sözsüz iletişim üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmaların çoğu (Mintzberg, Kurka ve Dirich gibi) yöneticilerin sözlü iletişimi, yazılı iletişime yeğlediklerini göstermiştir. Çünkü sözlü iletişim, yazılı iletişimden daha informal ve çabuktur. Mintzberg'in araştırma sonuçları, dört değişik sektör örgütündeki üst düzey yöneticilerinin, diğerleri ile formal ve informal toplantılar, telefon konuşmaları, örgütte dolaşma gibi etkinliklerle çalışma saatlerinin % 74'ünü sözlü iletişimle geçirdiklerini göstermiştir. Yöneticiler örgütte çeşitli rolleri oynarlarken örgütsel iletişimin merkezi durumundadırlar. Yöneticiler (denetici, yayımlayıcı ve sözcü gibi) rolleri oynarlarken, örgütteki iletişim ağının temelini oluştururlar. Eğer yöneticiler ve onunla etkileşimde bulunanla etkili bir iletişim kuramıyorsa sadece yöneticinin işi değil, örgütün kalan kısmı için de tekrarlar ciddi bir sorun oluşturabilir. İletişimsizlik, potansiyeli yavaşlatacağı gibi örgüt içi iletişimi de kesebilir. Diğer taraftan çoğunluğun etkili iletişimi geliştirmek için çabaları örgütsel başarının da anahtarı olabilir (Bartol ve Martin 1991: 521).

Bu nedenle yöneticilerin zamanlarının büyük bir kısmını harcadıkları iletişim eğer etkili bir şekilde gerçekleşiyorsa, yönetimsel başarının olumlu yönde artma olasılığı vardır denebilir.

İletişim Becerileri

İki iletişim becerisi, yönetimsel etkililikte birinci derecede etkili rol oynar. Bunlar **dinleme** ve **dönüt** (geri bildirim) becerileridir.

Dinleme becerileri.

İletişim sürecinin incelendiği ilk çalışmalardan beri alıcının, kaynağın gönderdiği mesajın, onun demek istediği gibi alınması için oldukça önemli çaba harcaması gerektiği belirtilmiştir. Yöneticiler gelen bilgilere güvendikçe, onların sözlü iletişimde, mesajı almalarında dinleme becerileri önemli ölçüde kritik bir hal almıştır. Çünkü dinleme uzmanları genellikle göreceli olarak **pasif dinleme** ve söylenen sözlerin anlamlarını özünü takip edebilmeyi içeren **aktif dinleme** arasında fark olduğunu belirtirler. **Aktif dinleme**, konuşmacının ifade ettiği sorunlar ve duyguları kavrayabilmek için, dinleyicinin aktif olarak katıldığı bir süreçtir. Aktif dinlemede mesajın tamamını anlamak için içerik ve duyguların her ikisinin de anlaşılması çok önemlidir.

Yöneticiler iyi bir dinleyici değillerse, kendilerini zor durumda bırakırlar. Örneğin onlar diğer kişinin neyi kabul edeceğini veya onun gerçekten ne istediğini anlayamazlarsa anlaşmakta zorluk çekerler. Bu tür yöneticiler, genel olarak iyi

dinlemiyorlarsa, astlar sorunlarını anlatmaktan cayabilirler. Son olarak da iyi bir dinleme becerisi olmadan bir kriz anında veya bir sorunu hemen çözmede, yöneticiler, sorunlarla karşılaşabilirler.

Aktif Dinleme

Chartier'e göre dinleme, fiziksel, duygusal ve zihinsel anlam ve anlama girdilerinin incelendiği bir süreci kapsar. Dinleme, alanın kaynağın mesajını demek istediği gibi anladığı zaman etkilidir (Maulin: 1988).

8 saatlik bir işgününde çalışanlar zamanlarının % 40'ını dinleyerek geçirirler. Dinlemeyle ilgili testler insanların ancak % 25'ini etkili dinleyebildiğini göstermektedir. Dakikada 400-500 kelime düşünme, 100-150 kelime konuşma hızımız vardır.

Dinleme becerileri, arkadaşlar, ast-üst ilişkileri ve işçi işveren ilişkilerinin kalitesini etkiler (Hellriegel 1995: 413).

Dinlemenin iletişim sürecinde pasif bir eylem gibi algılanmasına karşın dinleme eylemi doğru gerçekleştiğinde sanıldığından aktif bir süreçtir. Aktif ve pasif dinleme iki ayrı dinleme türüdür. Dinlemek dinliyor gibi görünmek değil söylenen veya verilen mesajların aynı anlamda anlaşılması için dinlemek demektir. Kaynak için vereceği mesajların diğerleri tarafından anlaşılması ne kadar önemliyse, aynı şekilde alıcı için de iyi bir dinleyici olmak o kadar önemli olmalıdır. Baron(1990: 357)'un da belirttiği gibi örgütlerde bireyler mesaj veren (kaynak) ya da alan (hedef) olarak kendi iletişim becerilerini geliştirebilirler, ancak örgütlerin varlığını devam ettirebilmesi ve gelişebilmesi iletişimin olabildiğince etkili olmasına verilen önemle yakından ilişkilidir.

Bu nedenle aktif dinlemek isteyenlere yardımcı olmak amacıyla bazı maddeler (Bartol ve Martin 1991: 533), aşağıda sıralanmıştır:

Aktif Nasıl Dinlenir :

- 1- Yanlış ya da ilgisiz olduğuna inansanız bile diğer kişinin söylemek istediği şeyi sabırla dinleyin. Aynı fikirde olmasanız bile basitçe kabul ettiğinizi belirtecek şekilde dinlediğinizi belli edin. "Hımm veya evet anladım" gibi.
- 2- Bilişsel içerik kadar, karşınızdakinin ifade ettiği duyguları da anlamaya çalışın. Çoğumuz duygularımız konusunda konuşmakta güçlük çekeriz. Onun için bu konuda çok dikkatli bir çaba sarfetmek gerekir.
- 3- Kısaca fakat doğru olarak, karşınızdakinin duygularını tekrar ona ifade edin. Bu aşama karşındaki kişinin konuşmaya devam etmesini desteklemek için bir ayna görevi görür. Kısaca söylenen sözleri ve duyguları özetleyin. "Sen de bu işin bir çıkmaza girdiğini düşündün" veya "Sen de müdürünüzün bazı gözdeleri olduğunu hissettin" gibi. Bunu yaparken ses tonunuzun doğal olmasına ve diğer kişinin sizin kararınıza yönelmemesine çalışın.
- 4- Sözüünü kesmeden görüşmeye devam edebilmek için zaman verin ve konuşmaları örgüt planları ve resmi iletişimden ayırın. Bu nedenle, sizin zaten pozisyonunuzdan kaynaklanan otoriter etkiden uzaklaşmak için konuşmaları "otoriter biçimde" yapmamaya çalışın.
- 5- Konu hakkında direkt sorular sormayın ve tartışmaya girmeyin. "Bu öyle değil" veya "Bir dakika gerçeklere bakalım" veya "İspatla" vb. durum hakkında görüş bildiren bir yazı isteyebilirsiniz ama görüş, o kişinin şimdi nasıl hissettiğini göstermede geçersiz olacaktır.
- 6- Eğer görüştüğünüz kişi sizin daha fazla bilmek istediğiniz bir konuya deyinmişse kısaca söylenenleri soru biçiminde ona tekrar edin. Karşınızdaki "hiç kimse örgütün verdiği harcırah gibi ödemelerle idare edemiyor." şeklinde bir şey söylemişse, "sen hiç kimsenin harcırah gibi ödemelerle idare edemediğini mi söylüyorsun?" şeklinde tekrar edebilirsiniz. Bu şekilde destekleyerek diğer kişinin gerçek durumu daha açmasını sağlayabilirsiniz.
- 7- Söylenmeyenleri de dinleyin. Yaygın olarak herkesin zaten kabul ettiği yada uygun olan şeyleri yapmaktan kaçınmak gibi davranışları anlayın. Gerçek olmamasını arzulayacak kadar bireyi bunaltacak olan durumlar ya da ipuçları gibi ihmal edilmiş, söylenmemiş şeyleri de dinleyin.
- 8- Eğer karşınızdaki sizin fikirlerinizi, bakış açınızı öğrenmek istiyorsa yanıtınızda dürüst olun. Fakat dinleme aşamasında kendi görüşünüzü belirtmeyi sınırlandırmaya çalışın, çünkü bunlar karşınızdaki kişinin durumunu ya da söylediklerini etkileyebilir, durdurabilir.
- 9- Mesajın içeriği üzerinde yoğunlaşmaya çalışın. Karşınızdaki konuşmayı bitirene kadar biraz sonraki durumunuzu düşünmeye başlayın.
- 10- Bütün bilgiler aktarılan kadar hiçbir yargıya varmayın.

Dönüt

İnsanlararası iletişim becerilerinden yöneticiler için özellikle önemli olan bir diğer beceri de, hem dönüt vermek hem de dönüt almaktır. Dönüt vermek yönetimin devam eden bir parçasıdır. Yöneticiler sadece etkileşimde buldukları çeşitli bireylere dönüt verebilirlerse de, yöneticilerin verdikleri dönüt astları da kapsar. Yöneticilerin örgüt hedefleri ile ilişkili

olarak onlara hedeflere ulaşacak kadar iyi ya da ulaşamayacak kadar az çalıştıklarında astların bilmesi için dönüt vermeleri gerekir. Yöneticiler için astlar istedik düzeyde iyi çalışmıyorlarsa bunu bildirmek zor gelebilir. Çeşitli durumlarda etkili dönüt için bazı özellikler (Karakteristikler) vardır. Önce çıktı ile ilgili olarak davranışın üzerinde durmak gerekir, bireyin üzerinde değil. Diğer bir özellik de gözlenen özel bir davranışın üzerinde durmaktır, genel davranışların değil, başka bir etkili dönüt özelliği de algılar, tepkiler ve düşünceler, birer gerçek olarak değil, kendi isimleri ile sunulur. Son olarak, bireyin kendisini nasıl geliştireceğine ilişkin açıklama olmalıdır.

Etkili dönüt vermede becerili olmak, astların meseleyi kavramalarına, verimliliklerini arttırmak için yapacakları işlerin alt basamaklarının açık şekilde anlaşılır hale getirmeye ve beklenen başarıyı arttırmaya yarar.

Yapıcı Dönüt

Dönüt verirken biz diğerlerine ilişkin ve duygularımızı onlarla paylaşırsınız. Dönüt, diğerlerinin düşünce ya da önerilerine karşı, tepki verirken, bizim bireysel duygularımızı ya da soyut düşüncelerimizi kapsar. Duygusal tepki ya da dönüt vermek, bireysel olarak nasıl bakıldığına bağlıdır.

Diyalog kurmayı amaçlıyorsak dönüt destekleyici (devam eden davranışı pekiştirerek) ya da düzeltici (davranışta uygun görülen değişikliği belirterek) olacaktır. Diyaloğu geliştiren yapıcı dönüte ilişkin prensipler aşağıdadır: (Hellriegel 1995: 411)

- Yapıcı dönüt kaynak ve alıcı arasındaki güvene dayanır. Eğer örgüt, aşırı bireysel yarışmaları karakterize eder, gücün kullanımı ceza ve kontrol üzerinde yoğunlaşırsa ve ast-üst arasındaki ilişki katı ise yapıcı dönüte ilişkin güveni yok edecek böylece diyalog kısıtlanacak ve kapalı iletişimle sonuçlanacaktır.
- Yapıcı dönüt genel olmaktan çok özeldir. Açık ve yeni örneklerle kullanılır. "Sen üstünlük kuran birisin" demek, "tam bu konuda karar verirken, diğerlerinin ne söylediğini dinlemedin. Senin söylediğini kabul etmez. Senin saldırında karşı karşıya kalacağımı hissettim" demekten daha yararlı değildir.
- Yapıcı dönüt alıcının kabul etmeye hazır olduğu zaman verilir. Birisi kızgın, üzgün ya da savunucu olduğu zaman yeni konular ortaya getirmenin zamanı değildir.
- Yapıcı dönütün alıcı için geçerli olup olmadığı kontrol edilmelidir. Kaynak gösterdiği mesajın kendi demek istediği ile çatışıp çatışmadığını anlamak için (alıcının tekrarlamasını veya ne anladığını ifade etmesi için) soru sormalıdır.
- Yapıcı dönüt, alıcının yapacağı şeyi yapabilecek kapasitede olacağı davranışları içerir.

Yapıcı dönüt alınan belli bir zamanda yapabileceği süreden fazla zamanı içermez. Örneğin alıcının yaptığı kaynağı kızdıran herşeyi kapsarsa, alıcı korku içinde ya da savunucu hale gelebilir. İnsanlara nasıl hissettiğine ilişkin dönüt vermek onlara kendi davranışlarını inceleme olanağı verir. Destekleyici dönüt vermek insanların davranışlarını değiştirmelerini gerektirmez. Bireysel değişim o kadar kolay değildir. Yapıcı dönüt, örgütsel etkilik için hayati önem taşır.

Etkili dönüt vermek kadar almak da önemlidir. Tipik olarak insanların olumlu dönüt almada zorlukları yoktur. Ama olumsuz dönüt almak genellikle çok daha zordur. Olumsuz dönüt aldığımızda, söylenen şeyi özetleyerek tekrarlamak genellikle yararlı olur. Kabul etmediğiniz ya da sizin için açık olmayan noktalarda, örnek ya da açıklama isteyerek kendi algınızı kontrol edebilirsiniz, ve savunucu tepki vermekten kaçınabilirsiniz. Çünkü savunucu davranış ve tepkiler, iletişim engeli yaratan, iletişimi temelinden bozan olumsuz etkenlerdir.

Yukarıda açıklananlara özen gösteren ve etkili iletişim kurabilen yöneticilerin hem kendilerini daha iyi hissedecekleri hem de yönetimsel iletişim ve eylemlerde daha etkili olacakları söylenebilir.

Kaynaklar

- Baron, A. Robert and Jerald Greenberg. **Behavior in Organizations Understanding and Managing the Human Side of Work** Third Edition. Boston: Allyn and Bacon 1990
- Bartol, Kathryn M. and David C. Martin. **Management** New York: Mc Graw-Hill, Inc. 1991.
- Baskin, O. W. and E. Aronoff Craig. **Interpersonal Communication in Organizations**. California: Scott, Foresman. Santa Monica. 1980.
- Paknadel- A. Canan. "Etkili İletişim Becerileri". **Bilim ve Teknik Dergisi**. Ankara: Tubitak yayınları. Aralık 1994.
- Hellriegel, Don, John W. Slocum, Jr., Richard W. Woodman. **Organizational Behavior**. Seventh Edition. Minneapolis/ St. Paul: West Publishing Co. 1995.

EĞİTİM SİSTEMİMİZDE KURAM VE UYGULAMA İLİŞKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Prof.Dr. Hıfzı DOĞAN
Mehmet KURT

Özet

Bu yazıda cumhuriyet döneminde genel eğitim kapsamı içinde kuram ve uygulama ilişkileri incelenmektedir. Kuram ve uygulamaya ilişkin olarak geçirdiğimiz deneyimler nelerdir? Çağdaş görüşlere göre bugünkü durumumuz nedir? Kuram ve uygulamayı bir ana çerçeveye oturtamamaktan dolayı karşılaştığımız sorular nelerdir? gibi sorulara cevap aranacaktır.

Anahtar Sözcükler: Kuram ve Uygulama Arası İlişki, Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi.

The Assesment of Theory and Practice Relationship in our Educational System

Abstract

The relationship between theory and practice during the republic period of the in general education scope is discussed. What are our experinces about theory and practice that we have had? What is our position according to modern perspectives? What are the problems that theory and practice have not been cleary defined in certain ways. What is the problem that we have faced since theory and practice have not been put together in a main frame? Answers of those kind of questions will be tried to find in this article

Key Words: The Relationship Between Theory and Practice, Assesment, Turkish Educational System

Giriş

Geçmiş yüzyıllardaki bir anlayışın sonucu olarak eğitimde kuram ve uygulama aynı değerde görülmemişlerdir. Bir şeyi yapma, bir şeyi bilmeye nazaran daha değerli kabul edilmiştir. Geçmişte kuram ve uygulama birbirinin zıddı iki öge olarak algılanmıştır. Oldukça uzun bir zaman diliminde o günkü felsefe akımlarının etkisi ile pratik yapma, kişilere ceza verme şeklinde ele alınmıştır.

Bilim ve teknolojidaki başarılar, kuram ve uygulamaların birbirinden ayrı olduğu görüşünü değersiz hale getirmiştir. Zamanımızdaki kuramlara göre, geçmişte olduğunun aksine, bilgi, uygulamanın ve denemenin sonucunda geliştirilmektedir. Bugün kurama dayalı uygulama yapıldığı gibi, uygulama sonucuna göre kuramı da geliştirmek mümkün olmaktadır. Bugün kuram ve uygulama bir bütünün ayrılmaz parçaları olarak kabul edilmektedir.

Bu yüzyılın başında gerek Amerika da ve gerekse Avrupa da yapılan çalışmalar kuram ve uygulamanın bir bütünün aynı değerde parçaları olarak algılanmasında büyük katkılar sağlamıştır. Amerika'da Dewey'in ve Almanya'da Kerschentainer'in çalışmaları genel eğitimin kapsamı içinde iş eğitimi ve iş ilkesi kavramının gelişmesine neden olmuştur.

1923-1935 Yılları Arasındaki Gelişmeler

Bu dönemde Atatürk'ün daha etkin olduğu gözlenmektedir. Bundan dolayı da bu zaman dilimini Atatürk dönemi olarak değerlendirmekte mümkündür. Atatürk'ün görüşlerinde kuram ve uygulamanın bir bütünlük gösterdiği ve bilginin kullanılmasının ön plana çıktığı görülmektedir. Atatürk yaptığı konuşmalarda ekonomik hayat ile eğitimi

*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

arasındaki yakın ilişkileri sık sık vurgulamıştır. Atatürk 1 Mart 1922'de Meclisi açış konuşmasında, "Ortaöğretimin amacı yurdun gereksindiği çeşitli hizmet ve sanat adamlarını yetiştirmek ve yüksek öğretime aday hazırlamaktır" şeklinde açıklamaktadır. İzienecek yöntemle ilgili olarak ta, "Ortaöğretimde eğitim ve öğretim yönteminin uygulamalı (amelî ve tatbiki) olmalıdır" ifadesini kullanmıştır (MEB, 1983, 361).

İzmir İktisat Kongresinin açılış töreninde (17 Şubat 1923) konuşan Atatürk, eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamaktadır (MEB, 1983, 6):

"Yeni devletimizin, yeni hükümetimizin bütün esasları, bütün programları ekonomi programından çıkmalıdır. Bu sebepten evlatlarımızı o suretle eğitim ve öğretime tabi tutmalıyız ki, ticaret kesiminde, tarım ve sanat da ve bütün bunların faaliyet alanlarında faydalı olsunlar, etkili olsunlar, pratik bir uzuv olsunlar. Bu sebeple eğitim programlarında, gerek ilköğretimde, gerek orta öğretimde verilecek bütün bilgiler bu görüşe göre olmalıdır."

Atatürk 1 Mart 1923 de meclisin açılış konuşmasını yaparken bilginin yaşamdaki problemleri çözmek için bir araç olduğunu ve bilginin uygulanması ile değer kazanacağını şu şekilde açıklamaktadır (MEB, 1983, 361):

"Eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgiyi insan için bir süs, tahakküm aracı veya medeni bir zevkten ziyade, yaşamada başarılı olmayı sağlayan pratik ve kullanışlı bir araç haline getirmektir."

Atatürk 25 Ağustos 1924 de Mualimler Birliği Kongresinde yaptığı bir konuşmada, "Memleket evladını her öğretim kademesinde ekonomik hayatta yapıcı şekilde ve başarılı olacak şekilde donatılmalıdır" görüşlerine yer veriyor. 1 Kasım 1925 de Meclis açış konuşmasında da "öğretimde yaşamının pratik gereklerini karşılayan ve çevrenin özel koşullarını göz önünde bulunduran bir yöntem üzerindeyiz" (MEB, 1983, 361) demektedir.

Atatürk'ün eğitim felsefesi kısaca şu şekilde özetlenebilir: Eğitim ekonomik ihtiyaçlarla ilintili olmalı ve bölgelerin ihtiyaç duyduğu işgücünün yetiştirilmesine duyarlı olmalıdır. Eğitimde uygulanacak yöntem, okulda öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmalarına imkan sağlamalı ve öğrenci öğrendiği bilgiyi uygulayabilmelidir. Ortaöğretimin amacı ülkenin ihtiyacı olan mal ve hizmet üretecek elemanları yetiştirmek ve yüksek öğretime aday hazırlamaktır. Atatürk'ün bu görüşleri yeni cumhuriyet için itici bir güç oluşturmuştur. Ancak bu felsefenin 1935 lere kadar sürdürülebildiği gözlenmektedir.

1923-1935 arasında, Atatürk'ün belirlediği görüş doğrultusunda, yapılanlar ana çizgileri ile incelemeye çalışalım. 1924 yılında toplanan ikinci Heyeti İlimiye toplantısında ortaokul ve liselerin üçer yıllık ayrı kurumlar olarak ayrılması kararlaştırılmıştır. Böylece ortaokul lisenin bir parçası olmaktan çıkarılarak kendi başına bağımsız bir kademe oluşturmuştur (Cicioğlu, 1981, 134). Programlarda yer alan bir kısım kuramsal dersler (hukuk, fen, tarih, iktisat) kaldırılarak bunların yerine Atatürk'ün eğitimin pratik amaçlarına hizmet edecek işe yarar bilgi ve becerilerin kazandırılması yönünde laboratuvar, atölye gibi derslerin konulduğu gözlenmektedir (MEB, 1983, 301).

Bakan Mustafa Necati döneminde özellikle bölge ihtiyaçları ve yerinden yönetim üzerinde önemle durulmuştur. 26 Mart 1926 da kabul edilen 789 sayılı kanunda ülke, "eğitim mıntikalarına ayrılmış ve her eğitim bölgesinin başına bir "maarif emini" atanmıştır. Her eğitim bölgesi birkaç ili içerecek şekilde kapsamlı olarak planlanmıştır. Ayrıca yasada şu ilkelere yer verilmiştir: 1) Okul ile yaşam arasındaki Çin Seddi kaldırılmalıdır, 2) Ders konulan çevreden alınmalıdır, 3) Üretici eğitime ağırlık verilmelidir (A.Ü., 1981). Özellikle mesleki eğitimle ilgili bölgelerin eğitim ihtiyaçları saptanmıştır. Belçika'dan davet edilen uzmanlardan Buys'e'nin verdiği raporda mevcut ve açılacak meslek okullarının bölgelerin ekonomik ve endüstriyel ihtiyaçlarına uygun olması ve programların bu esaslara göre geliştirilmesini önemmiştir. Buys'e verdiği raporda, İzmir'de kimya ve dokuma sanayi okulu, Kütahya'da çinicilik, Adana'da tabaklık, tarım ve tekstil, Mersin'de deniz inşaatı okullarının kurulmasını önermiştir (MEB, 1983, 361).

1927 Eylül ayında bakan Mustafa Necati, İzmir, Manisa, Aydın ve Denizli ili valileri yaptığı toplantıda İzmir'de açılacak kimya ve dokuma sanayi okulunun masraflarını il özel idarelerince karşılanması kararlaştırılmıştır (MEB, 1983, 364). Mustafa Necati mesleki eğitimin gelişmemesinin nedenlerini şu iki soruna bağlamaktadır: 1) Meslek okulları kaliteli eğitimin ve gerekli donanım temin edilmeden açılmışlardır, 2) Meslek okulları ile ekonomik çevre arasında hiç bir ilişki kurulamamıştır. Mustafa Necati şöyle devam ediyor (MEB, 1946 Cilt I, 414): "Herhangi bir sanat ihtiyacını mektep değil, iktisadi muhit tevhid eder. Mektep o ihtiyacı kısa bir zamanda ve en iyi bir tarzda temin için çalışır. Mazideki bütün teşebbüsleri akim bırakan bu iki noktayı daima gözönünde bulundurarak işe başlıyoruz."

1927 yılında hazırlanan lise ve ortaokul yönetmeliğinde, lise ve ortaokulun amaçları şu şekilde belirlenmiştir. "Liseler, öğrencilerini yükseköğretime hazırlayan kurumlardır. Ortaokullar ise öğrencilerini liseye, meslek okullarına hazırlayan veya ilkokul üzerine genel ve mesleki bilgiler veren okullardır" (Cicioğlu, 1981, 160) denilmektedir. Burada ortaokulun işlevi liseye, meslek okullarına ve hayata eleman hazırlamak olarak belirlenmiştir. Kurumda hem kuramsal ve hem de uygulamalı bilgilere yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlarından Esat, meslek okullarının bölgenin ekonomik ihtiyaçları ile tutarlı ve yerinden yönetimi esas alan modeli şu sözlerle açıklamaktadır (MEB, 1946 Cilt II, 59):

“Şimdiye kadar sanat mektepleri doğrudan doğruya iller tarafından yönetilen ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da kendilerine yardım edilen okullardı. MEB yapacağı yardımlar tamamıyla kalkmıştır. Doğrudan doğruya bu okullar, bundan sonra iller tarafından yönetilecektir. Bakanlığın yardımı öğretmen yetiştirme ve yabancı uzman getirme ile sınırlı olacaktır”

Esat meslek okulları ile ilgili şu görüşlere yer veriyor (MEB, 1946 Cilt II, 61):

“Sanat okulları illerin ekonomik, bölgesel ihtiyaçlarına göre yönetilecektir. Sanat okullarının masrafları il özel idareleri tarafından yapılmakla beraber MEB bütçesinde de teknik işler için yardım faslı mevcuttur”

Bütün bu görüşlerde eğitimin yerel ihtiyaçlara duyarlı olması, yerinden yönetilmesi ve yerel düzeyde finanse edilmesi kavramları yer almaktadır. Bu görüşler özellikle mesleki ve teknik eğitim için evrensel standartları yansıtmaktadır. Baltacıoğlu 1927 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na verdiği bir raporda genel eğitim kurumlarında iş eğitimi kavramının önemini şöyle açıklamaktadır (Özalp ve Ataunal, 1977, 596):

“İlk ve ortaokullarda her şeye rağmen (nassi) yani orta zamanın zihniyetini ve edebi yani Rönesans'ın iştiağını elan muhafaza ediyorlar. Nasıl olur da böyle okullarda istidatlar ayrılır? Nasıl olur da bu muhitlerde iş arzusu, iş dehası uyanabilir? Özetle genel eğitim okullarında resim, el işi tedrisatı esaslı bir suretle nazarı itibaren alınmaya değer bir meseledir”.

1931 yılında ortaokul programları yeniden geliştirilirken ortaokulun yaşamla ilişkisine ve okulda öğrenilenleri günlük yaşamda kullanılmasına büyük önem verildi. 1931 deki ortaokul programının nitelikleri şu şekilde açıklanmaktadır (MEB, 1983, 302):

“1931 yılında ortaöğretim programları ele alınarak yeni düzenlemeler yapıldı. Ortaokullarda bağımsız dersler halinde okutulan Fizik ve Kimya yerine Fen Bilgisi dersi; liselerde ayrı ayrı okutulan Hayvanat, Nebatat ve Hifzısıhha dersleri yerine Biyoloji dersi konuldu. Bu derslerin içeriğinde yapılan değişikliklerle de öğrencilerin çevrelerindeki fiziki olaylarla temaslarını sağlamak, bu olayların bağlı oldukları ilkelerin anlaşılmasına yardım etmek ve bunlardan hayatta ne şekilde yararlanılacağını göstermek gibi pratik amaçlara ağırlık verildi. Matematik dersinde de ev, çarşı, iş hayatı hesaplamalarına özellikle yer veren bir yol seçildi. 1931 düzenlemelerine hakim olan fikir, ortaokulun liseye öğrenci hazırlama işlevi yanında hayata hazırlama işlevi bulunduğu; bu işlevinin ihmal edilemeyeceği, hatta hayata hazırlamanın liseye hazırlama işlevinden önde geldiği görüşüydü”

1932 programı geleneksel disiplinlere göre düzenlenmiş bir içerikten ziyade çocuğun günlük yaşamında karşılaşacağı sorunları çözebilme yeterliklerini geliştirmeye yöneliktir. Diğer bir söyleyişle disiplinler aracı bir yaklaşımı içeriyordu. Antel programın amaçlarını şu sözlerle açıklamaktadır (Doğan, 1972, 96):

“Ortaokullarda ayrı ayrı ve teori olarak okutulan fizik, kimya derslerinin yerine öğrenciye gerçek olarak maddi ve hadiselerle karşı karşıya getirmek onları gözlem ve incelemeye alıştırmak ve bu bilgilerden yaşamda nasıl yararlanılacağını göstermek amacı ile fen bilgisi dersi konulmuştur”

1931-1932 programının uygulanması kısa sürdü. Geleneksel yöntemlere göre ders vermeye alışmış öğretmenlerin direnişi ile karşılaştı.

Bilginin günlük yaşamda kullanılmasını sağlamak amacı ile öğretmen okulu programlarında da yeni düzenlemelere gidilmiştir. Geleneksel temel derslere ayrılan zamanın azaldığı ve öğrencinin ilgi ve yeteneklerine yönelik özel derslere ayrılan zamanın arttığı gözlenmektedir. Ayrıca 1930 larda ortaokullarda yer verilen iş eğitimi kavramına yönelik olarak bir çok kitabın Türkçe'ye çevrildiği gözlenmektedir.

Eğitimle ekonominin ve yöresel ihtiyaçların birbirine bağımlılığını Antel şu ifadelerle açıklamaktadır (MEB, 1939, 61):

“Mekteple hakiki hayat arasında daimi ve sıkı bir temas temin etmek, mektebin teşkilat ve programlarını bulunduğu yerin hususi şartlarına ve iktisadi faaliyetlerine bağlamak, ziraat, sebzeçilik, meyvacılık, ipekçilik, halıcılık, bağcılık, pamukçuluk gibi iktisadi faaliyetlerin hakim bulunduğu yerlerde tedrisatı, tahsisen bu iktisadi faaliyet mihverleri etrafında toplamak, bir kelime ile mektep hayatını cemaat hayatının mütenevvi mesai ihtiyaçlarına sıkı bir surette iştirak ettirmek suretle gençleri kendi muhitlerine bağlamak ve kendi muhitlerinde azami faydalı olacak tarzda yetiştirmek, esas prensiplerden biridir.”

Atatürk dönemi olarak adlandırabileceğimiz 1923-1935 arasında geçen dönemde kabul edilen ve uygulamaya çalışılan eğitim felsefesi şu şekilde özetlenebilir:

- Eğitim ülkenin ekonomik gelişmeleri ile ilişkili ve tutarlı olmalıdır.
- Eğitim bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınarak geliştirilmelidir.
- Programların içeriği çevre dikkate alınarak belirlenmelidir.
- Üretici eğitime ağırlık verilmelidir.
- Okulda öğretilen bilgiler yaşamda kullanılmalıdır. Uygulanan öğretim yöntemleri öğrenciler bu yeterlikleri geliştirecek şekilde olmalıdır.
- İlk ve ortaokulun amaçları üst öğrenime ve hayata hazırlamak olmalıdır.

1935-1946 Yılları Arasındaki Gelişmeler

Bu dönemde Cumhuriyetin başından beri uygulanmaya çalışılan felsefede temel değişiklikler olmuştur. Yeni bakış açısı, çevrenin ve ekonominin ihtiyaçlarını karşılamak yerine, kültürlü insan yetiştirmeye yönelmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu başkanı Dursunoğlu Atatürk devriminin büyük atılım yaptığını ve bu devrimin özünün doğu uygarlığından çıkıp batı uygarlığına girmek olduğunu belirttikten sonra sözlerine şöyle devam ediyor (MEB, 1939, 398):

" İşte batı medeniyeti zümresi içinde de Türk milletinin rolünün bu ehemmiyeti taşımasını istiyoruz. Bu medeniyet içinde yalnız bunun tüketicisi ve göçebe vaziyetinde kalamayız. Türk milletinin gelecekte büyük bir medeniyet misyonu olacağına kanım. Bunun için yol muayyendir: Bir taraftan bu kültürün ana kaynağına gitmek, diğer taraftan kendi ana kaynağımızla bu müstakbel inkişafa kendi rengimizi vermek. Bu kültürün ana kaynağının kadim hümanizm olduğunu hepimiz biliyoruz. Hümanizm fikrinin anlaşılması, yayılması, bu kültür içindeki milletlerin yürüdükleri yoldan olabilecektir. Bunun da vasıtası Latince ve Grekçe tedrisatıdır. Bu ana kaynağa ancak bu iki klasik ölü dilden gidilir. Ben burada bu davanın hallini teklif etmiyorum. Bu belki bir devlet meselesidir. Yalnız bunu hepimiz burada ifade edelim, konuşalım."

1935-1946 yılları arasındaki gelişmelere geçmeden önce kısaca Avrupa'da hümanist görüşlerin amaçlarını, nedenlerini ve sonuçlarını incelemekte yararlar görülmektedir. Eski yunanlılar eğitimde zihinsel etkinliklerle uygulamaya yönelik etkinlikler arasında ciddi farklılıkların var olduğunu benimsediler. Zihinsel faaliyetlerin (akıl) kendi başına gerçeği bulabileceği kabul edilince, deneyim ve uygulamanın fazla bir değeri kalmadı. Bir faaliyetin zihinsel boyutu arttıkça deneyim boyutunun azalacağı inancı kuvvetlendi. Deney yapma felsefe alanındaki değerini kaybetti. Bilgi uygulama olanağına bakılmaksızın kendi başına bir amaç haline geldi. Okullar gözlem ve uygulama gerektirmeyen konuları programlarına aldılar. Bu dönemde eğitimin amacı, hayati deneyerek, gözlem yaparak tanımaktan çok klasik edebiyat yolu ile anlamaktı.

Eski yunanlıların görüşleri Romalılara geçti ve Roma Devleti yıkıldıktan sonra da dini baskıların sonunda kenara itildi ve unutuldu. Kuvvetli din baskısına karşın 14. ve 15. yüzyılda yaşanan Rönesans hareketi yeni hayat görüşünün benimsenmesine neden oldu. Eğitimde hümanist felsefe bu dönemde gelişti ve tekrar eski yunan klasiklerine dönülmesine neden oldu. Yunanca ile eski klasikleri okuyarak hayati anlamaya çalışmak eğitimin başlıca amacı oldu. Bu yaklaşımın sonunda toplumdaki zihinsel kontrol, kiliseden eğitim kurumlarına geçti. Doğan (1977, 47:48), Hümanistlerin görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

"Hümanist eğitimin amacı evrensel bir insan yetiştirmektir. ... Orta sınıf bu tür eğitim olanaklarından yararlanmamıştır; Hümanist eğitim orta sınıfa hiç bir şey getirmemiştir. Aslında sınıf esasına dayalı bu eğitim anlayışının, genel eğitimin şekillenmesinde önemli oranda etkili olmuştur."

"... Hümanist görüşlere uygun olarak yeni okullar açıldı. Alman Gymnasiumu, Fransız Lisesi, İngiliz ve Amerikan Gramer okulları bu görüşün sonucu olarak açıldılar."

"... Hümanistler, Latin ve Yunanca'ya ve bu dillerle yazılmış klasiklere çok önem verdiler. Zihinsel ve fiziksel gelişme arasında uygun dengenin var olduğu görüşü paylaşıldı; fakat fiziksel hareketler gibi uygulamaya dönük davranışların değeri, hiçbir zaman zihinsel çalışmalara eşit değildi. Fiziksel hareketler, kendi başına bir değer değildi."

"... Rönesans sonlarına doğru Hümanist eğitim romantik ve şekilci bir hal aldı. Yöresel diller tamamen unutuldu. Hümanistlerin sokaktaki adama yönelmiş bir mesajları yoktu. Zamanla Hümanist eğitim bilimle, milli hareketlerle ve ekonomik gelişme ile ilişkisini kopararak tarihteki yerini almıştır."

Holmez, İngiltere, Fransa ve İsveç'te yaptığı incelemeler sonunda batı Avrupa orta öğretimi hakkında şu sonuca varıyor. Avrupa'daki ortaöğretim sistemi sosyal sınıflar arasındaki farkı devam ettirme esasına dayalı olarak geliştirilmiştir. Genel ortaöğretim sistemi sosyal sınıflara ve programları da küçük bir seçkinler sınıfının ilgi ve değer sistemine göre geliştirilmiştir. Almanların Gymnasiumları, İngiliz Gramer okulları ve Fransız Lisesi bu geleneğin sonucudur. Ana sorun sınıflar arasındaki farkı devam ettirme olunca, ortaöğretimle ilgili bütün çalışmalar öğrencileri seçme ve çeşitli programlara ayırma etrafında toplanmıştır. Genel ortaöğretim programlarına alınan dersler seçkinler sınıfının ihtiyacına göre düzenlenmiştir (Holmez, 1970, 36).

Aslında 1940 larda hangi kültür değerlerinin kazandırılması konusunda 14. ve 15. yüzyıl hümanist eğitim felsefesinin getirdiği değerlere gitmeye gerek var mı idi sorusu ciddi olarak tartışılabilir. Atatürk'ün 1931 de yaptığı kültür tanımı hem kuram ve hem de uygulamayı içerecek boyutları içermektedir ve çağdaş yönelmeleri yansıtmaktadır. Atatürk kültürü şöyle tanımlamıştır (Doğan ve Şahinkesen, 1987, 4; Tübitak, 1981, 6):

"Kültür, bir insan cemiyetinin devlet hayatında, fikir hayatında yani ilimde, sosyal hayatta ve güzel sanatlarda, ekonomik hayatta yani ziraatta, zanaatta, ticarete, kara, deniz ve hava taşımacılığında yapabildiği şeylerin sonucudur"

Hümanist eğitim felsefesine ilişkin bu kısaca verilen bu ön bilgilerden sonra şimdi 1935-1946 arasındaki başlıca gelişmeleri incelemeye çalışalım.

1935 -1938 yılları arasında bakanlık yapmış olan Saffet Arıkan ilk okul ile ortaokulun işlevlerini birbirinden farklı olarak algılamıştır. İlkokulu, "öğrenci bulunduğu yerde kalacak, çiftliğinde çubuğunda çalışacak vatandaşların öğrenim ve terbiyelerine yarayan bir program" olarak değerlendirmiştir (MEB, 1946 Cilt II, 208). Arıkan ortaokul, lise ve yükseköğretimi bütün olarak algılayarak ortaokulu lisenin bir parçası olarak almıştır. Halbuki önceki yıllarda ortaokul bağımsız bir kurum olarak geliştirilmeye çalışılmıştır.

1935 yılında ortaokul programları yeni bakış açısına göre yeniden ele alındı. 1935 yılında yapılan program geliştirme çalışmalarının yönü şu şekilde özetlenebilir (MEB, 1983, 302):

"Eğitim Bakanlığı 1935 yılında çoğunluğunu İstanbul Üniversitesinde görevli Alman asıllı profesörlerin oluşturduğu bir program değiştirme komisyonu topladı. Bu komisyon eliyle hazırlanan öğretim programları ve ders kitapları 1937-1938 yılında uygulanmaya başlandı. Yapılan bu değişikliklerle fen bilgisi ve biyoloji dersleri kaldırılarak yerlerine eskiden olduğu gibi fizik, kimya, hayvanat ve nebatat dersleri konuldu. Öğretilen bilginin seçim ve organizasyonunda da öğrenci ilgisini veya pratik amaçları gözeterek yerde akademik ölçüleri önde tutan klasik yaklaşım tarzına dönüldü.

Atılan bu adımla genel eğitim veren ortaokullar, temelde liseye öğrenci hazırlayıcı bir rolde bırakılıyor; lise de, esas itibarıyla yükseköğretime öğrenci hazırlayan bir kurum olarak görülüyordu."

Hasan Ali Yücel'de Saffet Arıkan gibi ilkokulda hayata yönelik programların verilmesini desteklemiştir. Ancak ortaokulu lise ve yükseköğretimin bir parçası olarak değerlendirmiştir. Yücel şu görüşlere yer veriyor (MEB, 1946 Cilt II, 359):

" Genel kültür veren yerlerin (ortaokul ve lise) amaçları bütün dünyada müşterek olarak belirlenmiştir. Bu kurumlar genel kültür vermek bakımından pratik bir amaç gütmeyiz. Şu halde genel kültür veren kurumlar yükseköğretime hazırlayıcı bir aracı kurumdan ibarettir. Kendileri bir bütün değildir. Genel kültür veren kurumlarda uygulanacak yöntem, düşünme bakımından genci formel etmek ve milli terbiye, insani terbiye, hümanist duygu bakımından desteklemeyi amaçlar."

Birinci Maarif Şurasında ortaokula verilecek yön ile ilişkili olarak büyük tartışmalar yapıldığı izlenmektedir. Ortaokullarla ilgili olarak iki ayrı görüş tartışılmıştır. Birinci görüşe göre ortaokulun işlevi yalnız liseye öğrenci hazırlamak olmalıdır. İkinci görüşe göre ise ortaokul çeşitli amaçları olan bir kurum olarak kabul edilmektedir.

Birinci görüşü savunanlardan ve İstanbul Üniversitesi'nde görevli Alman profesör Hirs tarafından ileri sürülen görüşler şunlardır (MEB, 1939, 405):

"Eğer ortaokul muhtelif istikamete giderse tabiidir ki lisenin tek kısmını teşkil edemez. Çünkü üç sınıflı bir lise üniversiteye olgun olan talebeleri yetiştiremez. Şimdi hümanizmden ve doğu kültüründen bahsedildi. Güzel, çok güzel. Batı kültürü Lâtinciye müstenittir. Bir iki sene zarfında hiç şüphe yoktur ki liselerde haftada iki üç saat Latince ders vermekle Latince kültürü öğrencilerimize veremeyiz. Bir mütehasşis olarak diyebilirim ki ben çocukluğumda Almanya'da hümanizm tahsil ettim, 9 sene zarfında haftada 6-8 saat Latince ders aldım. Bundan başka yedi sene haftada üç dört saat Grek derslerini takip ettim. Demek oluyor ki Latince, Frenkçe meselesi o kadar kolay bir iş değildir."

Ortaokulun, lise ve yaşama hazırlama gibi çeşitli işlevleri olmasını isteyenlerin ileri sürdükleri bazı görüşleri İstanbul Üniversitesi öğretim üyelerinden Antel şu şekilde açıklamaktadır (MEB, 1939, 397):

"Ortaokullardan çıkan gençlerin belirli bir kısmının liselere girdiğini, diğerlerinin ise sanat ve meslek mekteplerine gittiklerini, doğrudan doğruya iş hayatına atıldıklarını, memur olduklarını görüyoruz. Binaenaleyh ortaokulların program ve yöntemlerini, öğrencilerin gelecekteki durumlarını göz önünde bulundurarak tertip ve tanzim etme zorunluluğu vardır. Bu bakımdan ortaokullarda özellikle kitabi öğretimin hakimiyetine son vermek, gözlem, tetkik, temrin ve eşi faaliyetlerine geniş yer ayırmak, bir kelime ile bir nevi politeknik bir tahsil sistemi uygulama zorunluluğu vardır. Bu işe, programların yükünü hafifletmek, öğretim yöntemlerini değiştirmek, muhtelif atelye ve laboratuvarlar tesis etmek suretiyle mümkündür. Bundan başka ortaokulların teşkilat ve programlarını, mümkün olduğu kadar, her çevrenin özel şartlarına ve iktisadi ihtiyaçlarına uygun tarzda elastiki yapmak, fen derslerini uygulamalı sınaî ve meslek mevzularına bağlamak da çok yararlıdır."

1944 yılında hazırlanan ortaokul ve lise yönetmeliğinde ortaokul ve lisenin amaçları bir üst öğrenime gitme ilkesinin vurgulandığı izlenmektedir.

"Öğrencilerin:

- a) Türkiye Cumhuriyetinin, milli ahlaki benimsemiş ve pozitif bilim anlayışını kazanmış çalışkan, yararlı bir yurttaşı olarak yetişmesini,
- b) Müfredatı programlarla saptanan ve yüksek öğrenimi takip için gerekli bulunan bir bilgi ve kültür seviyesine erişmesini,
- c) Bilgilerini tatbikat alanında kullanma yollarını öğrenmesini ve ileride meslek seçmesini kolaylaştıracak surette yeteneklerinin geliştirilmesini,
- d) İyi alışkanlıklar, maharetler kazanmasını, ruhça ve bedence sağlam olmasını amaç sayar" (Kıcioğlu, 1982, 161).

1935-1946 yıllarında örgütlenme, yörelerin ihtiyaçları, çevrenin eğitime ilişkin kararlara katılması, içeriğin çevre koşullarına göre seçilmesi yönelik olarak benimsenen görüşlerle 1923-1935 dönemine ait görüşler arasında ciddi farklar gözlenmektedir.

1935 yılına kadar sanat okulları yerel düzeyde parasal olarak destekleniyordu ve yöresel ihtiyaçlara daha duyarlı idi. Daha sonraki yıllarda merkezi bir yapıya bağlandı. Diğer bakanlıklara bağlı kurumların hemen hemen tamamı, kurslar düzeyinden yüksek okullara kadar, Milli Eğitim Bakanlığına bağlandı. Bakanlık güçlü bir merkezi yapı oluşturdu. Bu dönemde bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınmadı.

1930 larda hazırlanan "Mesleki Eğitimi Geliştirme" raporunda yer verilen çıraklık sistemi, 1940 larda dikkate alınmadı. Küçük esnaf ve geleneksel el becerilerine sahip ustaların yeterliliğinden yararlanma yoluna gidilmedi. Kısaca 1940 larda okul sistemine dayalı ve merkezi olarak yönetilen bir mesleki eğitim modeline geçildi. Yörelerin ihtiyaçlarına yönelik meslekler yerine, her yerde aynı mesleklerin öğretilmesi yolu tercih edildi.

1935-1946 döneminin bazı nitelikleri şöyle özetlenebilir:

- Ortaokul, genel lise ve yükseköğretim bir bütün olarak düşünülmedi. Ortaokul genel lisenin bir parçası olarak, hayat için geçerli bilgiler kazandırmak yerine liseye öğrenci hazırlayan bir kurum olarak algılandı.
- Eğitimin amacı kültürlü insan yetiştirmeye yönelmiştir. Uygulamaya yönelik etkinlikler kültürün bir parçası olarak değerlendirilmemiştir.
- Eğitimin, çevrenin ve ekonominin ihtiyaçlarına duyarlılığı azalmıştır.
- Yerinden yönetim yerine merkezden yönetim ön plana çıkmıştır.
- Yerel düzeyde eğitime yapılan parasal katkılar kaldırılarak okullar parasal yönden de merkeze bağlı hale getirilmişlerdir.
- Mesleki eğitimde okul ile sanayi arasındaki ilişkiler en düşük düzeye inmiştir. Çevreden ve yöreden kopuk bir okul modeli oluşturulmuştur.

1946 Sonrası Gelişmeler

1946 lardan itibaren Milli Eğitim Bakanlığında hümanistlerin ileri sürdükleri görüşlerden ve kültür anlayışından ayrılma ve vazgeçme eğiliminin başladığı gözlenmektedir. 1946 da Milli Eğitim Bakanı Şemsettin Sırer, kuram ve uygulamaya dayalı uğraşların aynı değerde olduğunu açıklamaktadır (MEB, 1946 Cilt III, 325). 1949 yılında toplanan Dördüncü Milli Eğitim Şurasında ortaokulun felsefesi ve hedefleri yeniden belirlenmiştir. Tekrar Cumhuriyetin ilk yıllarına 1923-1935 dönemine bir dönüşün varlığı gözlenmektedir. Ortaokulun amaçları öğrencileri liseye, mesleki eğitim ve yaşama

hazırlayan bir kurum olarak belirlenmiştir. İlkokul ile ortaokulun birbirine yaklaştıkları gözlenmektedir (Cicioğlu, 1982, 162). Milli Eğitim Bakanı Banguoğlu ortaokulun yeni hedeflerini şu şekilde nakletmektedir:

"... Ortaokul bir kere liseye kademe olacaktır. Sonra da bu okulda bir parça ameli bilgiler ilave edilecek, çocuk hayata atıldığı zaman bunlar onun işine yarayacaktır... Hülasa çocuğu ameli bakımdan bir parça daha hayata intibak ettirmeğe çalışacağız.

Bu yetişme, ortaokullardan çıkıp liselere gidecek çocuklar için de bir zarar değil, bilakis fayda olacaktır...

Bunun dışında ortaokul programında vatandaşlık terbiyesine daha çok ehemmiyet vermek lüzumunu hissettik."

1939 da Birinci Milli Eğitim Şurasında ortaokula daktilografi gibi derslerin konulmasına karşı çıkan bir görüş ile 1949 da ortaokula verilmek istenen yön arasında büyük görüş farkları bulunmaktadır.

Daha sonraki yıllarda ortaokulun amaçlarında temel bir değişiklik olmamıştır. Yedinci Milli Eğitim Şurasının (1962) açılış konuşmasında Bakan Hilmi İncesulu ortaokula yönelik olarak şu görüşlere yer vermektedir (Cicioğlu, 1982, 145):

"Genel dersler her ortaokulda bulunması gerekli derslerdir, özel dersler ise güzel sanatlar, ticaret, teknik, tarım, yabancı dil, ev ve el işleri, biçki ve dikiş, hasta ve çocuk bakımı gibi grupları kapsar. Bunların seçimi şartlara göre, kısmen mahallene bırakılmıştır. Bir ortaokulda özel derslerden her birinin bulunması mutlaka lazım değildir, bu dersler öğrencilerin ileride takip edecekleri öğrenim alanına göre değişebilir. Yeni okul rejimimizde ortaokullarla mesleki ve teknik ortaokullar arasında temel dersler bakımından bir fark kalmamakta, özel dersler her ortaokulun hususiyetini teşkil etmektedir. Bu itibarla demek mümkündür ki, ortaokul, ilkokulun bir devamıdır ve tek'tir, liselerle orta dereceli meslek okullarına öğrenci hazırlar."

Ortaokula yönelik Yedinci Milli Eğitim Şurası kararları da şöyledir (Cicioğlu, 1982, 146):

"Ortaokul, ortaöğretimin ilk basamağı olarak, ilkokulu bitirmiş olan öğrencilerin genel eğitimlerinin yaş ve fikir seviyelerine uygun surette sağlanması ve öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin meydana çıkarılıp geliştirilmesi ve daha sonraki eğitim ve öğretim basamaklarını takip için gerekli olan davranış, bilgi ve maharetlerle ehliyetli hale getirilmeleri ve hayata atılmak isteyenlere tutacakları işlerde başarı şartlarının esaslarını kavratma ile görevli organize kurumu"dur denilmektedir.

Aynı nitelikteki görüşlerin Sekizinci Milli Eğitim Şurasında da kabul edildiği gözlenmektedir. Ortaöğretim birinci kademesi olan ortaokulun amaçları şöyle belirlenmiştir (Cicioğlu 1982, 163):

"Ortaokul ilkokulun devamı ve ortaöğretimin birinci devresi olarak,

- a) Öğrencilerin genel eğitimlerini yaş ve fikir seviyelerine uygun surette sağlamak,
- b) Çevrenin ekonomik özellikleri de gözönünde bulundurularak öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini ortaya çıkarıp geliştirmek"

Daha sonraki yıllarda ortaokula yönelik olarak önerilen felsefe ve genel amaçlarda fazla bir değişiklik olmamıştır. Esasen ortaokul 1997 de ilkokul ile bütünleşerek ilköğretim okulu olarak sistem içindeki yerini almıştır. 1935-1946 döneminin dışında ortaokul hep ilkokula daha yakın olarak düşünülmüştür.

Öte yandan genel Lisenin amaçları üzerine çok fazla tartışma yapılmamıştır. Genel olarak lise yükseköğretime öğrenci hazırlayan bir kurum olarak algılanmıştır. Hasan Ali Yücel 1939'da genel lisenin felsefesini şu şekilde açıklıyor (MEB, 1939, 12):

"Lise müspet ilim zihniyetinin, milli kültürün ve milli kültür tekewünü içinde hürmanizm ruhunun hal ve istikbalini bu müesseseye tayin edecektir. Bu itibarla yüksek tahsile temel olacak genel kültürü verme ve aydın sınıfını yetiştirmekle sorumlu bir kurumdur."

1949 yılında Dördüncü Milli Eğitim Şurasının açılış konuşmasında Milli Eğitim Bakanı lisenin tek işlevinin yükseköğretime öğrenci hazırlamak olduğunu şu sözleri ile açıklıyor (MEB, 1949, 18-19):

"Lise hiç değilse nazari olarak mezunlarının tamamını yüksek tahsile gönderecek bir müessesedir. Çünkü lisede verdiğimiz formasyon daha ileriki ilmi formasyonun temelini teşkil edecek bir formasyondur."

Yedinci Milli Eğitim Şurasında (1962) genel lisenin felsefesinde bir değişiklik gözlenmemektedir. Amaç şu şekilde ifade edilmiştir (Cicioğlu, 1982, 163):

"Lise ortaokula dayalı ve akademik öğrenime başlangıç olmak ve kaynaklık yapmakla görevli, genel kültür veren, bunun gerekliliğine göre organize edilmiş bir kurumdur."

1970 de toplanan Sekizinci Milli Eğitim Şurasında liselerin çok programlı liseler olarak yapılanmasına kabul edildi. 1973 de uygulamaya giren Temel Eğitim Kanununda şu hükümlere yer verildiği gözlenmektedir. "Nüfusu az ve dağınık olan ve Milli Eğitim Bakanlığınca gerekli görülen yerlerde, ortaöğretim genel, mesleki ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan çok programlı liseler kurulabilir".

Çok programlı liselerde aynı çatı altında kuram ve uygulama ağırlıklı programların görülmesi, programlar arası ortak bilgi ve becerileri içeren çekirdek programların oluştuğu anlamına gelmemektedir. Büyük oranda her program bağımsızlığını korumaktadır. Bazı gelişmelerin kaydedilmesine rağmen amaç ve işlevinde temel bir değişiklik olmamıştır.

Mezun ettiği her beş öğrenciden yaklaşık birini yükseköğretime yerleştirebilen genel lisenin amaç ve işlevi yeniden gözden geçirilmelidir. Genel liseden mezun olan öğrencilerin çok büyük çoğunluğu yaşam için hazırlıksız olarak hayata atılmak zorunda kalmaktadır. Bu durum toplumun geleceği için ciddi sorunlar yaratabilir.

Sonuç

Bu yüzyılın başlarından itibaren Amerika'da ve Avrupa'da kuram ve uygulamanın bütünleştirilmesi yönünde büyük çabalar sarfedilmiştir. Amerika'da Dewey eğitim programlarının tarım, tekstil ve üretim gibi alanlar etrafında geliştirilmesini önermiştir. Bu yaklaşımın öğrencilerin elleri ile bir şeyler yapmalarına, deneyim kazanmalarına, deneyimlerine dayalı olarak gözlem, analiz, araştırma, sayısallaştırma ve geleceği tahmin etme gibi bilişsel yeterlikleri geliştirmelerine olanak sağlayacağı düşünülmüştür.

Cumhuriyetin ilk yıllarında kuram ve uygulamanın bir bütünü parçaları olarak algılandığı, liderlerin ve eğitimcilerin çağın yeniliklerini yakından izledikleri gözlenmektedir. Bu dönemde okul ile gerçek yaşamı bütünleştirme çabaları dikkati çekiyor. Okulların çevre koşullarını dikkate almaları, konuların çevreden seçilmeleri, eğitimin ekonomik yaşamla ilişki kurması gerektiği gibi kavramlar üzerinde önemle durulduğu gözlenmektedir.

1935 lerden itibaren eğitim sisteminin çevreden koptuğu, merkezi bir yapı oluşturduğu, kuramı değerli, uygulamayı değersiz sayan eski ve güncelliğini yitirmiş kültür değerlerine yöneldiği gözlenmektedir. Eğitimde akademik ve mesleki olmak üzere birbirinden kopuk paralel yolların oluşturulduğu görülmektedir.

Geleneksel kültürün yalnız zihinsel becerilere önem vermesi, genel lisenin de bu kültürel değerleri kazandıran bir kurum olarak belirlenmesi, yükseköğretime girme ve toplumdaki bazı fırsatların yalnız genel lise mezunlarına tanınması tüm eğitim sistemini genel liseye benzemeye yöneltmiştir.

Eğitim sistemi toplumdaki sosyal ve ekonomik gelişmelerle uyum sağlayamamıştır. Toplumda birçok değişiklik olmasına rağmen eğitim programlarının içeriklerinde, öğretim ortamı ve yöntemlerinde fazla bir değişiklik olmamıştır.

Bugünkü sistemde öğrenci gösterilen konuyu niçin öğrendiğini, nerede kullanacağını ve öğrendiklerinden nasıl yararlanacağını bilmemektedir. Öğretim sistemi öğrenciyi yaşamdan ve gerçek uygulamalardan kopararak yapay sınıf ortamında onun öğrenmesini zorlaştırmaktadır. Çeşitli ülkelerin ortaöğretimlerinde gözlenen bazı eksiklikleri inceleyen Hull (1995), şu sonuçlara varmaktadır :

- Okullarda öğrencinin günlük yaşamında ve ileride iş hayatında karşılaşacağı sorunlar esas alınarak gerekli bilgi ve beceriler kazandırılacağı yerde, bilgi ve beceriler yapay olarak parçalanarak kuramsal disiplinler etrafında gruplandırılmaktadır.
- Disiplinler etrafında toplanan bilgiler kendi içinde küçük bilgi parçacıklarına bölünmekte ve
- Öğrencilerden sınıf ortamı içinde bu bilgi parçalarını ezberlemeleri istenilmektedir.
- Disiplinler arası yaklaşımlara ve bilginin gerçek koşullarda uygulanmasına yönelik çalışmalara hemen hemen hiç yer verilmemektedir.

Sonuç olarak mevcut sistem; bilgiyi ezberleyen, öğrendiğini uygulayamayan ve kullanamayan kuşaklar yetiştirmektedir.

Eğer bugünkü durum devam ederse bir tarafta iş hayatı teknolojiyi anlayan kaliteli işgücü talep ederken, öte yandan okullar çağdaş işletmelerin beklediği yeterliklere sahip olmayan bireyler yetiştirmeyi sürdüreceklidir. Sonuç olarak, okullar ile gerçek yaşamın istekleri arasındaki uyumsuzluk gittikçe devam edecektir.

Toplum ve iş hayatında meydana gelen değişiklikleri dikkate alarak ortaöğretime bakışımızı yeniden değerlendirmeliyiz. İkibinli yıllara girerken ortaöğretime nasıl bir yön vermeliyiz? Geçmişteki deneyimlerimizden başarılı ve başarısız olanlar nelerdir? Ne okutalım? Nasıl okutalım, hangi ortamda okutalım? soruları değişen koşullara göre yeniden cevaplandırılmalıdır.

Öneriler

Her şeyden önce kültür anlayışımızı geçmişin değerleri ile sınırlı görmemiz gerekir. Toplumun ve bireyin yaşamını, görüşlerini ve yaşam biçimini şekillendiren teknoloji, bugün sanat, edebiyat, tarih, matematik, fen gibi kültürü oluşturan öğeler arasında yer almaktadır. Teknoloji, kuram ve uygulamayı bütünleştirmiştir. İkibinli yıllarda uluslararası pazarlarda mal ve hizmet satabilmemiz, yaşam düzeyimizi yükseltebilmemiz için geçmiş kültürel değerlerin yanında gençlerde aşağıdaki değerleri de geliştirmemiz gerekir. Bugün evrensel olarak kabul edilen bu yeterliklerin başlıcaları şunlardır: Sorumluluk alma, ekip halinde çalışabilme, iletişim kurabilme, problem çözebilme, girişimci olma, değişikliklere uyum sağlama, öğrenmesini bilme, çağdaş teknolojiyi anlama gibi yeterlikler üzerinde önemle durulması gerekli unsurlardır. Bunların sadece felsefe ve genel amaçlar düzeyinde yazılması yeterli değildir. Derslerin ve izlenecek yöntemlerin bu yeterlilikleri kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu yeterlikler hem genel ve hem de mesleki programlar için ortak nitelikte olmalıdır.

Atatürk'ün 1931 yılında verdiği kültür tanımı çağdaş niteliğini korumakta ve ikibinli yılların gelişmesine ışık tutabilecek nitelikte görünmektedir. Bu tanımda geleneksel ve çağdaş değerler bütünleştirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, bireylerin çok büyük çoğunluğu kişisel olarak katılma, fiziki olarak ellerini kullanma, deneme, kendilerine yeni bilgileri öğrenme ve keşfetme fırsatı verildiğinde daha iyi öğrenmektedirler. Bu bakımdan eğitim ortamı sınıf, laboratuvar, çevre ve iş hayatını kapsayacak şekilde daha geniş olarak algılanmalıdır. Bireylerin büyük bir kısmı kuramsal modellere nazaran elle tutulan somut deneyimler ve uygulamalarla daha kolay ilişki kurabilmektedir. Birçok öğrenci çalışma grubuna katılma, ekip çalışması yapma, paylaşma, karşılıklı destek verme gibi grup etkileşimi içinde daha iyi öğrenmektedir. Okullarda eğitim ortamı planlanırken bu ilkelerin dikkate alınması gerekir. İkibinli yıllarda tüm çalışanlarda aranılan ve yukarıda verilen yeterliklerin tek başına okul içinde geliştirilmesi mümkün görünmemektedir. Çevre ve iş hayatı ortaöğretim programlarının bir parçası olarak algılanmalıdır. Ortaöğretim süresince, çevre ve işyerinde gözlem yapma, sınıfa konuşmacı davet etme, daha ileriki sınıflarda işyerinde uygulama yapma programının ve öğretim ortamının bir parçası olarak ele alınmalıdır.

Okulda okutulan kavramlar, öğrencinin deneyimi olan çevre ile (ev, işyeri, diğer dersler, kişisel deneyimler) ilişki kurularak verilirse öğrenme daha etkili olmaktadır. Öğrencilerin çoğu için birbirinden kopuk bilgi parçalarını ezberlemek etkili ve verimli bir öğretim stratejisi değildir. Sınıfta verilen kavramların günlük yaşamda nasıl uygulandığı örneklerle gösterilmelidir. Öğrencilerin kaliteli olarak yetiştirilebilmeleri için, tüm eğitim düzeylerinde öğretimdeki uygulamaların sınıf ortamının dışına taşınması gerekir. Öğrenci kuramsal olarak öğrendiği bilgileri uygulayabilmelidir. Hayattaki olaylar okullarda okuttuğumuz fizik, kimya, matematik gibi birbirinden kopuk bölmelerden meydana gelmemektedir. Bu bakımdan okullarda disiplinlerarası yaklaşımlara, proje geliştirme ve uygulama yöntemlerine öncelik verilmelidir. Öğrenci; yeterlikleri geliştirirken ve problem çözerken gerçek yaşamdaki koşulları yansıtacak bir ortamda bulunmalıdır. Öğrenmenin meydana geldiği ortam (çevre, sosyoloji) öğrencinin öğrendiği bilgileri uygulayacağı ortamı yansıtmalıdır. Ortam, belirli bir disipline ilişkin verilerin algılandığı (bugün olduğu gibi) bir yer olarak düşünülmemelidir.

Bugüne kadar uygulanan, sistemde genel ve mesleki olmak üzere ikili bir yapı esas alınmıştır. Bu sistemde zihinsel beceri ile el becerisi aynı değerde tutulmamıştır. Zihinsel becerilere el becerilerine nazaran daha çok değer verilmiştir. Mesleki eğitime devam eden öğrenciler için işin önemi vurgulandığı halde genel liseye giden öğrenciler için bu imkan sağlanamamaktadır.

Ortaöğretime yeniden yapılandırırken, birçok ülkede yapılan çalışmalarda genel ve mesleki eğitimin bütünleştirilmesi esas alınmaktadır. Bütünleştirmede genel ve mesleki eğitimin kuvvetli yönleri birleştirilerek yeni bir model meydana getirilmektedir.

İyi yürütülen mesleki eğitim programları, bugünkü araştırmaların öngördüğü gibi gerçek ortamda öğrenme ve uygulama boyutlarını içermektedir. Öte yandan mesleki eğitim programları üst düzey zihinsel beceriler ve problem çözme yeterlikleri bakımından zayıftır. Genel lise öğrencileri ise öğrenilen kavram ve ilkeleri günlük yaşama ve iş hayatına aktaramamaktadır. Ortaöğretim şekillenirken, genel lisenin kapsamlı içeriği ve mesleki eğitimin gerçek ortamda öğrenme ve uygulama boyutu ile bütünleştirilmelidir.

Öğrencileri akademik ve ekonomik alanlara hazırlamak ayrı ayrı düşünülmemeli, bir bütünün parçaları olarak ele alınmalıdır. Tek bir program öğrencileri yükseköğretime ve kaliteli işgücü olarak iş hayatına hazırlayabileceği görüşleri gittikçe yoğunlaşmaktadır. Eğitim programlarının bugüne kadar olduğu gibi disiplinler esasına (fizik, matematik vb.) göre değil daha geniş tabanlı etkinlikler (sanat ve iletişim, sağlık, finans, mühendislik sistemleri gibi) etrafında düzenlenmesi önerilmektedir (Edling, 1992).

Ortaöğretim öğrencileri ilgi yeteneklerine göre geniş tabanlı alanlardan birine yönelmelidir. Bu bir disiplini veya bir mesleği seçme anlamına gelmemelidir. Öğrenci seçtiği alanda akademik ve uygulamalı çalışmaları, belirli bir disipline veya mesleğe yönelinceye kadar, sürdürmelidir. Öğrenci kısa yoldan hayata atılmak istiyorsa, mesleki yeterlikleri kazanmaya öncelik vererek programını tamamlayabilir.

Ortaöğretim programları; ortaöğretim, meslek yüksekokulları ve iş hayatının ihtiyaçları bir bütün olarak dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Geniş bir tabanla öğrenime başlayan bir öğrenci, mesleki eğitimini meslek yüksekokullarında tamamlayabilir veya ortaöğretimde temel, akademik ve mesleğe giriş becerilerini kazandıktan sonra, öğrenci mesleğine özgü özel becerileri işyerinde geliştirebilir.

Özetle ortaöğretim; tüm öğrencileri yaşama hazırlama, sınıfta verilen kavramların gerçek yaşamda kullanılmasını sağlamak, programlar hazırlanırken ortaöğretimi, yükseköğretimi ve iş hayatını bir bütünlük içinde ele alma, yaşamboyu eğitim kavramını uygulama gibi ilkeleri esas alarak yeniden yapılandırılmalıdır. Sistem; bilgi ezberleme yerine, toplam kalite, akademik standartlar, temel mesleki yeterlikler, geniş tabanlı programlar ve yeterliğe dayalı ölçme kavramları üzerine oturmalıdır.

Kaynaklar

- A.Ü. (1981). **Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu**. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Cicioğlu, H.(1982). **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim** (Tarihî Gelişim). A.Ü. DTCF Yayınları No:334, Ankara.
- Doğan, H. (1972). **Türk Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesi**. MEB Basımevi, Ankara.
- Doğan, H. (1977) **Ülkemizde Endüstrileşme ve Teknik Eğitim**. A.Ü. Basımevi, Ankara.
- Doğan, H. ve Şahinkesen, A.(1987). **İş Eğitimi**. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Edling, W. (1992). **Creating Tech Prep Curriculum Texas: Center for Occupational Research and Development**.
- Holmez, B.(1970) **Across- National Disiplinary Analysis of Secandary Education Change in England, France and Sweden. Washington: Depertmen of Healt Education and Welfare.**
- Hull, D. (1995). **Who Are You Calling Stupid Texas: Center for Occupational Research and Development**.
- MEB (1939). **Birinci Maarif Şurası. Maarif Vekilliği Neşriyat Müdürlüğü**, Ankara.
- MEB (1943). **İkinci Maarif Şurası. Maarif Vekilliği Neşriyat Müdürlüğü**, Ankara.
- MEB (1946). **Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler**. Cilt I, II, III, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (1949). **Dördüncü Millî Eğitim Şurası**. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB (1972). **Ortaöğretim Programlarındaki Yönelmeler 1924-1970**. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1983). **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Özalp, R. ve Ataunal, A.(1977). **Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı**. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- TÜBİTAK(1981). **Atatürk İlkeleri Işığında Türk Eğitim Sistemi**. Ankara.

HAZIR GIYİM İŞLETMELERİNDE UYGULANAN ÜRETİM SİSTEMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Doç.Dr. Fatma ERAY
Fatma BAYRAKTAR

Özet

Hazır giyim işletmelerinin etkili ve koordineli bir üretim sistemine, işletmelerin gelişmesi açısından ihtiyacı gün geçtikçe artmaktadır. Bu araştırma işletmelerin üretim sistemlerinin geliştirilmesi çalışmalarının uygulanma düzeyinin belirlenmesini esas kılmıştır. Özellikle giyim eşyası üreten işletmelerin üretim çalışmaları incelenmiş, üretim sistemlerini planlamanın işletme endüstrisindeki yeri ve önemi vurgulanmıştır. Araştırmanın örneklemi Ankara ve İstanbul illerinde faaliyet gösteren çoğunluğunu küçük ve orta ölçekli işletmelerin oluşturduğu 35 firmayı kapsamaktadır.

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak işletme yöneticilerine uygulanan anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre işletmelerin sürekli büyüme çabası içinde olduğu ancak eğitilmiş eleman yetersizliği ve teknoloji alanındaki gelişmeleri yeteri kadar takip edememekten dolayı bazı sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu sebeplerden dolayı üretimin geliştirilmesi yeterli düzeyde yapılmamaktadır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre üretimin geliştirilmesi konusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hazır giyim, üretim, üretim sistemi.

Abstract

The necessity of the ready-made clothing business enterprises towards an effective and coordinated production system has been increasing day by day, in order to provide progression to the said enterprises. This study is based on determining the application level of improvement activities of the enterprises production systems. Especially the production activities of enterprises which are manufacturing clothing have been studied, and the role and importance of planning the production system regarding the enterprises industry have been emphasized.

The sampling of this study comprises 35 firms, most of those firms being small and middle scaled enterprises and active in the cities of Ankara and İstanbul.

A questionnaire form which is applied to the enterprises managers has been utilised as the data collection technique.

According to the data obtained by this study, it has been seen that the enterprises are in a continual growth effort, but due to the lack in trained staff and as the firms can not pursue the progression in the technological field, some problems are being met. Because of these reasons, the progression in manufacturing can not be performed in an adequate level.

According to the data obtained by this study, various recommendations have been given related to developing the production.

Key words: Ready-made clothing, production, production system.

GİRİŞ

Üretim, fiziksel bir maddenin araç, gereç, insan gücü ve materyallerin yardımıyla monte edilmesi ya da yapımıdır. Bu çalışmalar bir sistem bütünlüğü içinde ele alındığında, üretim-süreç-sistem olarak bir bütünün bir dilimini oluşturmaktadır (Demir,1982:27).

Sistem sözcüğü, aralarında ilişkiler bulunan elemanların ve işlerin birbirleri ile ilişkilerinin belirlenerek bunların bir bütün olarak ele alınmasını, analiz edilmesini ve düzenlenmelerini konu alır (Fergan,1975:12).

Sistemin tanımına göre, hazır giyim işletmelerini de bir sistem olarak kabul edip incelemek gerekmektedir. Toplum içindeki kuruluşların özellikle işletmelerin meydana getirdiği sistemler konumunu ortaya koymaktadır. Bir hazır giyim işletmesi tümüyle bir sistem olup çevresi (müşteriler, rakipler, sendikalar, satıcılar, vb.) içinde dinamik bir rol oynar. İşletmeyi amaçları doğrultusunda bir sistem olarak tutabilmek, hizmet üretilmesine bağlıdır.

İyi bir üretim sistemi için, işletmede yapılan işlerin planlanması, çeşitli görevlerin yerine getirilmesinin ne kadar zaman alacağı, işlerin ne zaman başlanıp ne zaman bitirileceğinin saptanmasına her iş için ne miktar ham ve yarı mamule ihtiyaç bulunduğunun belirlenmesi ve malzeme stok miktarının saptanması, iş yerinin alet ve makinelerinin kapasitelerinin bilinmesi, iyi bir kalite kontrol sisteminin bulunması, iş yeri genel organizasyonunun kontrolü gereklidir (Demir,1989:157).

İşletmeler, müşteri ihtiyaç ve beklentilerine cevap veren bir ürün ya da hizmet ürettikleri taktirde varlıklarını sürdürebilirler. Dolayısıyla üretimde, işlemler fonksiyonunun işletmeler açısından çok önemli olduğunu ve yoğun rekabet koşulları nedeniyle öneminin daha da artacağı söylenebilir. Özellikle II.Dünya Savaşı'ndan sonra hızlı bir değişime uğrayan üretim sistemlerinin 2000'li yıllar da bugünden farklı olacağını düşünmek doğrudur. Üretim sistemi; teknik ve teknolojik gelişmeler karşısında üretim fonksiyonunun daha farklı boyutlar kazanmasını açıklamaktadır (Can,1991:53).

2. Üretim Sistemlerinin Gelişimselliği

Uygarlığın gelişmesinin mesleki yaşamı bu toplumsal yapıyı doğrudan etkilemesi; üretim sistemlerinin tanınmasını gerektirir. Günümüze kadar getirilmiş üretim sistemleri: 1) Aile 2) El sanatları 3) Loncalar 4) Ev işletmeciliği 5) Fabrika 6) Otomasyon 7) Siberasyon' dur (Alkan,1986:32).

1. Aile Sistemi: İnsan oğlunun sosyal yaşamında geliştirdiği ilk kurumdur. Toplumsal yaşamda ilk üretim türü de aile sistemidir. Çeşitli gereksinimler, temel üretici ünite olan aileler arasındaki iş bölümü esasına göre karşılanmaktadır.
2. El Sanatları Sistemleri: Sürekli gelişen ve değişen organize toplumda kentleşme ve kentler arası ticari ilişkiler artmaktadır. Sonuçta iş bölümleri ve olgunlaşma sağlanmaktadır. Sistem "deneme-yanılma" yönetimini uygulamakta, taklidi esas almakta ve önceden saptanmış sonuçlara ulaşmaya çalışmaktadır.
3. Lonca Sistemi: Bir tür üretim sistemi olan Loncalar tüccar ve sanatkar mensuplarının karşılıklı koruma amacıyla geliştirdikleri organizasyonlardır. İki temel amaçlarından biri, ustalar arasında eşitlik sağlamak; diğeri ise, toplumda ekonomik bir güç meydana getirmektir (Alkan,1986:32). Kendi kendini yönetmek, zorunlu üyelik, uzmanlaşmaya yer vermemek başlıca özellikleridir.
4. Ev İşletmeleri Sistemi: Onuncu yüzyılda başlayıp, onaltıncı yüzyılda zirveye ulaşan bir sistemdir. Uzun süre lonca ve fabrika sistemleriyle birlikte etkinlik göstermiştir. Çalışanların kontrol gücü, malzeme kaybı ve nakdi çalışanların mevsime bağlı iş değiştirmeleri sistemin başlıca sakıncalarıdır.
5. Fabrika Sistemi: Sermaye sahibinin çalışanları ev üretiminden daha verimli bir çalışma ortamına sokma çabaları fabrika sisteminin gelişmesine yol açmıştır. Bu sistemde, üretim, bina, takım ve makineler sermaye sahibinin kontrolü altındadır. Verimi yükseltmek için işçiler uzmanlık alanlarında çalıştırılmaktadır.
6. Otomasyon Sistemi: Fabrika sistemi sonraki teknolojik gelişmelerle yerini otomasyona bırakmıştır. Endüstri ve hizmet sektöründe köklü değişikliklere neden olmuştur.
7. Siberasyon Sistemi: Bilinen üretim sistemlerinin en yeni aşaması olan bu sistem otomasyondaki otomatik iletişim ve kontrol mekanizmalarının bilgisayarlarla geliştirilmesi sonucunda ortaya çıkmış yeni bir üretim sistemidir (Alkan,1986:33-35).

Otomasyon üretim sistemini karakterize eden seri üretim ve kitle üretimi kavramları yerine, siberasyon sistemleri analizi kendi kendini kontrol eden makineler sistemi kavramlarıyla karakterize edilmektedir.

2.1.1. Üretim Sisteminin Hazır Giyim İşletmelerindeki Yeri

Hazır giyim işletmeleri satın alma gücü bulunan, gereksinim sahiplerinin ihtiyaçlarını karşılayan, bunun için üretim ve pazarlama işlevlerini yürüten kuruluşlardır. Hazır giyim işletmelerinde gelişen teknoloji ile uyumlu olarak çeşitli girdilerden endüstriyel ürünler elde edilmektedir. Bu çalışmalar bir sistem oluşturmaktadır. Üretim sistemi, endüstri işletmelerinin bir alt sistemi olarak çeşitli çalışmaları yerine getirmektedir (Demir:19-27). Üretim çalışmalarında etkin sonuç elde edilmesi, çalışmalar arasında doğru ilişkiler kurulabilmesi, bu çalışmaların düzenli bir biçimde yürütülmesi ve uygun yöntemlerin kullanılmasıyla mümkündür. Yapının tasarımı (ürüne göre), iş yeri seçimi ve düzenli materyal yönetimi, işin ve görevlerin dağılımı, üretim sistemini planlama envanter ve kalite kontrolü, bakım, onarım, depolama çalışmaları vb. işletmelerin diğer işlevleri ile uyumlu olarak sürdürülmesi ile ilgili çabalar sistemin öğelerini oluşturur. Çağdaş yöntemlerle çalışmalarını sürdüren endüstri işletmelerinde yöneticinin üretim sistemini daha incelikli anlayabilmesi, geliştirebilmesi açısından yararlıdır (Demir, 1989:27).

2.1.2. Üretim Sistemlerinin Sınıflandırılması

Üretim yönetimi, insanların ekonomik sistem kaynaklarını oluşturan insan, ekipman ve sermaye kaynaklarını daha yüksek değerlerde mal ve hizmete dönüştürme amacındadır (Kobu, 1994:6).

Üretim sistemleri son 2000 yıldır değişik aşamalardan geçmiştir. Üretim sistemleri dönüşüm süreçlerinin özelliği itibarıyla üç temel grupta toplanmaktadır. Bunlar; 1)Sürekli üretim sistemi 2)Kesikli üretim sistemi 3)proje tipi üretimdir (Üreten, 1996:15).

2.1.3. Sürekli Üretim Sistemi

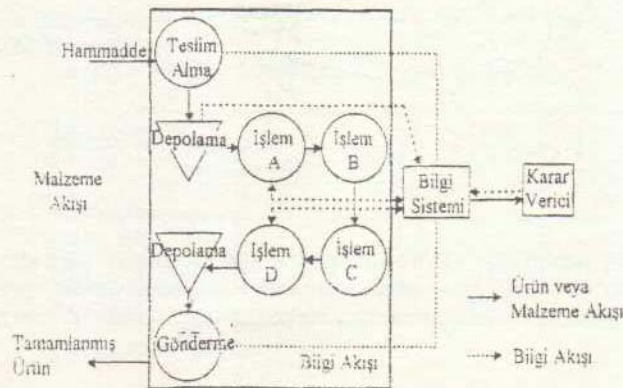
Makine tesislerinin yalnız belirli bir mamule tahsis edildiği sistemler sürekli üretim sistemi olarak nitelendirilir. Ürünün standardize edilmiş olması nedeniyle aynı işlemlerin aynı sırayla yerine getirilmesi söz konusudur. Üretilen mamule olan talep düzeyi dolayısıyla üretim miktarları çok yüksektir (Barutçugil, 1988).

Sürekli üretim sistemlerinde kullanılan özel amaçlı tezgahlarda, çalışma hızı ve insan gücünden yararlanma oranları oldukça yüksektir. Sürekli sistemlerde programlama faaliyeti oldukça kolay ,tezgahların iş yükleri ise dengelidir. Dolayısıyla kapasite kullanım oranı yüksektir. Buna karşılık üretim hattı üzerindeki herhangi bir makinenin arıza yapması halinde bütün hattın bundan etkilenmesi, durması söz konusu olabilir (Üreten, 1996:15).

Sürekli sistemlerin ayırt edici özellikleri şunlardır:

- Az çeşitli yüksek miktarda üretim
- Yüksek sermaye yatırımı
- Düzenli talep
- Tam ürünlerin aynı makineler üzerinde aynı sırayla işlem görmesi
- Özel amaçlı makineler kullanılması
- Kalifiye olmayan iş gücü kullanımının mümkün olması
- Yüksek hammadde ve mamul stokları, buna karşılık düşük ara stokları
- Fabrika içi taşımacılıkta konveyör, raylı araba gibi özel araçlar kullanılması.

Şekil 1. Sürekli Üretim Sistemi Modeli



2.1.3.1.Kütle Üretim Sistemi

Kütle üretimde, standart bir ya da çok kısıtlı sayıda mamulden yüksek miktarlarda üretim gerçekleştirilir. Gerekliğinde, üretim hattında bazı değişiklikler yapmak suretiyle benzer bir ürünün üretimini geçmek mümkün olabilir(Barutçugil,1988:57).

2.1.3.2.Akış Tipi Üretim Sistemi

Akış tipi üretimde ise, makine ve tesisler sadece tek bir ürün üretecek şekilde tasarlanmıştır. Bu sistemin en önemli özelliklerinden biri sermayenin yoğun olmasıdır.

2.1.4.Kesikli Üretim Sistemi

Kesikli üretim sisteminde, farklı ürünlerden az miktarlarda üretim söz konusudur. Farklı ürünlerin üretimi genel amaçlı makineler üzerinde bazı ayarlamalar ve takım değişiklikleri yapılarak gerçekleştirilir.

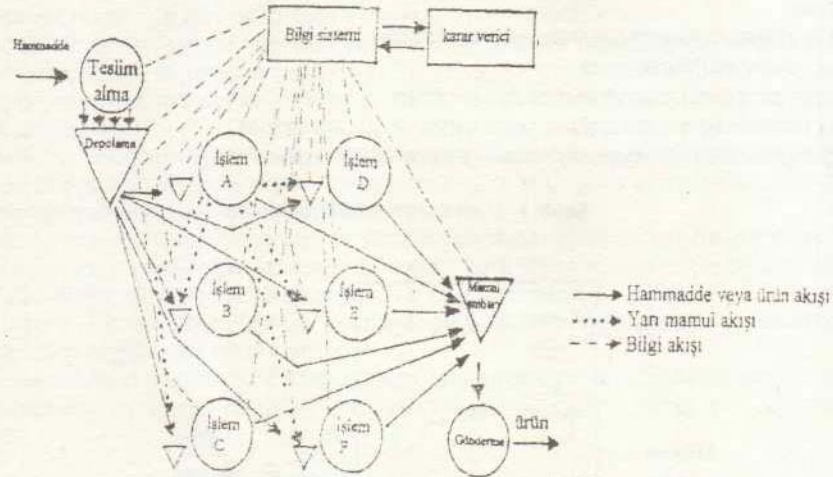
Bu sistemlerde, siparişlerin yoğun olmadığı dönemlerde atıl makine ve iş gücü kapasitesi ortaya çıkmakta ve yoğun sipariş dönemlerinde ise siparişlerin gecikmesi söz konusu olabilmektedir. Makineler ve işlemler birbirlerinden bağımsızdır.

Kesikli Üretim Sistemlerinin Özellikleri:

- Düzensiz talep
- Genel amaçlı makineler
- Düşük miktarlarda, çok çeşitli üretim
- Aynı fonksiyonel özelliğe sahip üretim araçlarının aynı bölümlerde toplanması
- Kalifiye iş gücü kullanılması
- Yüksek ara stokları, düşük hammadde ve mamul stokları
- Fabrika taşımalarının, genellikle insan gücü ile çalışan veya motorla tahrik edilen istif arabaları ile sabit veya hareketli vinçlerle yapılması
- Miktar ya da çeşit itibarıyla değişiklik gösteren tüketici talebini karşılayacak esnekliğe sahip olması

Şekil 2 de kesikli üretim sistemlerinde bilgi ve malzeme akışı şematik olarak gösterilmiştir. Şekilde A işleminden F işlemine kadar tüm işlem çiftleri arasında bağlantılar vardır (Gümüştekin, 1992).

Şekil 2. Kesikli Üretim Sistemi Modeli



Kesikli sistemlerde teslim alınan hammadde işlem sırası gelene dek depolama alanında korunur. Kesikli üretim sistemlerinde bir ya da birkaç birimlik siparişe göre üretim söz konusu olabileceği gibi bir mamulün belirli büyüklükteki partiler halinde üretilmesi de mümkündür. Buna göre kesikli üretim sistemleri siparişe göre ve parti üretim olmak üzere iki alt grupta incelenir.

2.1.4.1.Siparişe Göre Üretim Yapan Atölye Sistemi

Siparişe göre ya da atölye tipi üretim, tüketicinin veya müşteri firmanın zaman, tasarım, miktar ve kalite bakımından özel olarak belirttiği mamulün üretilmesidir (Üreten,1996:19).

2.1.4.2.Parti Üretim Sistemi

Parti üretim, özel bir sipariş veya sürekli bir talebi karşılamak amacıyla belli bir mamul grubunun belirli miktarlardan oluşan partiler halinde üretilmesidir. Parti üretim sistemlerinde oldukça çeşitli ürünler değişik miktarlarda üretilebilir.

2.1.5.Proje Tipi Üretim Sistemi

Proje tipi üretim sistemi bir tek büyük ölçekli üretimi gerçekleştirecek şekilde tasarlanmıştır. Proje tipi üretim sistemlerinin özellikleri şunlardır:

- Büyük ölçekli tek seferlik projeden oluşan bir görev
- Özel talebe bağlı üretim
- Üretim faktörlerinin projenin sürdürüldüğü yere taşınması
- Mamulün sağlıklı konumda bulunması
- Makine ve iş görenlerin mamul çevresinde veya içinde değişken olması

Yukarıda açıklanan üretim sistemlerini çok az sayıda işletme tek başına kullanmaktadır. Bir çok işletme bu sistemlerden ikisini ya da daha fazlasını bir arada kullanmaktadır (Üreten,1996:20).

3.Materyal ve Yöntem

3.1.Materyal

Araştırmanın materyali, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliğine kayıtlı İstanbul ve Ankara da faaliyet gösteren kapasite ve personel sayısına göre listelenmiş küçük ve orta ölçekli işletmelerden tesadüfi yöntemle seçilmiş 35 adet işletmeden görüşme yolu ile elde edilmiştir.

3.2.Yöntem

Veri toplamak amacıyla Hazır Giyim Sanayii ve İşletmelerinde bir sistem olarak üretimi planlama ve geliştirme çalışmalarının işletmelere sağladığı yararları ve karşılaşılan sorunları belirtmek için görüşme formları hazırlanmış ve işletmelere uygulanmıştır. Üretim sistemleri, personel seçimi, işlerin düzenlenmesi üretilen ürünlere ilişkin on soruya yer verilen görüşme formu Ankara ve İstanbul da üretim yapan 35 işletmenin üst düzey yöneticilerine uygulanmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerden alınan sayılar ve toplam içindeki yüzde oranları bulunmuş, elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

4.Araştırma Sonuçları ve Tartışma

Bu araştırma, son yıllarda büyük bir gelişme seyri gösteren, her geçen gün artan oranlarda üretim ve ihracat imkanını yakalayan hazır giyim sektöründe üretimin geliştirilmesi düzeyinin belirlenmesi amacıyla yöneliktir. Araştırma için, hazırlanan görüşme formu 35 işletme yöneticisi tarafından cevaplandırılmıştır.

4.1.İşletmelerde Çalışan İşçi Sayısı

Tablo 1 İşletmelerde Çalışan İşçi Sayıları

İŞÇİ SAYILARI	SAYI	%
0 - 50	28	80
51 - 100	7	20
101 - 150	-	-
151 - 200	-	-
TOPLAM	35	100

n=35

Hazır giyim sanayi işletmelerinde çalışan işçi sayılarına ilişkin veriler Tablo 1' de görülmektedir. Çalışan işçi sayısı 0 – 50 arasında olan işletmeler %80' lik bir dağılım gösterirken, çalışan işçi sayısı 51 – 100 arasında olan işletmelerin oranı %20' dir.

Küçük ve Orta Ölçekli Sanayi Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı'nın oluşturduğu standartlara göre 50' ye kadar çalışanı olan işletmeler küçük ölçekli, 51 – 150 arasında çalışanı olan işletmeler ise orta ölçekli işletme olarak kabul edilmektedir.

Araştırma alanının küçük ve orta ölçekli işletmeler oluşturmıştır. İşletmelerde çalışan işçi sayısını kesin sınırlamalara belirlemek mümkün olmamaktadır. Gelen siparişin fazla olduğu durumlarda işçi alımının yapılması ya da durgun dönemlerde işçi çıkarılması, ancak işçiler ustalık sınıfına gelince sigortalanması gibi nedenlerden dolayı işletme büyüklüklerini kesin olarak belirlemek oldukça zor olmaktadır.

Hazır giyim sanayi işletmelerinin emek – yoğun bir sanayi dalı olması ve üretim yapısının özellikleri nedeniyle, çalışan sayısı diğer sektörlerle oranla oldukça fazladır. Bu nedenle hazır giyim sanayinin istihdama katkıları sebebiyle ekonomimizdeki yerinin çok önemli olduğu görülmektedir.

4.2. İşletmenin İhtiyacı Olan Personelin Temin Edildiği Alanlar

Tablo 2 İşletmenin İhtiyacı Olan Personelin Temin Edildiği Alanlar

PERSONELİN TEMİN EDİLDİĞİ ALAN	SAYI	%
İşletme içinde yetiştirerek	14	40
Kurs ya da okullarda	-	-
Piyasadan tecrübeli eleman transferi	20	57
Diğer	1	3
TOPLAM	35	100

n=35

Tablo 2' de görüldüğü gibi işletme içerisinde elemanlarını yetiştirenlerin oranı %40 iken, piyasadan tecrübeli elemanları transfer edenlerin oranı %57 ve diğer yollarla eleman temin edenlerin oranı %3' tür.

İşletmeler, giyim alanında mevcut okulların mezunlarının pratik yetersizliği ve okulların işletmelerdeki teknolojiler paralelinde eğitim vermemesinden dolayı elemanlarını ilgili kurs ya da okullardan karşılayamamaktadır. İşletmeler, en çok piyasadaki tecrübeli elemanları tercih etmektedir.

4.3. İşletmelerde Üretim Hedef Kitlesi

Tablo 3 İşletmelerde Üretim Hedef Kitlesi

ÜRETİM HEDEF KİTLESİ	SAYI	%
İhracata yönelik	9	26
İç piyasaya yönelik	19	54
Fason üretime yönelik	7	20
Diğer	-	-
TOPLAM	35	100

n=35

Araştırmaya katılan işletmelerin hedef kitlesi Tablo 3' de görülmektedir. İşletmelerin %26' sı ihracata yönelik %54'ü de iç piyasaya yönelik çalışmaktadır. Fason üretime yönelik çalışan işletmeler %20 oranındadır.

Özellikle 1994 yılından sonra ihracatta yaşanan daralmaya karşın, yurt içi tüketiminin artması sonucu işletmelerin iç piyasaya yönelik çalışmalarını arttırdıkları görülmektedir. Ancak işletmelerin, talebin ve buna bağlı olarak üretim hacminin piyasa dalgalanmalarından etkilenmesine karşılık ihracata yönelik olarak da çalıştıkları görülmektedir.

Küçük ve orta ölçekli işletmeler hem iç piyasaya çalışırken hem de büyük ölçekli işletmelere fason üretim yapmaktadırlar.

4.4.İşletmelerde Üretilecek Ürünleri Seçerken Dikkate Alınan Özellikler

Tablo 4 İşletmelerde Üretilecek Ürünleri Seçerken Dikkate Alınan Özellikler

ÜRÜN SEÇİMİ	SAYI	%
Hitap ettiği sosyal grup	5	14
Daha önceki ürünlere ait kalite düzeyini ayarlama	14	40
Piyasadaki moda akımının etkisi	10	29
Diğer	6	17
TOPLAM	35	100

n=35

Hazır giyim işletmelerinde üretilecek ürünleri seçerken dikkate alınan özellikler Tablo 4’de görülmektedir. Buna göre işletmelerin %24’ ü hitap ettiği sosyal grubu, %40’ı da daha önceki ürünlere ait kalite düzeyini ayarlamayı seçerken, %29’u moda akımının etkisini dikkate almaktadır. %17’ si ise diğer özellikleri dikkate almaktadır.

İşletmeler üretim yaparken daha çok önceki ürünlere ait verileri dikkate almaktadırlar. Moda akımının etkisi ve hitap ettiği sosyal grup üretilecek ürünleri seçerken büyük ölçüde işletmeler üzerinde etkili olmaktadır.

4.5.İşletmelerde Üretim Sistemlerinin Planlamasını Yapan Eleman Bulundurma Durumu

Tablo 5 İşletmelerde Üretim Sistemlerinin Planlamasını Yapan Eleman Bulundurma Durumu

ÜRETİM SİSTEMLERİNİ PLANLAMA	SAYI	%
Evet	30	86
Hayır	4	11
Bazen	1	3
TOPLAM	35	100

n=35

Hazır giyim işletmelerinde üretim sistemlerinin planlamasını yapan eleman bulundurma durumu Tablo 5’de görülmektedir. Hazır giyim işletmelerinde üretim sistemlerinin planlamasını yapan eleman bulunduranların oranı %86’dır. Üretimde planlamaya ihtiyaç duymayan ve bu alanda eleman çalıştırmayan işletmelerin oranı %11’dir. Belirli aşamalarda planlama çalışmalarını yürüten eleman bulundurma durumu %3’tür.

Üretim sistemlerinin planlama çalışmaları işletmelerin tüm bölümlerini uyum içinde çalışarak elde edilecek ürünün, işletme kapasitesinin en uygun kullanımıyla üretilen miktarda, kalitede, maliyette ve zamanda üretimin sürdürüldüğü tüm aşamalarda planlama yapabilecek, konusunda uzman elemanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Planlama ihtiyacı duymayan işletmeler genellikle fason üretim yapan işletmelerdir.

4.6.İşletmelerde Uygulanan Üretim Sistemleri

Tablo 6 İşletmelerde Uygulanan Üretim Sistemleri

ÜRETİM SİSTEMLERİ	SAYI	%
Ferdi Üretim(Çok çeşit,az miktar)	7	20
Parti malı üretim(Birkaç çeşit,orta miktar)	5	14
Seri üretim(Az çeşit,çok miktar)	21	60
Diğer(Çok çeşit,çok miktar)	2	6
TOPLAM	35	100

n=35

Hazır giyim işletmelerinde kullanılan üretim sistemleri ile ilgili veriler Tablo 6' da görülmektedir. Buna göre hazır giyim işletmelerinde ferdi üretim oranı %20, parti malı üretim sistemi oranı %14'tür. Seri üretim (az çeşit çok miktar) üretim yapan işletmelerin oranı %60 ve bunu %6 ile diğer üretim sistemlerini uygulayan işletmeler izlemektedir.

Hazır giyim sanayi işletmelerinde genellikle seri üretim yapılmaktadır.

4.7.İşletmelerde Üretim Miktarını Belirlemeye Yönelik Talep Tahminlerinin Yapılış Şekli

Tablo 7 İşletmelerde Üretim Miktarını Belirlemeye Yönelik Talep Tahminlerinin Yapılış Şekli

TALEP TAHMİNLERİNİN YAPILIŞI	SAYI	%
İşletmenin kapasitesi	12	34
Gelen siparişler	20	57
Satış istatistikleri	3	9
Diğer (Piyasa - üretim)	-	-
TOPLAM	35	100

n=35

Hazır giyim işletmelerinde üretim miktarlarını belirlemeye yönelik talep tahminlerinin yapılış şekli Tablo 7'de görülmektedir. Buna göre işletmenin kapasitesine göre üretim miktarlarını belirleyen işletmelerin oranı %34, gelen siparişlere göre üretim miktarlarını belirleyen işletmelerin oranı %57'dir. Geçmiş dönemlere ait satış istatistiklerine göre üretim miktarlarını tespit eden işletmelerin oranı %9'dur. Hazır giyim sanayi işletmelerinde genellikle sipariş üzerine üretim miktarını belirlemede, bu miktar siparişi veren firmanın isteğine ve işletmeye olan güvenine bağlı olmaktadır.

4.8.İşletmelerde Üretimin Hitap Ettiği Sosyal Grup

Tablo 8 İşletmelerde Üretimin Hitap Ettiği Sosyal Grup

HİTAP EDİLEN SOSYAL GRUP	SAYI	%
Yüksek gelir grubu	12	34
Orta gelir grubu	20	57
Alt gelir grubu	3	9
TOPLAM	35	100

n=35

Hazır giyim sanayi işletmelerinde üretimin hitap ettiği sosyal gruba ait veriler Tablo 8'de görülmektedir. Buna göre işletmelerin %57'si orta gelir grubuna, %34' ü yüksek gelir grubuna ve %9'u da alt gelir grubuna hitap etmektedir.

Hazır giyim işletmeleri sadece yüksek gelir grubunun alabileceği değil orta gelir grubundaki tüketicilerinde alabileceği ürünleri üretmektedir. Bazı işletmeler alt gelir grubundakilere hitap edecek şekilde üretimlerini yapmaktadırlar.

4.9.İşletmelerde "İş Akış Şemasının" Hazırlanma Durumu

Tablo 9 İşletmelerde "İş Akış Şeması" Hazırlama Durumu

İŞ AKIŞ ŞEMASININ HAZIRLANMASI	SAYI	%
Evet	21	60
Hayır	2	6
Bazen	12	34
TOPLAM	35	100

n=35

Hazır giyim sanayi işletmelerinde üretim sırasında işçilere "iş akış şeması" hakkında bilgilendirme ile ilgili veriler Tablo 9 da görülmektedir. Her iş için işletmelerin "iş akış şeması" hazırlama oranı %60, bazen çok ayrıntılı işler için iş akış şeması

hazırlama oranı %34'tür. İşçilerin her tür işi bildiği gibi yapmalarından dolayı işçiyeye iş akış şeması hazırlamayan işletmelerin oranı %6'dır.

Hazır giyim işletmelerinde işin detaylarını gösteren listelerin hazırlanması genellikle yapılmaktadır.

Her ürün için hazırlanacak detaylı işlem listeleri hem işçiyeye çalışma kolaylığı sağlaması hem de üretim aşamalarında meydana gelen aksaklıkların kısa sürede belirlenerek giderilmesi açısından önemlidir.

4.10. İşletmelerde Üretim Sistemlerinin Yenilenmesini Etkileyen Özellikler

Tablo 10 İşletmelerde Üretim Sistemlerinin Yenilenmesini Etkileyen Özellikler

ÜRETİM SİSTEMLERİNİ YENİLEME SEBEPLERİ	SAYI	%
Kullanılan teknolojinin sürekli kendini yenilemesi	9	26
Malzemelere uygun sistemler oluşturma	10	29
Diğer firmalarla rekabet	5	16
Hepsi	8	23
Diğer	2	6
TOPLAM	35	100

n=35

Hazır giyim işletmelerinde üretim sistemlerinin yenilenmesini etkileyen özelliklerle ilgili veriler Tablo 10 da görülmektedir. İşletmelerde sistemlerin yenilenme sebeplerinden olan kullanılan teknolojinin sürekli kendini yenilemesinin oranı %26'dır. Malzemelere uygun sistemler oluşturulmasının oranı %29, diğer firmalarla rekabet edebilmenin oranı %16'dır. İşletmelerin sistemlerinin yenileme sebeplerine hepsi diyenlerin oranı %23 ve diğer sebeplerden dolayı diyenlerin oranı %6'dır.

Hazır giyim işletmelerinin, sektörde varlıklarını sürdürürebilmeleri ve sektöre etki edebilmeleri açısından, üretim sistemlerini sürekli yenilemeleri gerekmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuç

Türkiye'nin kalkınmasında önemli yeri olan sektörler arasında ihracatı ve ülkeye kazandırdığı net döviz girdisi ile Hazır giyim sanayi, ülke ekonomimiz açısından çok önemlidir. Hazır giyim sanayi işletmelerinde üretim işlemlerinin bir sistem olarak düşünülüp geliştirilmesi ve birimler arasında koordinasyonun etkili olması verimliliği de önemli ölçüde etkilemektedir. Üretim sistemlerinin geliştirilmesi ve üretim sistemlerinin planlanması; işlemlerin özelliklerini, yapılaşmalarını, nasıl yapılacaklarını, ne kadar sürede tamamlanacaklarını ve tüm bu işlemler için işletme kaynaklarından hangilerini nasıl kullanacaklarını göstermesi açısından önemli bir yol göstericidir. İşletmelerin bir sistem bütünlüğü içinde üretiminin geliştirilmesi çalışmalarını gösteren bu araştırma ile varılan sonuçlar şunlardır.

Hazır giyim işletmeleri genellikle sipariş üzerine çalışan işletmelerdir. Bu durumun işletmeleri; talepteki dalgalanmalardan ve üretimin yapıldığı alan açısından etkilediği belirlenmiştir.

Hazır giyim işletmelerinin ihtiyaç duyduğu elemanları işletme içinde yetiştirerek ve piyasadan tecrübeli eleman transfer ederek karşıladığı görülmektedir. Kurs ve okulların, işletmelerin istediği yeterlilikte eleman yetiştirmemesi nedeniyle bu kaynaklardan faydalanılmadığı belirlenmiştir.

Hazır giyim işletmelerinin genellikle iç piyasaya çalıştığı görülmektedir. Fakat hazır giyim sektörünün ihracatta önemli bir pay edinmesi nedeniyle bu işletmelerin ihracata yöneldiği görülmektedir.

İşletmelerin üretim sistemlerinin planlamasını, işletmenin üretimi ile ilgili bölümü olarak değil, üst yönetimin yaptığı bir işlemler zinciri olarak algılanmaktadır.

İşletmelerde işçilere çok ayrıntılı olmamakla beraber bir iş akış şemasının hazırlandığı görülmektedir. Bu şemalarda ürün sayısı ve beden numaralarını gösteren ürün kartlarının oluşturulduğu, bunun dışındaki işlemlerin işçinin kendi bilgileri doğrultusunda belirlenmiş esaslara ve deneyimlerine göre çalışmasına bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

İşletmelerin üretim sistemlerini yenileme ihtiyacının sebeplerinin; üretimde, yeni malzemelere uygun sistemler oluşturabilmek ve diğer firmalarla rekabet edebilmek olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Yukarıda da görüldüğü gibi giyim eşyası üreten işletmelerde üretim sistemlerinin planlanması ve geliştirilmesi çalışmalarını her işletmenin kendine göre oluşturdukları ölçüler ile bu konu da bilgisi olmayan kişilerle yürütülmeye çalışılmaktadır. İşletmelerde daha etkili bir üretim sisteminin planlanması ve geliştirilmesi için şunlar önerilebilir;

- İşletmelerde üretimin başlama ve bitiş noktaları kesin sınırları ile belirlenerek bilinçli bir üretim planlama ile satış ve personel gibi fonksiyonların yerleri ayrılmalıdır.
- İşletmelerin sahip olduğu makine-teçhizat ve personelin durumu gözden geçirilerek olabilecek talep dalgalanmalarında, üretimin artış ve azalmalarında etkilenme en alt düzeye indirilmelidir.
- Üretim sistemlerini planlamasının ve geliştirilmesinin; işletmenin geleceği açısından önemi ortaya konularak, yöneticiler özellikle bu konuda bilgilendirilmelidirler.
- Üretim konusunda eğitilmiş elemanın üretimin daha kaliteli olması için gerekli olduğu ve bu elemanların planlamada etkin olabilecekleri kabul edilmelidir.
- İşletmelerin kalifiye işçiyne sahip olabilmeleri için eğitim kurumlarıyla işbirliği yapmaları gerekmektedir; ayrıca bu kurumlarla bağlantı kurmaları için işletmeler teşvik edilmelidir.
- Gümrük birliği ile ihracatta payı artan hazır giyim sanayii, daha kaliteli ve seri üretim yapmaya yönelik, büyük ölçekli işletmelerin kuruluşuna teşvik edilmelidir.
- İşletmelerin sektörde söz sahibi olabilmeleri için, üretim sistemlerini, sektördeki gelişmeler ve değişimler doğrultusunda yenilemeleri gerekmektedir.

Kaynaklar

- Akan, C. ve Hıfzı DOĞAN, 1996, **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları**.
- Anonim, 1998, **"Konfeksiyonlarda Kaliteli Makine ve Güvenilir Hizmetin Önemi"**, Konfeksiyon ve Teknik Dergisi.
- Aydın, M., 1994, **Eğitim Yönetimi**.
- Acar, N., 1989, **Kesikli Seri Üretim Sistemlerinde Planlama ve Kontrol Çalışmaları**.
- Akat, I. ve G. Budak, 1994, **İşletme Yönetimi**.
- Barutçugil, İ., 1998, **Üretim Sistemi ve Yönetim Teknikleri**.
- Burnin, B., **İşletmelerde Organizasyon Geliştirme ve Çatışmanın Önemi**.
- Can, H., 1991, **Genel İşletmecilik Bilgileri**.
- Cemalcılar, İ. D. Bayar, C. Aşkun ve S. Özalp, 1974, **İşletmecilik Bilgisi Ders Kitabı**.
- Demir, M. H., 1982-1989, **Üretim Yönetimi 1. ve 2. Cilt**.
- Demir, H., 1997, **"İşletmelerde Başarısızlığın Nedenleri Ve Çıkış Yolları"** Dış Ticaret Dergisi (1.7.1997).
- Eren, E., 1983, **İşletme ve Yönetim Sistemleri**.
- Esen, H. Ö., 1985, **İşletme Yönetiminde Sistem Yaklaşımı**.
- Fergan, O., 1975, **İşletme Yönetiminde Sistem**.
- Gürmüştekin, H., 1992, **Kesikli Üretim Sistemlerinde Üretim Planlama** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- İlyasoğlu, E., 1977, **Yönetim Açısından Üretim Sistem Tipleri**.
- Karaaslan, M., 1992, **Tekstil Sektöründe Üretim Sistemlerini Planlama ve Kontrol** (Yayınlanmamış Tez).
- Kalkan, N., 1989, **İşletmelerde Sistem Yaklaşımı**.
- Kobu, B., 1994, **Üretim Yönetimi**.
- Özdemir, M. H., 1987, **Fabrika Yerleşim Düzeni**.
- Ünal, G., 1982, **İşletme Organizasyonu ve Önemi**.
- Pirman, İ., 1994, **Hazine ve Dış Ticaret Dergisi**.
- Sezer, H. F. Bilgin ve A. Kayaoğlu, 1989, **Hazır Giyim Üretimi**.
- Şimşek, Ş., 1992, **İşletme Bilimlerine Giriş**.
- Tatar, M. ve M. Karaahmet, 1983, **İşletme Bilgisi**.
- Timur, H., 1989, H. Ü. **İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt:7/Sayı:1-2.
- Taraçoğlu, İ., 1993, **Hazır Giyim ve Konfeksiyonları Kongresi**.
- Taykut, R., 1982, **İşletmelerde Üretim Planlaması Kontrolü ve Diğer Fonksiyonlar**.
- Üreten, S., 1994, **Üretim İşlemler Yönetimi**.
- Yurdakul, A., 1990, **İşletme Planlaması**.

TARİHSEL AÇIDAN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İDEOLOJİ SORUNU

Recep ERCAN*

Özet

Bu çalışmada amaç eğitim sorunlarının siyasal süreçlerden soyutlanarak ele alınamayacağını temellendirmektir. Egemen sınıflar kendilerini yeniden üretme noktasında öğretimsel DİA'dan yararlanmaktadır. Devlet erkine sahip olan bu sınıflar ekonomik, siyasal ve kültürel öğelerden oluşan ideolojik aktarımı etkin bir biçimde kullanabilmek için tüm eğitim süreçlerine; örgütsel, denetimsel ve yönetsel bağlamda müdahale etmektedirler.

Eğitim-ideoloji ilişkisi bağlamında Türk eğitim tarihine bakıldığında eğitimin siyasallaştığı görülmektedir. Siyasal otorite ya da egemen sınıf kurulu düzeni korumak ve kendini yeniden üretmek için eğitime ideolojik işlev yüklemiştir. Bu saptama Cumhuriyet öncesi ve sonrası eğitim uygulamalarına bakılarak görülebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, egemen sınıf, ideoloji.

Abstract

The aim of this study is to show that educational problems cannot be properly investigated by isolating them from political processes.

The ruling classes, in order to renew their power and reproduce themselves are apt to practice the Ideological Apparatus of the state (IAS), one of which is the Teaching Apparatus. These classes, possessing state power and authority, intend to secure the effective application of their ideological framework consisting of economical, political and culture factors. Pursuing this aim, they continually and consistently intervene with all educational processes, especially programming.

The Turkish history of education, viewed in connection with the education-ideology relationship, reveals that education is highly politicised. This fact can be observed in the systems of education both before and after the foundation of the Republic.

Keywords: Education, ruling class, ideology.

GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde tüm toplumlarda egemen durumda olan toplumsal sınıflar, kendi varlık-sürdürüm/varlıklarını devam ettirmede çeşitli ideolojik aygıt kullanmışlar/kullanmaktadırlar. Bu ideolojik aygıtlardan birisi de, hatta en önemlisi eğitim/okul aygıtıdır. Eğitim/okul aygıtı toplumdaki bireylere oldukça fazla beceri öğretmesine, mesleki bir donanım kazandırmasına karşın "...bunu yönetici ideolojiye boyun eğmeyi ya da bu ideolojinin 'pratiğinin' egemenliğini sağlayan biçimlerde yap[maktadır]" (Althusser, 1994: 23). Bunun için eğitimin içeriği, işleyişi, yönlendirimi ve denetimi egemen ideolojiden ayrı düşünülemez. O halde Shaul(1991: 14)'nda belirttiği gibi; "tarafsız eğitim süreci diye bir şey yoktur". Çağdaş dünyada da her toplum sınıf temeline dayandığından iktidarı ele geçiren sınıf kendi çıkarını korumak için devlet erkini kullanmaktadır. Eğitimi araç olarak kullanan her devlet, doğal olarak kendi politik anlayışını ideolojik yönelimi/ideolojisini yeni yetişen kuşaklara aktarmak ve benimsetmek isteyecektir. Bunu genellikle okullarda, eğitim araç-gereçleri ile idari yönetim ve müfredat programlarıyla yapmaktadırlar (Bkz. İnal, 1996: 14-18, Sönmez, 1998: 61 ve Demokratik Eğitim Kurultayı, 1998: 267). Bu noktada okul, toplumdaki bireyleri sisteme uyumlu hale getirmekte, onları pasifize etmektedir. Illich'in deyişiyle "köleleştirmektedir" (1998: 74).

*Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Bu çerçevede/bağlamda uygulanmak istenilen eğitimin sistem için işlevsel olması/başarıya ulaşabilmesi için, onun devletin politik felsefesiyle de uygunluk taşıması gerekmektedir. Ancak resmi ideoloji, değişen toplumsal koşulların gereksinimlerine her zaman yanıt verebilecek durumda olmayabilir. Bu nedenle eğitim sistemi bazen resmi ideoloji ile gelişebilmektedir (Şönmez, 1998: 62). Bu, eğitim sisteminden ve uygulanan insanın doğasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda eğitimin, egemen sınıfın DİA'sı olabilmesi için tekrar düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü, değişen koşullara ve siyasal parametrelere bağlı olarak egemen sınıf kendini yeniden üretmek zorundadır.

Türk eğitim tarihine bakıldığında, devletin uzun süre eğitim ve öğretim işlerinden direk sorumlu tutulmadığı, daha sonraları siyasal bir güce dönüşen çeşitli özel kurumlar (vakıflar gibi) aracılığıyla yürütüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte devletin eğitim ve öğretimden beklentisi mevcut toplumsal düzene/sisteme uyuma dayanmaktadır.

Bugün Türk eğitim sisteminin sorunlarını ele alırken felsefi inanç ve siyasal beklentilerin dışında, eğitimin ideolojik, sınıfsal ve tarihsel arka planına bütüncül bir yaklaşımla bakmak gerekmektedir.

Osmanlıların, Selçuklulardan hazır aldıkları medrese kurumu, halka açık tek örgün eğitim kurumudur. Devletin ilim, irfan, adalet ve kısmen de merkezi idareye sivil ve askeri alanın gerektirdiği kadroları medreseler yetiştirmiştir. Tamamen dinsel eğitime dayanan medreselerden yetişenler "ulema sınıfını" oluşturuyordu. Bunun yanında sarayın gereksinim duyduğu kalifiyeli elemanı yetiştirmek üzere devşirme usulüne dayanan saray okulu (enderun) vardı. Enderun Hıristiyan çocuklarını Müslümanlaştırırken, medrese, Türk çocuklarını Araplaştırmıştır (Ceyhun, 1998: 264). Bu durum, kurumsal düzeni yeniden üretmek ve kültürel temelin oluşmasında etkili olmuştur. Bununla birlikte enderun ile medrese arasında İmparatorluğun kuruluşundan itibaren sürekli bir iktidar mücadelesi yaşanmıştır. enderun ve medrese arasındaki ikilik İmparatorluğun kuruluşundan itibaren hep var olagelmıştır. İmparatorluğun birinci yarısında enderunlu etkinken ikinci yarısından itibaren medreseli (ulema) etkin olmuştur. Yani XVI. yüzyılın ortalarından sonra "ulema" saraya hakim olmuş ve iktidar el değiştirmiştir (Ceyhun, 1998: 67). Ancak bu birden bire olmamıştır. Medrese öğrencilerini ulemanın kışkırtması yoluyla siyasal kimlik kazanmaları Kanuni Sultan Süleyman zamanında başlayan çeyrek yüzyıllık bir süreçtir. Kanuni ve Yavuz Sultan Selim zamanında etkili bir öge olamayan ulema, (ki bu dönemde suhte-taliban-sohta başkaldırıları şiddetle cezalandırılmıştır) şehzade mücadelelerinde hep taraf olmuş, III. Murat zamanında ise devletin tutumu medreselilere karşı tamamen değişmiştir (Ceyhun, 1998: 72). Artık sarayda "hoca nüfuzu" başlamıştır (Bkz. Refik, 1997). Ulema tarafından kışkırtılan medreselilerin' giriştikleri hareketin -ki bu hareket suhte ayaklanmaları olarak adlandırılmaktadır- devlete karşı bir başkaldırı niteliği taşıdığından kuşku duyulmamaktadır.

Görüldüğü gibi; Osmanlı'da iktidar mücadelesinde doğrudan taraf oları ve saray içi entrikaların merkezinde hep ulemayı görüyoruz. Tarihçilerin, şeriatın tam uygulanması noktasında ulemanın iktidara yönelik ideolojik savaşımını görmezlikten gelip bir iktidar boşluğu olarak değerlendirmeleri tamamen nesnelikten uzaktır. Medreselerin eğitim işlevinden uzaklaşmaları da tamamen medreselerin yapısının bozulması olarak geçiştirildiği görülmektedir. Bilindiği üzere medreselerin Nizam-ı Mülk tarafından Selçuklular döneminde Sünni mezhebi güçlendirmek ve yaymak için kurulmuş olduğunu ve bu nedenle onun gerçek işlevini anlamamız hiç de zor olmayacaktır. Osmanlı medreselerinin de temel amacı halka genel kültür vererek eğitmek ve bugünkü anlamda bilim adamı yetiştirmek değil, Hanefi mezhebini propagandasını yapıp yaygınlaştırmak, ülkenin Hanefi şeriatına göre yönetilmesini sağlamaktır (Ceyhun, 1998: 236). Nitekim Ergin'de "bu medreselerin memlekete, Türklüğe ve ilim alemine ne hizmeti ne de faydası olmuştur" (1939: 94) demektedir. Yine medreselerle ilgili olarak Karal'da benzer görüşler ileri sürmektedir: "Telkin ettiği din zihniyeti hurafe, safsata ve vehimden ibaretti... Dünyanın geçici, dünya nimetlerinin sahte, saadete ancak cennete erişmekle mümkün olduğu tezini savunmakla halkın enerjisini uyuşturduğu ve kurnaz bir takım kimselerin memleketi diledikleri gibi sömürmelerine vesile verdi... mensupları askerlikten muaf oldukları için cihat'ı da oyuncak yaptılar ve ikide birde devleti lüzumsuz yere harplere sürüklediler ve sürüklemek için isyanlar ihtilaller çıkarttılar" (1988: 184).

Osmanlı'nın son dönemlerine kadar feodal ve teokratik olmadığı ve İslam ideolojisini yürütmediğini (Berkes, 1978: 25), Osmanlı sultanlarının da dini İslam ve Sünni mezhebenden oldukları halde devşirme usulüyle kurulan yeniçeri ocağının idaresini, dinsel yönden Bektaşî ocağına teslim edilmesinde² sakinca görmemişlerdir.

İlk defa XVII. yüzyıl ortalarına doğru dinin siyasallaşması ve asker-şeriatçı çatışmasında yeniçeri ocağının ulemanın güdümüne girmesi sonucu, yeniçeri ocağından umudunu iyice kesen Saray, yeni bir ordu kurma noktasında Batı'ya açılmaktadır. Kaldı ki Osmanlı, Batı karşısında güç kaybetmesini ve kötüye gidişi tamamen ordunun zayıflamasında ve düzenin bozulmasında görmektedir. Her şey ordunun iyileştirilmesine bağlanmıştır. Ulema ise bu kötü gidişata çözümlü, şeriatla ve dine yakınlaşmakta görmektedir. Çünkü onlara göre sorunların kaynağı devşirme usulü ve İslamî

¹ Konuyla ilgilenen bir çok yazar bu görüşe katılmamaktadır (Bkz. AKDAĞ, 1975).

² Osmanlı İmparatorluğu'nda devlet, halkın eğitim ve öğretim işlerinde doğrudan sorumluluk almamış da egemen sınıfın eğitim ile olan organik bağı DİA saptamamız olumsuzlamamaktadır. Ayrıca Osmanlıların bu tutumundan dolayı kısmen laik karakter taşıdığı ifade bildirilebilir.

geleneklere bağıllığın zayıflaması/azalmasıdır (Ceyhan, 1998: 236). Sorunların ekonomik ve sosyal boyutu her nedense Osmanlı aydını tarafından uzun süre hep görmezlikten gelinmiştir.

Artık Osmanlı'da ulema ile Batı tipi eğitimle yetişmiş aydın çevreler arasında mücadele gizli ya da açık cumhuriyetin kuruluşuna kadar sürdüğü gibi, Cumhuriyet sonrası siyasal süreci bir biçimde etkilemektedir.

Ulemanın bütün yenilikçi hareketlere ve Batı kaynaklı okullaşmaya engel olmaya çalışmalarının gerekçesi maddi ve siyasi çıkarlarını korumak içindir. Bunun için bilimi, sanatı ve medreseyi araç olarak kullandılar. Medrese bilim yuvası, müderrislik ve hocalık meslek olmaktan çıktı. medrese siyasetle meşgul olmaya başladı ve siyaset medreseye girdi. Bu şekilde çöken medrese kendisiyle birlikte devleti ve toplumu da çöküşe sürükledi. Medrese bu durumu hiç fark etmediği gibi, fark edenlere de fırsat vermedi. Ne kendini yenilemeye teşebbüs etti ne de kendi dışında bir yeniliğe, değişikliğe fırsat tanıdı (Kodoman, 1991: 10).

Osmanlı İmparatorluğu, Selçuklularda olduğu gibi halkın eğitimini devletin görev alanının dışında tutarak, eğitim ve öğretimin sadece bir hayır işi, bir dini görev olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle eğitim hayır sever kişilerin kurdukları vakıflara bırakılmıştır. Vakıfların yozlaşması hemen medreselere de yansımıştır. Merkezi otoritenin medreseler üzerindeki zaafı, kendini yeniden üretme sürecinde yetersiz kalmış ve çöküntüyü hızlandırmıştır.

Daha önce de söylenildiği gibi, medreselerden umudunu kesen merkezi otorite ilk defa devlet eliyle Batı kaynaklı modern eğitim ve öğretim esaslarına dayalı okullaşmaya gitmiş, enderunlardan yetişenler gibi halktan kopuk bir aydın kesimi yetiştirmiştir. Bu aydınlar idari görevler alarak bürokrat sınıfını oluşturmuşlardır. Bu okullaşma sürecinde medreselerin yapısına dokunulmamıştır. İkili eğitim sistemi ile iki farklı kuşak yetişmiştir. Aynı zamanda bunlar, günümüze kadar sürecek olan siyasal bir mücadelenin toplumsal tabanı ve taraflarıdır.

Cumhuriyet döneminde Kemalizm felsefesine uygun olarak pozitif din ve laik eğitim projesi uygulanmaya başlanılmıştır. Cumhuriyetin temel kavram ve kurumlarının hayata geçirilmesi, ancak modernlik projesi ile olanaklıydı. Bu projenin dayandığı temel parametreler ; pozitivizm, demokrasi, laiklik, insan hakları, ulus-devlet, endüstriyalizm vb.dir.

Cumhuriyetin eğitim politikasını belirleyen temel felsefe doğal olarak pozitivist, pragmatist ve rasyonalist yaklaşımlardan oluşmuştur. Bu anlamda Atatürkçülük belli bir felsefeye değil, eklektik bir felsefi sisteme dayanır (Tezcan, 1997: 23).

Cumhuriyet kadrolarının ulus-devlet projesi 1950 yıllara kadar önemli kazanımlar/başarılar sağlamışsa da, bu tarihten sonra siyaset dinsel dair olanla iç içe geçmiş ve buna koşut olarak eğitim dinsel/ideolojik yörüngeye girmiştir. Siyasetin yeni aktörleri, sınıfsal duruşlarına uygun olarak tüm Cumhuriyet'in kazanımlarının etkinleştirilmesinde tamamıyla etkili öğeler olarak işlevde bulunmaktadır.

Cumhuriyetle birlikte kamusal alanın dışına itilmiş olan din, iktidara ortak tüm kesimlerin ideolojik şemsiyesi olmuştur. Siyasete ağırlığını koyan yeni sınıflar din ve eğitim parametrelerinden yararlanarak kendini yeniden üretmektedir. Sınıfsal tabanlarını güçlendirmek için eğitimi tamamen siyasal yaşamın merkezine koyan bu çevreler, Cumhuriyetin kazanımı olan laik eğitimi yozlaştırarak dinsel eğitimin önünü açmışlardır. Siyasal yaşama "arka bahçe" olarak yansıyan bu anlayış Cumhuriyet döneminin en büyük handikabıdır. Bu dönemin diğer bir açmazı "aydın din adamı"³ yetiştirme projesidir. Tanilli (1988: 83)'ye göre, bu iki kavram birbiriyle tamamen zıttır. Aydın kuşkucudur, halbuki din kuşkuyu kabul etmez. Aydın din adamı yetiştirmek ve İslamı doğru olarak öğrenmek amacıyla Cumhuriyet hükümetlerinin birbirleriyle yarışmasına açtıkları din ağırlıklı okullar bugün cumhuriyeti tehdit edici bir boyuta ulaşmışlardır. Bu aynı zamanda iki yüz yıldır Türkiye'ye yön vermeye çalışan grupların iktidar mücadelesidir.

Türk toplumu iki yüz yıldan beri Aydınlanma mücadelesi veriyor. Sorun, ülkenin siyasal yaşamını tayin eden bu sürece, taraf olup olmamak noktasında belirginleşiyor. Nitekim Cumhuriyeti kuran kadrolar çağdaş Batı düzenine/sistemine yönelik devrimleri gerçekleştirirken, özellikle dinsel yönelimli kesimler muhalif olmuşlardır. Bu kesimler iktidara gelince devrimler kesintiye uğramış, kazanımlar tek tek yok edilmiş ve tersine dönüş süreci başlamıştır. O halde sorun bir iktidar ve rejim sorunudur. Uygulanan eğitim politikalarını, iktidar olgusunun dışında ele alınıp çözümlenmesi mümkün değildir. Eğitim, ideolojik güdümlenme işlevinden dolayı, Türkiye'de-diğer kurumlara oranla- en çok müdahale edilen alanlardandır. Onun doğası gereği ya da toplumsal koşulların dayatması nedeniyle ideolojik güdümlenme işlevi zayıfladığında/egemen ideolojiye ters düştüğünde siyasal otoritelerin müdahalelerine maruz kaldığı bilinmektedir. Nitekim Türkiye'yi yönetenler işçi sınıfı mücadelesinin önünü kırmak için anti-komünizm temelinde dinci ideolojileri öne çıkarmışlardır. Bu anlayış özellikle 1980'li yıllarda Türk-İslam sentezi doğrultusunda resmi ideoloji olarak sunulmuştur.

3 Aydın din adamı yetiştirme projesi tamamıyla Köy Enstitülerinin yetiştirdiği aydın tipinin zıddıdır. Kendi insanımızın bir ürünü olan Köy Enstitüler, Türkiye'nin geri kalmışlığı sorununu çözebilecek Cumhuriyet'in kazanımlarını yaşama aktarabilecek bilinçli, özgür düşünceli insan tipi hedefler.

Pentagon kaynaklı olarak İslam ülkelerinde uygulanan bu "yeşil kuşak politikası" projesi ulusal bağımsızlığı tehdit ettiği gibi, Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısına uygunluk taşımayan bir görünümüdür.

Medreseler Osmanlı'da nasıl Sünni mezhebin hegemonya aracı olmuşsa, bugün de uygulanan eğitim sistemi benzer işlevleri yerine getirmektedir. Her şeyden önce çağdaş ve evrensel normlardan uzak, hoşgörü kültüründen yoksun olarak, farklılıkların inkar ve yok edilmesi temeline dayanmaktadır. Egemen sınıflar ekonomik, siyasal ve kültürel öğeleri etkin kılmak için eğitimin örgütsel, yönetsel ve denetim işlerini elinde tutmaktadır. Sınıfsal eşitsizliğin doğasına uygun olarak eğitimin içi boşaltılmış herkese göre farklı eğitim olanakları sunma felsefesi dayatılmıştır. Bu nedenle Türkiye'de eğitim ve eğitim sorunlarını Türkiye'nin genel siyasal sorunlarından soyutlayarak ele alamayız.

Sonuç olarak denilebilir ki; gerek Osmanlı gerek Cumhuriyet döneminde eğitim iktidarların önemli ideolojik aygıtı olmuştur. Türk eğitim tarihinde Selçuklu ve Osmanlı eğitime medreseler yoluyla Sünni mezhebin güçlendirilmesi işlevi yüklemiştir. Cumhuriyet Türkiye'si ise başlangıçta modernlik projesi ile ulus- devletin gerektirdiği insan tipini yetiştirmeyi amaçlamakla birlikte, birtakım sapmalar sonucu oluşan değerler karmaşasında kendine çıkış aramaktadır. Uzun süredir de, egemen sınıfın dayattığı otorite, hiyerarşi, itaat, tabu, milli, manevi... gibi değerlerin baskıladığı insan tipi aracılığıyla sermaye kendini yeniden üretmekte ve egemenliğini güçlendirmeye çalışmaktadır.

Kaynaklar

- Akdağ, Mustafa; **Türk Halkının Dirlik Ve Düzenlik Kavgası**, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1975.
Althusser, Louis; **İdeoloji Ve Devletin İdeolojik Aygıtı** (Çev. Y. Alp Ve M. Özışık), İletişim Yayınları, 1994.
Berkes, Niyazi; **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, Doğu-Batı Yayınları, İstanbul, 1978.
Ceyhan, Demirtaş; **Kod Adı: "Ulu Hakan" 1**, Sıs Çanı Yayınları, İstanbul, 1998.
Demokratik Eğitim Kurultayı, Eğitim Sen Yayını, Ankara, 1998.
Ergin, Osman Nuri; **Türkiye Maarif Tarihi**, Cilt I, İstanbul, 1939.
Ilich, Ivan; **Okulsuz Toplum** (Çev. M. Özay), Şöle Yayınları, İstanbul, 1998.
İnal, Kemal; **Eğitimde İdeolojik Boyut**, Doruk Yayıncılık, Ankara, 1996.
Kodaman, Bayram; **Abdülhamid Döneminde Eğitim Sistemi**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1991.
Özbek, Sinan; **İdeoloji Kuramları**, Bulut Yayınları, İstanbul, 2000.
Refik, Ahmet; **Osmanlı'da Hoca Nüfuzu**, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul, 1997.
Shaul, Richard; "İngilizce Basıma Önsöz" (Çev. D. Hattatoğlu), P. Freire, **Ezilenlerin Pedagojisi** (İç.), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991, Ss.9-14.
Sörmeze, Veysel; **Eğitim Felsefesi**, Anı Yayınları, Ankara, 1998.
Tanıllı, Server; **Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz**, Amaç Yayınları, İstanbul, 1988.
TEZCAN, Mahmut; **Atatürk ve Eğitim**, Gündem Yayınları, Ankara, 1997.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME DÜZENİMİZDE YETİŞTİRİCİNİN ROLÜ

Doç.Dr. Sezgin KIZILÇELİK
Mehmet ESER**

Özet

Bu araştırmanın ana konusu öğretmen yetiştirme sistemimizde yetiştiricinin rolüdür. Araştırmada yetiştirici ve yetiştirici rolünü kavramsal düzeyde analiz ederek, Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci ve tarihsel akışı kısaca açıklandı. Araştırmanın evreni, Eğitim Fakülteleridir. Yetiştirici yetiştirme konusunda merkezdeki üniversitelerden daha fazla sorun yüklü olan merkez dışı üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki yetiştiriciler üzerinde yoğunlaşarak, altı tanesindeki yetiştiricilere 25 sorudan oluşan bir anket uygulandı ve elde edilen veriler yorumlandı.

Anahtar kelimeler: Yetiştirici, yetiştirici rolü, öğretmen yetiştirme düzeni.

Abstract

The main subject of this research paper is the role of the educator in our system of raising teachers. Initially, the role of the educator is analyzed on the conceptual level and then the historical development of the process of raising teachers in Turkey is shortly explained. In order to grasp the basic problems concerning the education of teachers in our day, the faculties of education are taken as foundational institutions. Concentrating our attention on the educators working in the faculties of education of the 'peripheral' universities which are confronted with more complicated problems than the ones in the central cities, we applied to the former six a questionnaire comprising 25 questions. The data obtained are interpreted sociologically.

Keywords: Educators, educator role, system of raising teachers.

GİRİŞ

Bu araştırmanın temel konusu öğretmen yetiştirme düzenimizde yetiştiricinin rolüdür.

Bilindiği üzere; eğitim etkinliğinde öğretmen temel bir öğedir. Bir bakıma eğitim etkinliğinin niteliği, yönü ve işlevselliği doğrudan öğretmenler ile ilintilidir. Dolayısıyla öğretmenleri "işlevsel ve nitelikli" yetiştirecek yetiştiricilere (öğretim elemanları) büyük bir iş ve sorumluluk düşmektedir.

Ancak ülkemizde öğretmen yetiştirme düzeninde, özellikle yetiştiriciler bağlamında, önemli sorunların olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu durum/sorun konuya ilişkin yapılmış araştırmalarda (Binbaşıoğlu,1989;Y. Akyüz, 1978; Kaptan ve diğerleri,1980; H.Akyüz,1983; Koçer ,1967; Kaya,1984; Bülbul ve Sönmez,1982; Bülbul ,1979;Sönmez,1989; Duman, 1991; Koçak, 1992) da net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Söz konusu araştırmalar incelendiğinde, genel olarak, öğretmen yetiştirme düzenimizde önemli sorunların bulunduğu, öğretmen yetiştirmenin çok boyutlu ve kompleks bir sorun olduğu ve özellikle ülkemizde öğretmenlerin hem niceliksel hem de niteliksel yönden problematik bir durum oluşturdıkları saptanmıştır.

Günümüz Türkiye toplumunda öğretmen yetiştiren temel kurum durumundaki Eğitim Fakültelerinde, (özellikle taşra üniversitelerindekilerde) neredeyse "öğretmen yetiştirecek öğretmen yok" (Abacıoğlu,1999:12) denecek kadar azdır. Sözgelimi taşra üniversitelerine bağlı Eğitim Fakültelerinin 6'sında profesör, 11'inde doçent, 2'sinde ise yardımcı doçent bile yoktur. Örneğin Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 3 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Öz itibarıyla taşra üniversitelerinde yeterli derecede yetiştirici bulunmamaktadır. Söz konusu üniversitelerde bir öğretim üyesine yaklaşık olarak 1000'den fazla öğrenci düşmektedir (Üniversitemiz 1998-1999, T.C. M.E.B. Yükseköğretim G.M.,1998). Ancak sorun sadece niceliksel yani öğretmen yetiştirecek yetiştirici azlığı değil, aynı zamanda yetiştiricilerin

*Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
(Bu araştırmanın verileri Haziran 1999'u kapsamaktadır).*

"yetiştirici nitelik ve rollerine"de tam olarak sahip olamamaları ile de ilintilidir. Kaya'nın da belirttiği gibi, hemen hemen yok denecek kadar az sayıda uzmanlaşmış yetiştiriciye sahip olan mevcut öğretmen yetiştiren kurumların, kısa zamanda çok sayıda ve çeşitli alanlara yönelik öğretmen yetiştirmesi beklenemez (Kaya, 1984:419,1993:153).

Bu araştırmada öğretmen yetiştirme düzenimizde önemli bir faktör olan yetiştiriciler, onların nitelikleri ve rolleri üzerinde odaklaşmıştır.

Araştırmadaki temel varsayım/iddia, özellikle taşra üniversitelerinde, öğretmen yetiştiren yetiştiricilerin gerek niceliksel gerekse niteliksel yönden (büyük bir çoğunluğunun verdiği dersler alanında uzman olmamaları, çok sayıda alan dışı derslere girmeleri ve kendi alanlarında uzmanlaşmamış olmaları) istenilen düzeyde olmamaları; yani yetiştirici rol, işlev ve niteliklerini tam olarak taşıyamamaları nedeniyle kalifiye insan gücü (öğretmen) yetiştiremedikleri noktasında odaklaşmaktadır.

2-Kavramsal Çerçeve

Eğitim etkinliği, yetiştirici (öğretmen) yönlendiriciliğinde öğren(lici)yi alıştırma ve yetiştirme uğraşısıdır. Burada asal olan öğelerden birisi öğretmendir. Yani öğretmen, "... örgün eğitimde bir öğretim görevi ile yükümlü her derecedeki öğreticilerdir" (Akyüz,1978:1). Öğretmenlerin yaptığı işi içeren öğretmenlik ise kendine özgü bir "meslek"tir. Öğretmen de mesleği ile ilgili bilgi/birikim sahibi olması için zorunlu olarak öğretmenlik bilgisi veren bir öğretimden geçmektedir (Tezcan,1994:267-268). Ancak yalnızca öğretmenliğe dair bilgiler, iyi bir öğretmen olabilmek için yeterli ve tek koşul değildir. Çünkü öğretmenlik, bir "sanat"tır, onun sanatsal yönü ve boyutları vardır. Nitekim ülkemizde "eğitimin ulusallığı"ni savunan ve ilk pedagojik/eğitim dergisini yayımlayan düşünürlerimizden Satı Bey (Satı el-Husri)'in de belirttiği üzere; "öğretmenlik, herkesin yapacağı bir meslek değildir. Özel yetenek ister ..." (Satı Bey,1909'dan aktaran Sakaoğlu , 1983:483).

Öte yandan meslek olarak öğretmenliğin kendine özgü bir değer sistemi ve etiği ("meslek ahlakı") bulunmaktadır. Araştırmada üzerinde yoğunlaşılan temel kavram "yetiştirici (öğretmen) rolü"dür.

Farklı disiplinlerden bilim insanları, yetiştirici rolü üzerine argümanları ileri sürmüşlerdir. Yetiştirici rolünün toplumsal temel ve boyutları üzerine ilgi duyanlar öncelikle sosyologlardır. Yetiştirici rolünün toplumsal yönleri üzerinde duran ilk sosyolog ise E.Durkheim'dir. Durkheim eğitim toplumsal yapı/sistem ilişkilerini tartıştığı *Education and Sociology* adlı yapıtında yetiştirici rolü üzerinde de durmaktadır. Durkheim (1956)'a göre yetiştiricinin en önemli toplumsal rolü ve işlevi, öğrenci kitlesini toplumsallaştırmaktır. Bu da eğitim sürecinin özüdür. Bilindiği üzere; eğitim, tüm toplumsallaşma sürecini ifade etmektedir (Tatıldil, 1993:11). Böylelikle öğretmen, yeni kuşaklara toplumdaki mevcut değer, bilgi, düşünce, hüner ve kısaca topluma dair birikimin (maddi ve manevi kültürün) aktarılmasında, eş deyişle "genç kuşağın yöntemli bir şekilde toplumsallaştırılması(nda)" (Durkheim,1956:71; Durkheim,1977) en başat öge konumundadır. (Coser ve diğerleri,1983:325; Kemerlioğlu ve diğerleri,1996:3)

Yetiştiricinin rolü öğrenciyi toplumsallaştırma ile sınırlı değildir. Yetiştiricinin, sosyolog R. K. Merton'a, göre bir çok rolü vardır, ki buna "rol seti" denmektedir. (Merton,1968) Yetiştiricinin bazı rolleri şunlardır **Metodolojist olması**; öğretim-öğrenim yöntem ve tekniklerini çok iyi bilmesi, onlar konusunda uzman olması. **Sırdaşlık**; yetiştirici sırdaştır, öğrencilerin mahrem arkadaşı/dostudur. **Bilgi yayıcılık/aracılık rolü**; yetiştirici rolleri içinde en anlamlı olanıdır. Bunlar dışında yetiştiricinin öteki rolleri, toplumun gereksinim duyduğu çeşitli mesleklere eleman yetiştirmek, toplum için kalifiye insan gücü ve aydın kimlikli insan yetiştirmek, danışmanlık, düzenleyicilik ve küme çalışmalarına başkanlık etmektir.

Bunların yanısıra eğitimci J. Burdinde geleceğin öğretmenlerinin rol, işlev ve niteliklerine ilişkin olarak sekiz temel husustan söz etmektedir (Binbaşıoğlu,1995:453-454); Bunlar; a- Değerleri geliştiren, b- Kaynak arayan, c- Güçlükleri yenen, d- Disiplinler arası ilişki kuran, e-İnsan ilişkilerini geliştiren, f- Meslek seçimi ve boş zaman uğraşları üzerinde danışmanlık yapan, g-Çevrenin araştırılması ve öğrenilmesinde yardımcı/önder olan, h- "Öğretme" ve "Öğrenme" konularında uzman olandır.

Kısacası yetiştiricinin temel rolü, öğrencilere genel olarak ulusal-evrensel değerleri, doğa ve topluma ait bilgileri kavratması yada öğrenciyi onları öğrenmeye yönlendirmesi, özel olarak da, uzmanlık alanları bağlamında öğrenci kategorisini "bilgi-yüklü varlıklar" biçimine getirmesidir. Bu noktada yetiştiricinin, birikimli, yaratıcı, araştırmacı, yenilikçi, bilgi yayıcı, eleştirel düşünebilen, evrensel kültüre dair olanı içselleştirmiş, öğrenci kategorisini anlayabilen ve onları sürekli araştırmaya iten bir yönlendirici ve özü itibarıyla iyi bir metodolojist olması gerekir.

Yetiştirici rollerinin kavranılmasında "yetiştiriciyi yetiştiren okul"ların da önemli etkisi vardır. Tarihsel süreç içerisinde toplumumuzda yetiştirici yetiştiren değişik kurum/okullar var olmuştur (Tekeli,1983:650-673). Y. Akyüz'e göre; ülkemizde yetiştirici yetiştiren okulların başlangıcı olarak Tanzimat'ın Batılılaşma/ yenileşme girişimleri çerçevesinde

açılan öğretmen okulunu (Darülmüallimin-i, 1848)¹ almak gerekmektedir (Y.Akyüz, 1978:25-33). Çünkü, O'na göre, söz konusu tarihe değin ülkemizde "yalnızca öğretici yetiştiren bir okul yoktu" (Y.Akyüz, 1978:25).

1848'den günümüze değin yetiştirici yetiştiren okulları, konu üzerinde çalışanlar (Bkz: Binbaşıoğlu, 1995:V,11-12) dört temel dönem içerisinde değerlendirmektedirler. Bu dönemler; Tanzimat dönemi, I. Meşrutiyet ve Mutlakiyet dönemi, II. Meşrutiyet dönemi, Ulusal Kurtuluş Yılları ve Cumhuriyet dönemi (bu dönemi kendi içinde dörde ayırırlar: 1920-1953 arası, 1953-1973 arası, 1973-1982 arası ve 1982'den günümüze)'dir.

Akyüz, söz konusu dönemlerde (Tanzimat, Mutlakiyet, Meşrutiyet, Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet dönemi), yetiştiricilerin yetiştirilme, hukuksal, sayısal durum, örgütlenme, mesleki ve ekonomik gibi temel sorunlarının olduğunu belirtmekte ve belirtilen sorunların yetiştiricilerin rol ve işlevlerini, kendi deyişle "etkileri"ni olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmektedir (Y. Akyüz, 1978). Böylesi bir sorunun temeli Cumhuriyet'ten beri düzenli, belirgin ve net bir eğitim sistemi anlayışının Türkiye toplumuna yerleştirilememesi, özellikle de birbiriyle çelişen okul sistemleri ve ulaşılmaz nitelikteki farklı paradigmalardan toplumumuzda varolmasıdır. Bu bağlamda Cumhuriyetten günümüze yetiştirici yetiştirme sürecine veya eğitim sistemimize kısaca göz atmak gerekmektedir.

Türkiye aydınlanması ve modernliğinin öncüsü Mustafa Kemal Atatürk ve ekibinin Cumhuriyetin ilk dönemlerinde uygulamaya koydukları "Öğretim Birliği" yasası ve pozitivizmin şekillendirdiği eğitim sistemimiz, 1933 Üniversite Reformu ile "modernlik eğilimli" bir görünüm kazanmıştır. Bu anlayış 1940'larda "köyün aydınlanması"ni temel alan/sağlayan Köy Enstitüleri ile doruğa ulaşmıştır. Köy Enstitüleri, öğretmenler aracılığıyla, köylü sınıfın mit, mitos ve bağnazlıktan kurtuluşunu, bilinçlenmesini, aydınlanmasını, modernleşimini en genel anlamıyla özgürleşimini sağlayan ve/veya bu yolda önemli bir kanal oldu. Köy Enstitüleri eğitimin toplumu değiştirici yönünün en somut göstergesi durumundaydı.

Ancak 1940'ların sonuna gelindiğinde Türkiye aydınlanmasının önemli katalizörü olan Köy Enstitüleri ve oradaki öğretmenlerden feodalitenin kalıtı olan "eşraf kesimi" (toprak ağaları, aşiret reisleri, derebeyler ve tüccarlar...) ve onlarla bağlantılı "popülizm" sevdalı sözde demokrat siyasal erk rahatsızlık duymuş ve aydınlanmanın meşalesi söndürülmeye çalışılmıştır. Bununla da yetinmeyen siyasal odaklanım ve mekanizma(lar) laik, çağdaş, bilimsel eğitim sistemini bozucu gevherle yüklü İslami okullar (İmam- Hatip okulları ve Yüksek İslam Enstitüleri) açmış, dinsel içerikli eğitimin yeniden canlandırılmasını sağlamış (örneğin 1951 yılında 7 ilde İmam-Hatip okulları açılmış ve izleyen yıllarda bu okullara öğretmen yetiştirmek üzere başta İstanbul olmak üzere Konya, Kayseri, İzmir ve Erzurum... illerine Yüksek İslam Enstitüleri açılmıştır), böylelikle şeriat yönelimli öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan 1950'lere gelinceye değin, genel olarak, bilimsel yöntemi savunan, özgür, esnek ve eleştirel düşünebilen, laik/bu dünyaya dönük, insancıl, ulusal ve evrensel değerlere yönelik öğretmenler yetiştirilirken, 1950'lerden günümüze, genellikle ve genel bir eğilim olarak, adeta çekingen, öykünme, yaşamdan kopuk, evrensel kültürden uzak, ezberci ve skolastik düşün sistemine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Kızılcık, 1998:2).

Günümüzde öğretmenler niceliksel ve niteliksel olarak yetersizdir. Ayrıca mesleki örgütlenme düzeyleri düşük olup, ekonomik açıdan olumsuz koşullara sahiptirler. Varolan eğitim sistemimiz sanki, nasıl daha kötü, beceriksiz, ilgisiz-bilgisiz/birikimsiz, ürkek, yaşamla barışık olmayan öğretmen yetiştirebiliriz gibi bir çaba içerisindedir.

3-Araştırmanın Metodolojisi

Öğretmen yetiştirme düzenimizde yetiştirici (öğretim elemanı) nin rolünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmamızda öncelikle araştırma konumuza ilişkin temel kavram ve konular (yetiştirici, yetiştirici rolü ve yetiştirici yetiştirme sistemimiz...) açıklanmış, daha sonra yetiştirici yetiştiren temel kurum olan eğitim fakülteleri (merkez dışında olan taşra üniversiteleri) üzerinde yoğunlaşmıştır.

Araştırmamızda Ankara, İstanbul ve İzmir dışında yer alan üniversitemizdeki (taşra üniversiteleri) Eğitim Fakültelerinin benzer özelliklere/sorunlara sahip olması düşüncesinden hareketle, basit tesadüfi örnekleme tekniği yoluyla taşradaki 36 Eğitim Fakültesinden 6 tanesini örnek olarak seçtik. Söz konusu Eğitim Fakülteleri; Cumhuriyet Üniv. Eğitim Fak., Gazi Üniv. Kırşehir Eğitim Fak., Atatürk Üniv. Erzincan Eğitim Fak., Atatürk Üniv. Kazım Karabekir Eğitim Fak., Dicle Üniv. Eğitim Fak., ve Dicle Üniv. Siirt Eğitim Fakültesidir.

Bu fakültelerde öğretmen yetiştiren yetiştiricilere, özellikle pedagojik formasyon derslerini yürüten yetiştiricilere 25 sorudan oluşan anket formu uygulanmıştır.

¹ Ancak Koçer (1992: 56) söz konusu okulun eğitim sistemi bakımından büyük bir yenilik getirmedeğini vurgulamaktadır.

4- Alan Araştırmasının Verileri

Öğretmen yetiştirme düzenimizde yetiştiricinin rolünü ortaya çıkartmayı amaçlayan bu araştırmamızda, 6 taşra üniversitesinde görev yapan 73 öğretim elemanı anketimize katılmıştır.

4.1- Yanıtlayıcıların Demografik Özellikleri

Anketimize katılanların (yanıtlayıcıların) **cinsiyetine** göre dağılımına baktığımızda; büyük bir çoğunluğunun (%91.8) erkek olduğunu görmekteyiz. Kadınların oranı ise oldukça düşüktür (%8.2).

Örnekleme oluşturanların **yaş gruplarına** göre dağılımı ise; 20-25 yaş grubu %5.4, 26-30 yaş grubu %15.0, 31-35 yaş grubu %24.7, 36-40 yaş grubu %30.1, 41-45 yaş grubu %4.1, 46-50 yaş grubu %12.4, 51 ve üstü yaş grubu %8.3'tür.

Yanıtlayıcıların **doğum yerlerine** göre dağılımına göz attığımızda; %67.2' sinin kır doğumlu, buna karşın %32.8'inin ise kent doğumlu olduğu görülmüştür.

Örneklemeimizde yer alanların **medeni durumları**; %86.3 evli, %13.7 bekar şeklindedir.

4.2- Yanıtlayıcıların Akademik Özellikleri

Yanıtlayıcıların **Lisans eğitimlerini tamamladıkları üniversitelere** göre dağılımına baktığımızda; merkez üniversitelerinden (Ankara, İstanbul ve İzmir'de yer alanlar) mezun olanların oranı %47.9 iken, taşra üniversitelerinden (belirtilen üç il dışında kalanların tümü) mezun olanların oranı ise %52.1'dir.

Anketimize katılanların **lisans düzeyinde mezun oldukları bölümlere** göre dağılımı ise şu şekildedir; Sosyoloji %8.2, Sos. Hizmetler %1.4, Matematik %6.8, Psikoloji %6.8, TDE %13.7, Eğt. P. ve Öğ. %13.7, Eğt. Psik. Hiz. %5.5, Felsefe %5.5, Eğt. Yön. ve P. %1.4, Kimya %1.4, Eğt. Bil. %9.6, Sın. Öğ. %2.7, Beden Eğ. %2.7, Coğrafya %4.1, Fizik %1.4, İlahiyat %1.4, Resim %2.7, Biyoloji %2.7, Tarla Bitk. %1.4, Güzel San. %1.4, Ev İdr. %1.4, PDR %1.4, Alm. Dil. ve Ed. %1.4, Tarih %1.4.

Yanıtlayıcıların **akademik derecelerine ve alanlarına** göre dağılımına baktığımızda, **yüksek lisans** yapanlar 22 kişi (%30.1) ve alanları şöyledir; Sosyoloji %5.5, TDE %4.1, PDR %5.5, Eğt. P. %6.8, Matematik %1.4, Eğt. Yön. ve P. %2.7, Biyoloji %1.4, Almanca %1.4, Tarih %1.4. **Doktoralı olan** 30 kişi (%41.1) ve alanları; Sosyoloji %4.1, Matematik %4.1, TDE %4.1, PDR %5.5, Eğt. P. %17.8, Coğrafya %2.7, Güz. San. %1.4, Biyoloji %1.4. **Doçentlik** ünvanını alan 3 kişi (%4.2) ve alanları; Genel Sosyoloji ve Met. %1.4, Matematik %1.4, TDE %1.4'tür. Geriye kalan 18 kişinin (%24.7) ise lisans üstü eğitim yapmadığı görülmüştür.

Örneklemeimizde yer alanların şu andaki **akademik ünvanları**; %24.7 Arş.Gör. %4.1 Okutman, %30.1 Öğr. Görevlisi, %37.0 Yrd. Doçent, %4.1 Doçent şeklindedir.

4.3- Yanıtlayıcıların Çalıştıkları Bölüm ve Ders İşleme Biçimine İlişkin Özellikleri

Yanıtlayıcıların **çalıştıkları bölümlere** göre dağılımına baktığımızda; Orta Öğr. Sos. Al. Eğitimi %5.5, Eğt. Bilimleri %39.7, Felsefe %1.4, Ort. Öğr. Fen ve Mat. Al. %2.7, İlköğretim %24.7, Türkçe Eğt. %6.8, Sınıf Öğrt. %12.3, Matematik %2.7, Rektörlük %1.4, Psikoloji %2.7.

Yanıtlayıcıların **bağlı buldukları bölümlerdeki görev süreleri**; 1-2 yıl %30.1, 3-4 yıl %13.7, 5-6 yıl 23.3, 7-8 yıl %1.4, 9-10 yıl %1.4, 11 ve yukarı yıl %30.1 biçimindedir.

Örneklemeimizde yer alanların **verdikleri derslere** göre dağılımına baktığımızda; %76.8'inin Eğitim (formasyon) derslerini okuttukları, bunun dışında %8.2'sinin Edebiyat, %4.1'inin Coğrafya, %2.7'sinin Resim, %2.7'sinin Tarih, %2.7'sinin Biyoloji, %1.4'ünün Din Kültürü ve Ahlak, %1.4'ünün Beden Eğitimi dersleri verdiği görülmüştür.

Yanıtlayıcıların **bir haftada verdikleri ders saati toplamına** (I. ve II. Öğretim) göre dağılımı şu biçimdedir; 1-5 saat, 11-15 saat, 16-20 saat arası ders verenler aynı orana sahiptir (%10.9). 6-10 saat arası derse girenlerin oranı %12.3, 20-25 saat arası derse girenlerin oranı %15.0, 26-30 saat arası derse girenlerin oranı %16.4, 31 ve üstü saat derse girenlerin oranı %23.3'tür.

Verdikleri derslere ilişkin **yayınları olup olmadığına** baktığımızda; %54.8'inin yayını olduğu, buna karşın %45.2'sinin ise bir yayınının bulunmadığı görülmüştür.

Yayın olan yanıtlayıcıların **yayın türlerine** göre dağılımı; %45.0 ders notu, %30.0 makale, %15.0 tez, %10.0 kitap şeklindedir.

Yanıtlayıcıların **ders işleme biçimlerine** ilişkin soruya verdikleri yanıtların dağılımı; %49.5 anlatma, %19.4 tartışma, %3.9 yazdırma ve ödev, %4.8 öğrenci merkezli, %22.3 soru-yanıt biçimindedir.

Yanıtlayıcıların verdikleri dersleri de dikkate alarak düşündüklerinde, **eğitimi yeterli bulup bulmadıklarına** ilişkin düşünceleri şu şekildedir; öğrencinin almış olduğu eğitimi yeterli görenlerin oranı %15.1, yetersiz görenlerin oranı %26.0, kısmen yeterli görenlerin oranı %53.4, söz konusu sorumuza yanıt vermeyenlerin oranı %5.5'dir.

Öğrencilerin aldıkları eğitimi yeterli bulmayanların **eğitimin yetersizliğine ilişkin düşüncelerinin** dağılımı; %14.3 ders verenlerin uzman olmayışı, %7.1 fiziksel yetersizlik, %14.3 program eksikliği, %26.2 öğrencinin kendisinin almış olduğu eğitime önem vermemesi, %14.3 uygulama olanaklarının yetersiz oluşu, %14.3 sınıfların kalabalıklığı ve öğrenci fazlalığı, %9.5 eğitimin ezberciliğe dayanması şeklindedir.

Yanıtlayıcıların **fakültelerindeki öğretim elemanının sayısal yeterliliği konusundaki düşüncelerinin** dağılımına baktığımızda; %31.5'i yeterli öğretim elemanı olduğu düşüncesinde iken, %39.7'si yeterli öğretim elemanı olmadığı düşüncesindedir, ayrıca sorumuza "kısmen" yanıt verenlerin oranı %21.9 iken, yanıt vermeyenlerin oranı %6.8'dir.

4.4- Yanıtlayıcıların Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Yanıtlayıcıların **ülkemizdeki öğretmen yetiştirme düzeni** konusundaki düşüncelerinin dağılımına baktığımızda; var olan sistemin aydın, sorgulayan tartışan insan yetiştirmediğini düşünenlerin oranı %8.4, otoriter kimlikli bireyler yetiştirdiğini savunanların oranı %2.2, ezberci bireyler ürettiğini iddia edenlerin oranı %10.5'tir. Bunun yanında öğretmen yetiştirme sistemimizin, plansız olduğunu belirtenlerin oranı %45.2, sistemde ülke ihtiyaçlarının gözletilmediğini ileri sürenlerin oranı %23.1, eğitimin parasız olması gerektiğini düşünenlerin oranı %1.1, yeniden yapılandırılmasını isteyenlerin oranı %3.2, uygulamaya ağırlık verilmediğini düşünenlerin oranı %6.3'tür.

Yanıtlayıcıların **ülkemizdeki öğretmen yetiştirme düzenindeki temel sorun ve çelişiklere** ilişkin düşünceleri; mesleği önemsiz görme %20.5, yetiştirenlerin yetersizliği %17.7, yerleşik bir sistemin yokluğu %25.2, uzmanlaşmanın olmayışı %12.1, öğretim elemanı kalitesinin artırılması gerekliliği %14.9, merkezden yönetimin yanlışlığı %1.8, öğretmen ücretlerinin düşüklüğü %0.9, MEB ve YÖK işbirliğinin olmayışı %3.7, siyasi etkilerin fazlalığı %1.8, lisans üstü eğitim yaygın olmayışı %0.9 biçimindedir.

Yanıtlayıcıların **öğretmen yetiştirmede en etkili modelin** nasıl olması gerektiği konusundaki düşünceleri; %3.4 Yüksek Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri model alınmalıdır, %31.2 katılımcı ve üretken bir model uygulanmalıdır, %25.5 uygulama ağırlıklı bir model uygulanmalıdır, %26.7 öğretmen adaylarında seçiciliği temele alan bir model olmalıdır, %4.4 MEB ve YÖK işbirliğini esas alan bir model, %8.8 öğretmen adayını orta öğretimden itibaren yönlendirmeyi esas alan bir model uygulanmalıdır, biçimindedir.

4.5- Yanıtlayıcıların Eğitim Fakültelerine İlişkin Görüşleri

Yanıtlayıcıların **Eğitim Fakültelerinin en önemli sorunlarına** ilişkin verdikleri karşılıkların dağılımı; öğretim üyesi yetersizliği %26.8, Kitap, araç gereç eksikliği %25.4, dersleri veren yetiştiricilerin alan dışı oluşu %4.3, fiziksel ve altyapı yetersizlikleri %25.4, sınıfların kalabalık oluşu %9.3, uygulama olanaklarının azlığı %3.1, yetiştiricilerin ders yükünün fazlalığı %2.5, sosyo-kültürel etkinliklerin olmayışı %1.8 biçimindedir. Ayrıca herhangi bir sorun olmadığını belirtenlerin oranı %1.2'dir.

Örneklem girenlerin **Eğitim Fakültelerinin bugünkü statülerine** ilişkin düşüncelerinin dağılımı; özerk değil, olmalı %15.5, öğretmen yetiştirmeye elverişli değil %22.5, eğitim fakültelerinin farklı uygulamaları var %14.3, öğrenim süresi az, beş yıla çıkartılmalı %1.2, gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar model alınmalı %3.6, günümüzde diploma veren kurumlar haline geldiler %3.6, bu günkü statüleri olumlu ve uygundur %3.6, yapı ve statülerinde eksiklikler var %33.3, bu konuda düşünce belirtmeyen %2.4 biçimindedir.

Anketimize katılanların **Eğitim Fakültelerinin "yeniden yapılandırılması"** konusundaki düşüncelerinin dağılımı; modelin ülkemize uygun olmadığını belirtenler %7.6, ülke ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çağdaş bir yaklaşım gerektiğini belirtenler %25.3, "yeniden yapılandırma"nın olumlu ve gerekli olduğunu belirtenler %29.1, "yeniden yapılandırma"nın yetersiz ve eksik olduğunu belirtenler %25.3, "yeniden yapılandırma" uygulamasında yetiştiricilere yönelik olarak seçici davranılmalı diyenler %7.6, eski haline dönülmesi görüşünde olanlar %1.3, MEB ve YÖK koordinesi gerekli diyenlerin oranı %3.8'dir.

4.6-Yanıtlayıcıların Yetiştirici Rolü ve Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Yanıtlayıcıların yetiştirici rolü ve özelliklerine ilişkin görüşleri; bilimsel ve aydın bir kimliğe sahip olmalı %21.0, toplumsal çıkarları gözetken, duyarlı ve bilgili olmalı %10.6, öğreticilik ve öğretme konusunda uzman olmalı %12.3, mesleğini sevmeli ve benimsemeli %17.5, çeşitli alanlarda yetenekli olmalı %11.7, bilgi toplumuna hazır olmalı %2.9, alan bilgisi ve kendisini sürekli yenileyebilme yetisine sahip olmalı %24.0, şeklindedir.

5- Sonuç ve Değerlendirme

Bu araştırmada öğretmen yetiştirme düzenimizde yetiştiricinin rolünü sosyolojik açıdan irdelenmeye çalışıldı. Çalışmada öncelikle kavramsal düzeyde yetiştirici, yetiştirici rolü ve ülkemizde yetiştirici yetiştirme sürecini kısaca açıklanmaya çalışıldı. Daha sonra öğretmen yetiştiriminin çok boyutlu ve kompleks bir sorun olduğu ülkemizde, öğretmen yetiştiren temel kurum durumundaki Eğitim Fakültelerinin taşrada olan 6 tanesindeki yetiştiricilere anket uygulandı ve aşağıdaki bulgular elde edildi;

Yetiştiricilerin çoğunluğu erkek olup, yaş olarak daha çok 26-40 yaşları arasındadırlar. Yetiştiricilerin büyük bir çoğunluğu kır kökenli olup aynı zamanda evlidirler.

Yetiştiricilerin önemli bir kısmı merkez üniversitelerinden ziyade taşra üniversitelerinden mezundurlar, bunun yanında önemli bir kısmı eğitim fakültesi çıkışıdır. Ancak yetiştiricilerin lisans düzeyinde mezun oldukları bölümlere bakıldığında az da olsa Tarla Bitkileri, İlahiyat vb. alanlardan mezun olanların olduğu görülmektedir. Yetiştiricilerin büyük kısmı yüksek lisans ve doktora derecesi almalarına rağmen doçentlik ünvanı almış olanların oranı son derece düşüktür. Ancak alınan akademik derecelerin önemli kısmı eğitim fakültelerindeki alanlarla ilgili değildir. Yetiştiricilerin akademik ünvanlarının önemli bir kısmı Arş. Gör., Okutman, Öğr. Gör. 'dir. Doçentlerin oranı son derece düşük olup, hiç Profesör olmayışı dikkat çekicidir.

Yetiştiricilerin bağlı buldukları bölümler arasında eğitim fakültesi eğitim bilimleri ve ilköğretim bölümleri ilk sırada yer almaktadır. Yetiştiricilerin bağlı buldukları bölümlerdeki görev süreleri 1-5 yıl arasında yoğunlaşmakta ve büyük bir çoğunluğu eğitim (formasyon) derslerini yürütmektedirler. Yetiştiricilerin önemli bir kısmının haftalık ders yükününün 20 saatten fazla olduğu ve derslere araştırma görevlilerinin girdiği yaptığımız bir başka tespittir. Yetiştiricilerin önemli bir kısmının verdiği derslere ilişkin yayınının olmasına karşın bu yayınlar daha çok ders notu ve akademik tezlerdir. Yetiştiricilerin ders verme biçimleri daha çok anlatım tarzındadır. Yine yetiştiricilerin önemli bir kısmı öğrencilerin aldıkları eğitimi yeterli görmemekte ve yetersizlik nedeni olarak, daha çok öğrencinin aldığı eğitime önem vermemesini, sınıfların kalabalık oluşunu, uygulama olanakları olmayışını ve program eksikliğini göstermektedirler. Bunlara ilaveten yetiştiricilerin önemli bir kısmı fakültelerindeki öğretim elemanlarını sayısal olarak yetersiz görmektedirler.

Yetiştiriciler öğretmen yetiştirme düzenimizin olumsuzluklarına vurgular yapmakta, eğitim sistemimizin plansız ve ezberci olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmen yetiştirmede temel sorunların olduğunu belirten yetiştiriciler bu sorunların başında, yerleşik bir sistemin olmayışının, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini önemsiz görmelerinin ve yetiştiricilerin yetersizliğinin varolduğunu belirtmişlerdir. Yine yanıtlayıcıların önemli bir kısmı öğretmen yetiştirmede, katılımcı, üretken, uygulama ağırlıklı ve öğretmen adayını seçici bir modelin temel alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yetiştiricilerin büyük bir çoğunluğu çalıştıkları fakültenin en önemli sorunları olarak öğretim üyesi yetersizliği, fiziki ve altyapı yetersizliği, kitap ve araç-gereç eksikliğini vurgulamışlardır.

Son olarak yetiştiricilerin büyük bir çoğunluğu ideal bir yetiştiricinin; alan bilgisine sahip, kendisini yenileyen, bilimsel, aydın bir kimliğe sahip, mesleğini seven, toplum çıkarlarını gözetken rol ve özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır.

6- Öneriler

- 1- Öğretmen yetiştiren temel kurum olan Eğitim Fakültelerinin statüsü özerk olmalıdır.
- 2- Eğitim Fakültelerinin yapısı geliştirilmeli, olanakları artırılmalı ve yatırım önceliği tanınmalıdır.
- 3- Eğitim Fakültelerine öğretmen olmak için gelen öğrenciler, yalnızca öğretmen lisesi çıkışı olmalı. Bu noktada öğretmen liselerinin ders programları Eğitim Fakültelerine uyumlu olarak, yeniden düzenlenmelidir.
- 4- Niceliksel ve niteliksel yönden istenilen düzeyde öğretmen yetiştirmek amacıyla dönük olarak, Eğitim Fakültelerinin sayıları ve öğrenci kontenjanları artırılmalı, bunu yaparken de merkezdeki üniversitelerden nitelikli yetiştiriciler taşradaki Eğitim Fakültelerinde görev almalıdır.
- 5- Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştiren tek kurum olmalı. Dolayısıyla Eğitim Fakültesi dışındaki fakülte mezunları öğretmen olmamalıdır.

- 6- Öğretmen adaylarının staj ve uygulamaları en az öğrenim sürelerinin yarısı kadar olmalı ve aldıkları teorik eğitimle uyumlu olmasına önem verilmelidir.
- 7- Eğitim Fakültelerinde istihdam edilen yetiştiricilerin Eğitim Fakültesi kökenli olmalarına dikkat edilmelidir.
- 8- Yetiştiricilerin bilimsel düşünceden yana ve bu yöntemi savunan birer metodolojist olması yanında, aydın kimlikli olmaları gerekmektedir.
- 9- Yetiştiricilerin farklı disiplinler arasında bağ kurabilen inter disiplinler bir anlayışa sahip olmaları ve öğretmen adaylarını bu doğrultuda yetiştirmeleri gerekir.
- 10- Yetiştiricilerin alan bilgisine ve etiğine sahip, kendini yenileyen ve özellikle bilgi toplumuna hazır hale getirilmeleri gerekir.
- 11- Öğretmen adaylarının çağdaş değerlerle donatılmış, evrensel gelişmeleri izleyen, kavrayan/karşılaman bir kişilikte ve özellikle eko sistem/eko politika konularında duyarlı ve bilgili olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir.
- 12- Yetiştiricilerin dürüst, ilkeli, hoşgörülü ve hümanist olmaları yanında, öğretmen yetiştirmede sevgi, hoşgörü eğitimi esas alınmalıdır.
- 13- Yetiştiricilerin ve onların yetiştirdiği öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumları iyileştirilmeli, yetiştiricilik popüler ve cazip bir alan haline dönüştürülmeli, dolayısıyla "hiç bir şey olamıyorsan öğretmen ol" anlayışı ortadan kaldırılmalıdır.
- 14- Yetiştiricilerin ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmelerine olanak hazırlanmalı ve ivedilikle geniş tabanlı sendikal oluşumlara gidilmelidir, ayrıca bu hareketlere/örgütlenmelere yasal bir statü kazandırılarak kendilerine ilişkin konu/kararlarda temsil hakkı/güvencesi sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Abacıoğlu, Asuman; "Öğretmen Yetiştirecek Öğretmen Yok". Cumhuriyet, 7 Mayıs 1999, S.12.
- Akyüz, Hüseyin; "Öğretmen Yetiştirme Meselesi Ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Konusunda Bir Kaç Teklif I, II", Milli Eğitim Ve Kültür, Sayı:21-22, Ankara, 1983.
- Akyüz, Yahya; **Türkiye'deki Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri 1848-1940**, Doğan Basımevi, Ankara, 1978.
- Balı, Esergül; "Öğretmen Roller", Eğitim Sosyolojisi (İç.), Teknomat Ltd.Şti., Ankara, 1991.
- Binbaşıoğlu, Cavit; "Öğretmen Yetiştirme Problemleri Üzerine Düşünceler" Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu, MEB., Ankara, 1989. Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1995.
- Bülbül, A. Sudi; **Üniversitede Öğretmen Yetiştirme Ve Hacettepe Örneği Yayınlanmamış Doçentlik Tezi** H.Ü., Ankara, 1979.
- Bülbül, A. Sudi Ve Veysel Sönmez; **Öğretmen Sorunları Ve Eğitilmeleri Araştırması**, Ankara, 1982.
- Coser, Lewis A. Ve Diğerleri; **An Introduction To Sociology**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.; New York, 1983.
- Duman, Tayyip; **Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme**, M.E.B. Yay., Ankara, 1991.
- Durkheim, Emile; **Education And Sociology**, Çev. S.D. Fox, Free Press, Illinois, 1956. **The Evolution Of Educational Thought**, Free Press, New York, 1977.
- Kaptan, Saim Ve Diğerleri; **Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir Araştırma**, H.Ü. Sosyal Ve İdari Bil. Fak., Eğitim Bölümü, Ankara, 1980.
- Kaya, Yahya Kemal; **İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Politika-Eğitim- Kalkınma**, 4. Bası, Ankara, 1984. **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı**, Bilim Yayınları, Ankara, 1993.
- Kızılcık, Sezgin; "Öğretmen Yetiştirme Düzenimiz", Cumhuriyet, 11.12.1998, S.2.
- Kemerlioğlu, Eyüp Ve Diğerleri; **Eğitim Sosyolojisi**, Saray Kitabevi, İzmir, 1996.
- Koçak, Kemal; "Türk Millî Eğitiminde Öğretmen Yetiştirme Ve İstihdam", Çağdaş Eğitim, Sayı:182, Kasım 1992. Ss.17-24.
- Koçer, H.Ali; **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi**, Yengeçoğlu Matbaası, Ankara, 1967. **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu Ve Gelişimi** M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1992.
- Merton, Robert K. **Social Theory And Social Structure**, Free Press, New York, 1968.
- Sakaoğlu, Necdet; "Eğitim Tartışmaları", **Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi**, Cilt:2. İletişim Yayınları, İstanbul, 1983, Ss.478-484.
- Sarı (Bey) El-Husri; **Fenn-i Terbiye, Nazariyat Ve Tatbikatı, I-II**, İstanbul, 1909.
- Sönmez, Veysel; "Öğretmenin Ekonomik Durumu", H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, 1989.
- Tatlıdil, Ercan; **Toplum, Eğitim Ve Öğretmen**, E.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, 1993.
- Tekeli, İlhan; "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi", Cumhuriyet_Dönemi : Türkiye Ansiklopedisi, (İç.), Cilt:3, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983, Ss.650-673.
- Tezcan, Mahmut; **Eğitim Sosyolojisi**, Zirve Ofset, Ankara, 1994.
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI YÜKSEKÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, **Cumhuriyetin 75. Yılında Yükseköğretim**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1998. s 1998-1999, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 1999.

İYİ ÖĞRETMENLİK:YETENEK Mİ, BECERİ Mİ?

Doç.Dr. Şermin KÜLAHOĞLU *

Özet

Bu çalışma, öğretmenlik yöneliminin kökenini sorgulamaktadır. Bu sorgulama, daha genel bir soruyu çağırır: Kalıtım ve çevre etkileşimi. Bu karmaşık konu ise, birbirini tamamlayan iki soru içermektedir: "İyi öğretmen kimdir?" ve "Öğretmenlik yönelimi doğuştan mıdır, yoksa sonradan mı kazanılır?" Bu iki soruya getirilebilecek yanıtlar, uygulamaya dönük iki yarar açısından irdelenmiştir: Öğretmenin seçimi mi, yoksa yetiştirilmesi mi daha önemlidir? İyi öğretmenin seçimi/yetiştirilmesi nasıl yapılmalıdır?

Resume

Le problème posé concerne l'un des aspects de la vocation pédagogique: Le thème de ses origines. Il rejoint un problème plus général: La question des rapport entre l'hérédité et le milieu. Il s'agit d'un thème complexe qui comporte deux questions complémentaires: Qu'est-ce qu'un bon maître? Les qualités pédagogiques sont-elles des capacités acquises? Les réponses qui seront apportées à ces deux questions ont des implications pratiques: Quelle est l'importance respective de la sélection et de la formation dans l'accès à la fonction enseignant? Comment sélectionner et former les maîtres?

GİRİŞ

Öğretmenlik yönelimi konusu, çeşitli açılardan ele alınabilir. Bu çalışmada, başlığında da anlaşılacağı gibi, öğretmenlik yöneliminin "kaynağı" sorgulanacaktır. Öğretmenlik mesleğine yönelme nedenlerinin sorgulanması, konuya kalıtım-çevre etkileşimi açısından bakmayı gerektirmektedir. Bu çerçevede, birbirini tamamlayan iki soruya yanıt aramak sözkonusu olacaktır:

1. İyi öğretmen ne demektir? Hangi yeterlik ve özelliklere sahip olmalıdır?
2. İyi öğretmen özellikleri doğuştan gelen bir yeteneğe mi bağlıdır, yoksa tersine, bir eğitim programının ürünü olarak, sonradan mı ortaya çıkar?

Bu iki soruya verilecek yanıtlar, şu uygulama konularının açıklık kazanmasına yardımcı olacaktır: Öğretmenlik mesleğine girişte, seçme ve yetiştirme süreçlerinden her birinin önemi nedir? Öğretmenleri nasıl seçmek ve nasıl yetiştirmek gerekir?

Birinci sorgulama konumuz olan "İyi öğretmen ne demektir?" sorusunu yanıtlamak için, soruna aşağıdaki disiplin alanlarından yaklaşılabilmiz:

- Bütünsel ve felsefi bakış: Öğretmenlerin seçimine ve yetiştirilmesine yön veren amaçlar nelerdir? İyi bir öğretmenden neler beklenir?
- Tarihsel yaklaşım: Geçmişte, değişik dönemlerde, hangi "iyi öğretmen" tanımları yapıldı? Geçmiş dönemlerde öğretmenin etkinlik gücü ne kadardı? Öğretmenlerden beklenen temel görev ve sorumluluklar nelerdi, şimdi neler?
- Sosyolojik yaklaşım: Eğitimle ilgili farklı kesimlerin (öğrenci, veli, yönetici) "iyi öğretmen" tanımları nasıldır?
- Deneysel yaklaşım: İyi öğretmen özellikleri nasıl ölçülebilir?

İkinci konumuz olan "Öğretmenlik yönelimi doğuştan mıdır, yoksa sonradan mı kazanılır?" sorusu, kişilik yapılanmalarında kalıtım ve çevrenin göreceli rolleri nedeniyle, bizi farklılık psikolojisiyle ilgili çalışmalara yöneltir. Farklılık psikolojisinin bulgularından, yetenek ve beceri kavramlarının eğitim kuram ve uygulamalarındaki yeri nedir, sorusunun analizi için yararlanılacaktır.

Bu irdelemelerin sonuçlarından, aşağıdaki iki konuda belli bir senteze ulaşmaya çalışılacaktır:

1. İyi bir öğretmenden beklenenleri çok yönlü ve dinamik bir bakışla belirlemek,
2. Öğretmenliğe seçme ve yetiştirme sistemi önerisini genel çizgileriyle belirlemek.

Bu çerçevede konuları irdelemeye geçelim.

A. Mesleki Yönelim: Bir Gerçeklik mi, Boş İnanç mı ?

Mesleki yönelim kavramının sözlükteki karşılığı "birşeyi sevmeye, istemeye, yapmaya içten eğilim duyma" olarak belirtilmektedir (Püsküllüoğlu,1986:480). Mesleki yönelim tanımlamalarında, betimleyici olanlar yanında yorumsal kavramlara da başvurulduğu görülmektedir: Meslek aşkı, yaşama sevinci, mesleki geleceğine güven, başka meslekleri reddetme gibi belirlemelerin yanında, "can atmak, meslek aşkıyla yanmak" gibi tanımlamalar da yer almaktadır. Öte yandan, yetenekli olmak, istekle ve çok çalışmak ve kendini aşmak gerekliliği yanısıra bir yandan çekim duymak, sevmek öte yandan zeka boyutundan söz edilmektedir.

Psikolojik terimler sözlüğünde "Kişinin özgün yapısının sosyal çizgisi" şeklinde yapılan tanımlamada, yönelim kavramının birbirinden ayrılmaz iki yönü vurgulanmaktadır (de Ketele,1979:37):

a) Kişisel :

- Genel anlamda, birşeyi yapma isteği, özelde, belli bir iş veya mesleğe duyulan çekim.
- Sonuca ulaşmaya yönelik, fiziksel, bilişsel, ahlaki donanım.

b) Sosyal:

- Amaçlanan doğrultuda kazanılmış niteliklerin, becerilerin diğerleri tarafından tanınması,
- İş dünyasına kabul edilme ve iş bulma olanağı

Bu tanımlama, kişinin topluma, toplumun da kişiye göre birbirlerini destekleme eylemlerini ortaya koymaktadır. Böyle bir karşılıklılığın üç aşından yaran sözkonusudur.

- Kişisel denge ve iş doyumu,
- En yüksek iş verimi,
- En iyi sosyal sonuç.

Mesleki yönelim kavramı, tüm meslekler için geçerli ise de, özellikle çalışma konusu ve uygulama koşulları açısından "kendini adama"yı gerektiren meslek türlerinde önemlidir. Öğretmenlik mesleği bunlardan biridir. Zira, öğretmenlik, her zaman "kutsal" bir meslek olarak nitelendiği gibi, öğretmenlik işinin de "kendini adamayı, fedakarlık etmeyi" gerektirdiği düşünülmüştür.

Mesleki yönelim kavramını tanımlamaya çalışan bazı uzmanlar için öğretmenlik yeteneği, "çocuk tutkusu"yla kendini gösterir. "Çocuk sevgisine sahip olmak", doğuştan öğretmenlik yeteneği taşımak demektir. Çünkü bu, çocukları sevmek, onları iyi tanımak ve doğal yapılarını bozmadan yetiştirebilmektir. Bu doğuştan gelen çocuk tutkusu tanımlaması, sonradan ortaya çıkan mesleki yönelim olgusunu açıklayamamaktadır. "Fişkıran yetenek" ile, gittikçe gelişen ve zaman içinde "keşfedilen eğilim" ayrımı yapmak gerekmektedir.

Birçok araştırmacı, yönelimin kaynağını, kalımdan çok, eğitimde görmektedirler. Bu bakışa göre, öğretmenlik yeteneğine sahip olmak, çocuk tutkusundan çok, "gelişme ihtiyacındaki insanoğlunun gelişimine yardım etme isteği duymak" olarak görülmektedir (Beyazıt, 1997:135; Baysal,1995, Şaçlı,1996;Bacanlı,1997:23). Yetenek kavramından bazı uzmanlar "güdü" ve "meslek tutkusu" anlamını çıkarsalar da, "ne yeteneği" sorusu üzerinde durmaya değer görünmektedir. Zira, "eğitime" işinin gereklerinin yaşa göre değişkenlik gösterdiği dikkate alınır, "nasıl bir yardımda bulunma yeteneği?",sorusunun karşılığının "görece" olduğu anlaşılır. Bu yaklaşımda, yönelim kavramının tek boyutlulaştırılmasına karşı çıkılarak "kronolojik meslek yönelim"nden söz edilmektedir.

1.Tarihsel bakış ilk görecelik kaynağını ortaya koymaktadır. Tarihi gelişim içinde, toplumun öğretmenlik işine yönelik beklenti ve isteklerinin bir dönemden diğerine değiştiği gerçektir. Örneğin; eskiden geçerli olan "bilgi aktarma, belleme" işi ve "öğretmen merkezilik" yerine, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinin yaşandığı günümüzde, bilgi üreten ve bildiğini uygulayabilen insan olarak yetişmesi için, öğrencinin "öğrenmeyi öğrenmesine yardım etme" işi ve ekip çalışması gereği önem kazanmıştır (Akyüz,1994; Kuru, 1995; Güvenç, 1998: 6; Özyar, 1998:94).

2. Eğitim düzey ve ortamlarının çeşitliliği (öğrencinin yaşı, okul türleri, kırsal-kentsel ortam) ikinci bir görecelik kaynağı oluşturmaktadır. Okul öncesi, temel eğitim, ortaöğretim, köy öğretmenliği görevleri birbirinden farklı

öğretmenlik donanımlarını gerektirir. Ülkemize özgü bir deneyim olan Köy enstitülerinde öğretmen adayları, köy ortamına tam uyumu başaracak donanımla yetiştirilmekteydiler (Okçaoğlu, Gök, 1998).

3. Eğitim işine veya eğitim konusuna yönelik olmak şeklinde ortaya çıkabilecek "güdüsel farklılık" da üçüncü bir görecelik etkeni oluşturur. Bu açıdan iki tip eğitimci tanımlanmaktadır: Bilgiye yönelik (logotrop) eğitimci ve çocuğa yönelik (paidotrop) eğitimci. Okul öncesi ve temel eğitim öğretmenliğinde çocuğa yönelik eğitimci yönelimi belirleyici olmaktadır (de Landsheere, 1978).

Genelde, bir mesleğe yönelme durumundaki kişide, aşağıdaki tutumlar gözlenmektedir:

- Kişilik özellikleriyle meslek arasında belli bir uyumun bilincine varmak,
- Karşı konmaz bir içsel itilim duymak,
- Mesleği birçok özelliği açısından çekici bulmak (tatilleri, iş güvencesi),
- Kişisel gelişimini ve iş dünyasını değerlendirerek oluşturulmuş bir varoluş projesinin mantıklı seçimi, ilk ikisi çocuğa yönelikliğin, diğer ikisi ise, işe yönelikliğin belirleyicisidir (Bonboir, 1979).

4. Öğretmenlik mesleği süresince, güdülerin gelişimi de bir başka görecelik etkenidir. Örneğin; hizmet-içi kurslara katılan öğretmenlerde iki farklı beklenti gözlenmektedir. Deneyimsiz genç stajyerler sınıfta disiplini sağlayamamak korkusuyla öğretmen-öğrenci ilişkisini irdelemek yönünde beklenti belirtirlerken, deneyimli öğretmenler, öğretmen-müfettiş ilişkilerinin incelenmesinde derinleşmeyi istemektedirler. Bunun gibi, öğretmenlik yaşamı boyunca güdülerin zaman zaman öğrenciye, derse, eğitim araştırmalarına, yönetime veya bir sosyo-politik projeye yönelmesi mümkündür (Karagözoğlu, 1982; Senemoğlu, 1987; Ersoy, 1998).

Yönelim konusuna farklı bilim alanları açısından yaklaşmak, iyi öğretmen anlayışı veya öğretmenlik başarısında yönelim ve beceri ilişkisi konularını, bu görecelikleri dikkate alarak incelemeye yöneltici olmaktadır.

B. Eğitim Bilimlerinin Yönelim Konusuna Bakışı.

Yönelim ve onun ürünü olan başarı, iyi öğretmen niteliklerini oluşturuyorsa, önce "iyi öğretmen kimdir?" sorusu üzerinde düşünmek, farklı ve uyuyan yanıtları gözden geçirmek gerekmektedir.

İyi öğretmen kimdir? Bu genel soru, eğitim bilimlerinin farklı disiplin alanları açısından yeniden tanımlanabilir.

1. Ne yapmak için iyi öğretmen?

İyi öğretmen anlayışı, ondan yapması istenen işler konusuna bakışa bağlıdır. Bu bakış, ya olgusal işleyişe (bir ülkenin öğretmenlerinin çoğunluğu gerçekte hangi işleri yapmaktadır?) veya felsefi / politik bakışla belirlenen normlara (öğretmenler hangi işleri yapmalıdır?) bağlı olarak ortaya çıkar. Sonuçta, öğretmen yetiştirmenin hedeflerine ilişkin kuram ve söylemlerde, her iki bakış birlikte yer almaktadır.

Bu betimsel ve normatif planların birlikte bulunmaları, genelde bir kopukluk yaratmaktadır. Öğretmen yetiştirmenin genel hedeflerinden (alan ve meslek bilgisinin gelişimi, kişilik gelişimi gibi) görevlerin tanımlanmasına veya sınırlandırılmasına geçiş durumunda da aynı kopukluk söz konusudur (Alkan, 1982).

Bu konuda başlıca iki yönelim ayırdedilebilir:

- Ya yapılması gerekenler üzerinde durulmaktadır. Öğretmen, yöneticiler, planlamacılar, araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan görevleri doğru ve etkili şekilde uygulamalıdır.
- Veya öğretmenin, eğitim etkinliğinin her aşamasındaki işlevi ön plana çıkarılmaktadır: Amaçların tanımı, bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak araçların işe koşulması, değerlendirme.

Öğretmenlik bilgisi, daha çok bu ikinci yönelim çerçevesinde belirlenebilir. Bu çerçevede şu öğrenme süreçlerine yer verilebilir:

- Bir eğitim durumunu ve eğitsel etkinliği, tarihsel, sosyal, psikolojik, hukuksal yönleriyle analiz etmek,
- Eğitim etkinliğinin amaçlarını belirlemek, işleyişini düzenlemek, uzun ve kısa erimli sonuçlarını değerlendirmek,
- Bu eylemi, eğitim bilimlerinin farklı uzmanlarını ve diğer ilgili kesimlerin (veli, öğrenci, iş dünyası) temsilcilerini kapsayan bir ekip içinde tasarlamak,

Bu değişik amaçların ve onlara bağlı süreçlerin dikkate alınması, iyi öğretmen nitelikleri konusuna tek yönlü ve yanlı bakışı önleyecektir.

2. "Dün ve bugün iyi öğretmen

Tarihsel yaklaşım, geleneklerin rolünü ve ortamın önemini vurgulaması yönünden, iyi öğretmen anlayışındaki göreceliği de sergilemektedir.

Bu sorunun yanıtına tarihsel yaklaşımın şu katkıları olabilir:

- İyi öğretmen tanımına ulaştırabilir. Tarihsel seyirde, dinsel geleneklerin etkisiyle, uzun zaman, öğretmenin sosyal ve entelektüel özelliklerinin zararına, dinsel sorumlulukları öne çıkarılmıştır. Yani, öğretmenlik becerisinin ölçütü, inançlı, düzenli ve ağırbaşlı bir yaşam örneği vermek zorunluluğuna uyma derecesi olmuştur (Varış, 1973; Akyüz 1994; Kuru, 1995).
- Topluma iyi öğretmen yetiştirmek için düşünülmüş ve yapılmış olanlar kapsamında eğitime ne ölçüde önem verildiği konusunda bilgi sağlayabilir. Örneğin, Avrupa ülkelerinde, Türkiye'deki durumun tersine, öğretmenlerin seçimi ve kontrolüne ilişkin sorunlar, öğretmenlerin eğitimi sorunu kadar önemli yer tutmuştur. Öğretmenlik eğitimine verilen önem, alt eğitim sektörüne yönelik yetiştirmede, daha önemli tutulmuştur. Öğretmen eğitimi olanakları, ilköğretim düzeyinde, ortaöğretime göre çok daha geniş ve eskidir. Sonuç olarak, öğretmenlik eğitimine verilen önemin, öğretmenlik yeteneği konusuna bakışı etkilediği görülmektedir (de Ketele, 1979:35-58).
- Tarihsel inceleme, öğretmenlerin gelecekte yapacakları işler konusunda da fikir verebilir. Örneğin ; Osmanlı döneminin Medrese eğitiminde, öğretmenliğin, dinsel yaşamla ilgili etkinliklere, cumhuriyetin başlangıcında köylerin kalkınmasına yönelik olduğu bilinmektedir. Günümüzde ise öğretmen, hedeflerin, sistemin, halkın, program ve metotların gelişimini sağlamaya yönelik yepyeni beklentilerle karşı karşıya olduğu gibi, okulun işlevlerini yeniden gözden geçirmeye yönelik yeni açılımlarla iç içedir Karagözoğlu, 1982; Alkan, 1991).
- Son olarak; tarihsel inceleme, öğretmenlik mesleğine bağlanma koşullarına ilişkin olarak da yapılabilir. Her ülkenin tarihinde, iyi-kötü, açılma-kapanma dönemlerinin dönüşümlü varlığına tanık olunmuştur. Örneğin; Cumhuriyetin ilk yılları, öğretmenlerin, eğitimi yaygınlaştırmak, ve laik cumhuriyet idealini yaymak konusunda kendilerini politik ve kültürel misyonlarında desteklenmiş hissettikleri bir dönemdir. Günümüzde ise, hüküm süren sosyo-ekonomik krize bağlı olarak öğretmenlerin rahatsızlık içinde oldukları bilinmektedir. Bu kriz de, öğretmenlik yönelimini engelleyici etki yapabilmektedir (Saçlı, 1997).

Öğretmenlik mesleğinin seçiminde yönelimin rolünü belirleme çabasında, tarihsel yaklaşımı gözden geçirmiş olarak, sosyolojik analize geçecek olursak; ne yazık ki, öğretmenliğe girişte, genelde, yönelimden çok, "başka bir şey olamama" durumunun etkili olduğu görülmektedir (Uysal, Topsever ve ark., 19990; Cenker, 1994). Sosyolojik incelemeler, öğrencilerin ve velilerin iyi bir öğretmenden beklentilerini de ortaya koymaktadır.

3. Öğrenci velilerine göre iyi öğretmen:

Çeşitli araştırmaların bulgularına göre; öğrenci, öğretmenin insanca ve ilişkisel niteliklerine büyük önem vermesine karşılık, öğretmen onda zihinsel yönü ve derslere yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen algılarının bu çatışması, öğretmenlerde değişmeyi ve öğrencilere yakınlaşmayı engelleyen bir rahatsızlık duygusu yaratmaktadır (Şenemoğlu, 1987:51, Kayabaşı, 1998:599-601)

Velilerin öğretmen anlayışı, sosyal çevre ve coğrafik bölgeye göre değişmektedir. Sonuç olarak; iki eğilim birarada gözlenmektedir: Bir yanda öğretmenlik mesleği giderek değer yitirirken, en cahil ve en fakir kesimde öğretmene verilen değer in kararlılığı sürmektedir. Yönelimler, sosyal kesime göre farklılaşmaktadır (Cenker, 1994).

Yönelim kavramı yalnızca bir mesleğe değer vererek bağlanmak anlamında değildir. Diğer iki ölçütü de içermektedir: Eğitim becerisine sahip olmak, öğretimi başarısına sahip olmak.

4. Eğitsel başarı tanımlanabilir mi?

Öğretmenlerin değerlendirilmesi, öğretmen eğitiminin değerlendirilmesinden farklıdır. Üç farklı yönde sözkonusu olabilir:

- Kişisel özelliklerin (Zeka ve kişilik testleri) incelenmesi . Öğretmen yetiştirme programlarına alınacak adayların belli kişilik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Köymen, 1991).
- Eğitsel gelişimin incelenmesi. Öğrencinin öğretim biçimini etkileyebilecek bazı davranış ve iletişim biçimlerini kazanmış olması gerekir.
- Eğitsel sonuçların (akademik başarı) incelenmesi. İyi öğretmen, iyi öğrenci yetiştirir. Öğretmenin iyi yetişmiş olarak mesleğe kazandırılması önemlidir.

Çeşitli çalışmaların sonuçları, tek bir iyi öğretmen modelini reddetmektedir (Baysal, 1995; Beyazıt, 1998; Güvenç, 1998). Örneğin, öğretmen, zeka özellikleri, duygusal özellikleri sayesinde veya yaratıcılık düzeyi sayesinde başarabilir. Nesnel /

öznel ölçütler; nicel/ nitel belirleyiciler; başarı / kişilik etkeni ayrımları, genelleyici bir yaklaşımla, çok durağan ve anlık kontrollere dayandırılıyorsa, hiç işlevsel olmayabilir (Uysal, Topsever, 1990).

Bu ölçütlerin yetersizliği veya belirsizliği (Örn: Sınavlarda yüksek bir başarı notu elde etmek neyi ifade eder?) eğitsel başarı kavramını, "öğretmenlik mesleğine etkin ve açık bir uyum algısı" çerçevesinde derinleştirmek gereğini ortaya çıkarmaktadır.

2. Öğretmenlik Yönelimi: Doğuştan mı Öğrenme Ürünü mü?

Yönelim konusunu burada, kalıtım-çevre ilişkisinin genel çerçevesi içinde ele alacağız.

Belli bir mesleki eğilim geliştirmiş olan birey, yetenekli kişi gibi, doğuştan bir potansiyele sahip kişidir. Sosyal ve eğitsel çevreye, varolan bu özelliği ortaya çıkarıp işlemek ve geliştirmek düşer. Bu yaklaşım, klasik psiko-tekniki uzun süre etkilemiştir. Test uygulamaları bu yaklaşım içinde önem kazanmıştır. Zira bu yaklaşıma göre; kararlı, değişmez bir gerçeklik olarak yetenek, bir terazide tartmak gibi ölçülebilir.

Yetenek ve yönelim kavramları farklılık psikolojisinden çok önceleri doğacı görüş çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Bu görüşe göre, insan, doğal, değişmez ve varoluşunun çizgisini belirleyen niteliklerle donatılmıştır. Toplum, sınıflamaları ve sıralamalarıyla bu görülmeyen yönleri ortaya çıkarır.

Bilimsel psikolojinin bu görüşün yerini almasının sonuçlarını, şematik olarak, şu iki noktada özetleyebiliriz:

- Yetenek ve yönelim kuramları, psiko-teknik ve ona hizmet eden/ onu doğrulayan uygulamalara yol açtı.
- Psikometrik kontrollerin çeşitlenmesi, başlangıçtaki bakışı tartışmaya açmıştır. Başka deyişle, bir çeşit kalıtım kadederciliğinden, eğitim gibi sosyal belirleyicileri öne çıkaran başka çeşit ortam kadederciliğine sürüklenme oldu.

Bireyler arası farklılıklar ve bu farklılıkların hangi yapılara bağlanabileceğine ilişkin biyoloji ve sosyal bilimlerin yanıtları farklıdır.

1. Farklılık Psikolojisi: Bireyler ve gruplar arasında değiştirilemez farklılıkların varlığı inkar edilemez. Fakat bu farklılıkların en azından bir kısmının şimdiki ve geçmişteki koşullara bağlı olup olmadığı sorgulanmalıdır. Bireyin veya bir grubun varoluşunu belirleyen ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, eğitim öyküsü gibi etkenlerin birikimsel etkileri de dikkate alınmalıdır.

Bir meslek eğitim kurumundaki, örneğin Öğretmen Okulundaki öğrenciler arasında gözlenen farklılıklar konusunda, aşağıdaki sorular üzerine düşünmeye değer:

- Hangi yönlerden ve ne ölçüde farklılıklar vardır?
- Hangi alanda (Okul içi- okul dışı) bu farklılıklar daha belirli biçimde ortaya çıkmaktadır?
- Okuldaki eğitim süreci boyunca, bu farklılıkların gelişim seyri nasıldır?

Kısaca; bu sorulara yanıt arayarak, durumların farklılığı psikolojisini, kişilik özelliklerinin farklılığı psikolojisine dönüştürmüş oluruz.

2. Kalıtım ve çevre: (Dışlama, katma, karşılıklı etkileşim yaklaşımları). Birey ve gruplar arasındaki farklılıkların kararlılık ve sürekliliği, kalıtımın belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Kuşkusuz, bu farklılıkların yorumunda, ne çevre ne de kalıtımın etkisi gözardı edilemez. Fakat, kalıtımın rolünü, bireyin kaderi olarak nitelememek gerekir.

Kalıtım-çevre etkileşimini öne çıkarmak, her şeyin doğumla belirlenmediği anlamına gelmektedir. Kalıtım, sosyo-ekonomik ve kültürel yönlerden homojen yapıdaki bir gruptaki bireyler arası farklılıkların tartışılmaz kaynağı olsa bile, farklı SED e ait insanların "ortak kaderi"nin belirleyicisinin ait olduğu toplumsal sınıf ve tabaka olduğu bilinmektedir. Üstelik, en alt kesimden sınıf ve tabakalar, mesleki gelir ve meslek statüsü durumlarını farklılaştırmaya değil, eşitlemeye yöneliktir. Farklılık psikolojisinin sonuçları, fakir çevrenin, bireyler arası farklılıkların ifadesini engellerken, zengin çevrenin, bu farklılıkları arttırdığını göstermektedir.

Bu belirlemelerden, öğretmen seçimi ve eğitimi konusunda üç sonuç çıkarılabilir:

- Bir teste, sınavda, yarışmada elde edilen sonuçlar, bireyin geleceğini bağlayan bir temel etken olarak değil, varoluşunun şimdiki ve geçmişteki koşullarının sonucu olan değişebilir bir etken olarak ele alınmalıdır.-Bu açıdan öğretmenlerin seçimi ve eğitimi, bireyin çevresiyle etkileşimi içinde yer almalı ve yeniden yönelme ve fırsat yakalama olanakları içermelidir. Örneğin; tıp fakültelerinde olduğu gibi, bir dönem veya yıl süren bir hazırlık eğitiminden sonra yapılacak bir elemeye, öğretmenlik eğitimine devam etme olanağı tanınması düşünülebilir.

- Yetenek ve yönetim kavramlarına bakış, eğitim uygulamalarını etkilediğine göre; öğretmen eğitiminde, bu kavramların eleştirel analizine yer verilmelidir.

3. Öğretmen Seçimi ve Eğitimine İlişkin Model Arayışı

Yukarıdaki belirlemeler, uygun öğretmenlerin seçimi ve yetiştirilmesi konusunda bu yönleri dikkate alan bir model arayışına götürmektedir.

Öğretmen eğitiminde, kuramın katı öncülüğünü savunan tümden gelim ve uygulamayı öne çıkaran tüme varımcı modellerin kullanımından kaynaklanan sıkıntıları aşarak, kuram ve uygulama bileşenlerinin geri dönüşümünü ve işbirliğini sağlayan bir modele ihtiyaç vardır.

Son yıllarda bazı araştırmacılar tarafından önerilen gelişim modellerinden yola çıkılarak düşünülmüş olan, iki kutuplu (deneysel / düşünsel ve doğal / yapay) iki boyutun biraraya getirilmesinden oluşan 4 sürecin dönüşümlü işleyişiyle bu bileşim sağlanabilir (Bolitho, 198; Underhill, 1987; Akt: Leon 1988).

- 1 Doğal durumdan yaralanan deneysel süreç: Geleneksel öğretmenlik eğitimi - Yetkin bir öğretmenin taklit edilmesidir.
- 2 Yapay koşullardan yararlanan deneysel süreç: Psiko-sosyal eğitim.-İletişim süreçlerine önem verilmesidir.
3. Doğal durumu öne çıkaran düşünsel süreç: Amaçlara göre eğitim.
4. Yapay koşullardan yaralanan düşünsel süreç: mikro eğitim.

Bu süreçlerin, birbirini tamamlayan alanlar olarak bir bütünlük oluşturmasında yarar vardır. Bu dört süreç öğretmenlik eğitimini yönlendiren her konuda, konunun ele alınışından, bu konudaki eğitimin değerlendirilmesi aşamasına kadar sırasıyla devreye girmelidir.

Öğretmen eğitiminin iki ucunda, yani başında ve sonunda öğretmenlik yöneliminin kazanılmasıyla ilgili iki konu sözkonusudur: Eğitim alanına girmek ve öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak. Bir öğretmenin meslek yaşamını yapılandıran mesleğe seçilme, hazırlık eğitimi, mesleğin icrası, hizmet-içi eğitimler ve terfiler gibi çeşitli aşamaların dayanışması gerektiği gibi, öğretmenlik eğitimine başlamaya istekli olmaktan, öğretmenlik mesleğinde başarılı olmaya götüren süreçte yaşanan aşamaların da birbirini destekler biçimde düzenlenmesi gerekir. Bu aşamalar, öğretmen adayının karşılaştacağı farklı işlere uyumuna yönelik açık ve dinamik bir anlayış içinde tasarlanmalıdır.

Birey ve çevresinin karşılıklı etkileşimi ve birbirine bağlı olarak değişimi düşüncesini yansıtan bu uyum, mevcut olana sürekli ayak uydurmaktan çok, etkin olmayı öne geçirir. Bu anlayış, normallik, yani varolan normlara ayak uydurmak ile normativate yani bu normlara karşı çıkmak ve yeni normların yaratılmasına çalışmak arasında sürmekte olan denge arayışına dikkat çeker.

Başka deyişle; diğer çalışanlar gibi öğretmen de normlar karşısında çelişkili bir konumu üslenmek durumundadır: Hem normal hem de normatiftir. Örneğin; öğrencilerinin kapasitelerine ilişkin belli yaş normlarını dikkate alırken, bunları görmezden gelmeye, aşmaya çalışır. Aynı kurumda çalışan ve aynı eğitim anlayışına sahip olduğunu ileri süren öğretmenlerin, resmi yazılarda belirtilen eğitim normları veya yeni bir eğitim anlayışının öne sürdüğü ilkeler karşısındaki tutumlarındaki çeşitlilik, belli bir normativitenin varlığını göstermektedir. meslek hayatının maddi ve psiko-sosyal koşullarını (çalışma saatleri, iş düzeni, denetlenme biçimleri) geliştirmeyi amaçlayan Dernek ve Sendika dayanışması çalışmaları da aynı normativateye yöneliktir. Uyum konusunun da, normalite ve normativate yönleriyle tanımlanmış ölçütlerini ve boyutlarını işe koymak gerekir (Delair et Ordroneau, 1989).

Öğretmenlik mesleğine açık ve etkin bir uyum için, kendi kendine bilgilenme, kendini yönlendirme ve kendini eğitime süreçlerinin önemi dikkate alınmalıdır. Öğretmenlik formasyonunun içeriği bu sürecin geliştirilmesine yönelik olmalıdır. Öğretmen adayının, kendi meslek gelişiminde sorumluluk alarak, eğitim grupları ve eğitim kurumlarıyla sistemli, sosyal ve katılımcı iletişim içinde, meslek alanına profesyonelce bakabileceği, bilgiyi işlevselleştiren ortamlar yaratılmalıdır (Beyazıt,1998:153). Örneğin, öğretmen eğitiminde konferanslar, görsel-işitsel araçlar, ziyaretler, stajlar yoluyla bilgilenmenin, öğretmenlik mesleğine hemen uyum sağlama ve sonraki uyumlara hazırlıklı olma açısından katkısı, aşağıdaki konulara yönelik düzenlemelerle daha da önem kazanacaktır:

- Eğitim kurumlarının farklı düzeylerdeki yapı ve işleyişi konusunda tarihi, sosyolojik, psikolojik bilgiler, öğretmen adaylarının zaman ve mekana bakış sınırlarını genişletirken, öğretmenlik rolünü göreceleştirilmesini sağlayacak,
- Bu bilgilerin, mesleğin icrası ve kariyer sorunları üzerine bilgilerle birlikte kazanımı, bilinçli ve güdülenmiş tercihlerin yapılmasına yardımcı olacak,
- Araştırmacı bir tutumu teşvik edecek ve böylece normativate yolunu açacaktır.

- Öğretmenlik süresince, hizmet-içi eğitime ihtiyaç hissetme tutumu bu formasyon içinde kazandırılabilir.

Bilgi, hemen uyum sağlama ve sonraki uyumlara hazırlıklı olmak için vazgeçilemez bir araçtır. Bu nitelikteki bilgi, öğretmen adayının sadece eğitimini değil, mesleki gelişimini amaçlayan bir ortamda çok boyutlu, düşünen uygulamacı olarak yetişmesini sağlayacaktır. Yetenek, yönelim ve beceri kazanımının da bu uyuma yönelik bilgiyle gerçekleşeceği açıktır. Bu kavramlara yüzeysel ve yuvarlak algılamalardan vazgeçilmelidir.

Kaynaklar

- Alkan, Cevat. (1982) **"Öğretmen eğitimi"**. A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:9, no:1-4, ss: 9-15. .. (1991). **"Atatürkçü Düşün Sisteminin Öğretmen Profili"**. I. Eğitim Kongresi, 25-27 Kasım, İzmir.
- Akyüz, Yahya. (1994), **Türk Eğitim Tarihi**. Kültür Koleji Yay. İstanbul.
- Atlıoğlu Yurdanur (1998). **"Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 21. Yy.İa GİRERKEN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN İHTİYAÇ DUYDUĞU ÇAĞDAŞ ÖĞRETMEN PROFİLİ ARAŞTIRMASI"**. Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu. 8-9 Ekim 1998. ANAÇEV, ss.129-147
- Baysal A. (1995). **Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. DEU. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Beyazıt, Gülnur. (1998) **"Öğretmen Adaylarının Kişilik Yapısının Göz Önünde Bulundurularak Seçilmesi Gerekliği"**. Nasıl Bir Eğitim Sistemi Eğitim Sempozyumu. BİLSA.10-12 Nisan1997, İzmir, ss: 133-139.
- Beyazıt, Sevinç. "Hangisi Daha Etkin Bir Belirleyici? Eğitim Mi, Gelişim Mi?" Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu. 8-9 Ekim 1998. ANAÇEV. Ss:149-155.
- Bonboir, Antony (1978) **Choix et Formation des Enseignants. Les Sciences de l'Education**, no.1-2, Ss. 5-8.
- Caner, M. Emin (1994) **"Üniversitemiz Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünü Seçen Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Yapıları ve Tercihlerinde Rol Oynayan Etmenler"**. 1.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. 16-17 Haziran 1994, Bursa. ss: 1-16.
- De Landsheere, Guillom.(1978) **L'evaluation des Enseignants, Traité des Sciences Pédagogiques**. Tom: VII, chap: 7, Paris, PUF.
- Delaire, Guy et Ordronea Hubert. (1989). **Enseigner en Equipe. Les Editions d'Organisation**
- Eğitim-Sen (1998). **Demokratik Eğitim Kurultayı**. 2-6 Şubat Ankara.
- Ersoy, Yaşar (1998) **"Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin Yeni İşlevleri ve Rol Değişimini Benimsemesi ve Görüşlerden Örnekler"**. Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu. 8-9 Ekim 1998. ANAÇEV. Ss: 49-59.
- Güvenç Bozkurt. (1998) **Demokrasi İçin Eğitim**. Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu. 8-9 Ekim 1998. ANAÇEV. Ss: 5-6.
- Karagözoğlu, Galip. (1982). **"Atatürk Devriminin Yerleşmesinde ve Gerçekleşmesinde Eğitimin Rolü ve Yeri"**. Atatürk ve Eğitim. Ankara: TED yayını, ss: 211-238.
- Kayabaşı, Yücel.(1998). **"Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Davranışları"**. VII. Ulusal Eğitim Bilimler Kongresi. 9-11 Eylül 1998. Selçuk Üniversitesi, ss:599- 609.
- Kuru, Celal. (1995). **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme 1948-1995**. TC: MEB. Ög. Yet. Gn. Müd. Yay. No:4. Ankara.
- Püsküllüoğlu, Ali. (1986) **Öztürkçe Sözlük**. Çağdaş yayınları. Genişletilmiş 8. Baskı.
- Okçabol, Rifat; Gök, Fatma. (1998). **Öğretmen Profili Araştırma Raporu**. Eğitim-Sen Yayını. Ankara.
- Saçlı Ö. Asım (1997). **"2000'li yılların Gözde Mesleği Öğretmenlik"**. Sempozyum'96. **Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler**.
- Senemoğlu, Nuray.(1987). **"Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine bir Araştırma"**. Eğitim Bilim. 11, 64. Ss: 50-57.
- Tezcan, Mahmut. (1985) **Eğitimcilerin Gençlere İlişkin Olumlu ve Olumsuz Tutumları**. A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,. Ss: 111 - 117
- Uysal,S., Topsever, Y. Ve Arkadaşları (1990) **Yükseköğretim Kurumlarına Girişte Meslek Tercih Uygulama Ve Araştırması**. Ege Üniv. Arş. Fon Saymanlığı. Proje no: 026.
- Vanş, Fatma. (1973). **Öğretmen Yetiştirme Üzerine. 50. Yıla Armağan**. Ankara. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını. Ss:47-65.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILARINA GÖRE İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DÖNÜT VE DÜZELTME DAVRANIŞLARI

Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL*

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim bölümü sınıf öğretmeliği anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme derecelerine ilişkin algılarını belirlemek ve ortaya çıkan sonuçlara göre öneriler geliştirmektir. Betimsel nitelikteki bu araştırma için gerekli olan veriler, öğretmenlik uygulamasına katılan toplam 97 öğretmen adayından elde edilmiştir. Bulguların yorumlanmasında aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, çok sayıda olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarının öğretmenlerin ancak bir kısmı tarafından yerine getirildiği ve yine öğretmenlerin bir kısmının ise olumsuz dönüt ve düzeltme davranışlarında buldukları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dönüt, düzeltme, öğretmen davranışları.

Abstract

The purpose of this study is to determine the perceptions of the final year students of the Department of Primary Education (teacher candidates), related to the implementation of the feedback and correction behaviors by primary school teachers in the teaching-learning process, and to develop some proposals according to the results. The data for this descriptive study were collected from 97 teacher candidates, who attended the Practicum courses. Means were used to interpret the data. As a result of the study, it was found that positive feedback and correction behaviors were implemented by only a small number of the teachers and that some of the teachers showed negative feedback and correction behaviors.

Key Words: Feedback, Correction, Teacher Behaviors.

Giriş

Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişmesidir. Bu değişimin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışların istendik nitelikte olmasına olanak hazırlar. İstendik davranışları, öğrencilere davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak kazandırabilmek için öncelikle eğitimin hedeflerinin belirlenmesi, daha sonra hedefleri gerçekleştirici nitelikte öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesi ve istendik davranışların ya da değişikliğin oluşturulması, son olarak da elde edilen ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekmektedir (Bilen 1996:26).

Bu bağlamda öğretmenlerin; (1) bir önceki derste yapılan etkinlikleri gözden geçirme ve eğer öğrencilerin eksik ya da yanlış öğrenmeleri varsa bunları düzelterek yeniden öğretme, (2) yeni materyalleri sunma, amaçları açıklama, (3) kontrollü uygulamalar yapma; öğrencilere soru sorma, alıştırma yaptırma, yanlış kavramlaştırmalar ve anlamaları belirleme, (4) öğrencilerden gelen yanıtlara bağlı olarak dönüt/düzeltilme verme, (5) öğrencilerin bağımsız uygulama yapmalarına olanak tanıma ve (6) haftalık ve aylık olarak son öğrenmeleri değerlendirme (Woolfolk, 1990:440-441) gibi öğretim etkinliklerini yapmaları gerekli görülmektedir.

Reece ve Walker'e göre, özellikle okullardaki gibi grupla öğretim sözkonusu olduğu durumlarda öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken temel noktalardan biri, sınıftaki her öğrencinin öğrenme özelliklerinin birbirinden farklı olabileceğidir (Erişen 1997:47). Grupla öğretim durumlarında işaretler, katılma ve pekiştirmenin en etkili bir şekilde kullanılması halinde

* Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

bile bunlar öğrenciler üzerinde farklı etkilerde bulunabilecektir (Bloom 1995:149). Sınıf ortamında öğreticinin her öğrenci ile etkileşim düzeyi eşit olmadığı gibi, işaretler, katılma ve pekiştirme ne kadar etkili bir şekilde sağlarsa sağlarsın bunlar her öğrencinin iç koşullarına göre anlam kazanacağı ve öğrenmeyi sağlayacağından öğrencilerin öğrenme düzeyinde farklılıklar gözlenebilecektir (Senemoğlu 1997: 460). Bu yüzden, grupla öğretim durumlarında öğreticinin, meydana gelebilecek öğrenme eksikliklerinden ve güçlüklerinden anında haberdar olmasını ve bu aksaklıklar zamanında gidermesini sağlayacak önlemlere gerek duyulmaktadır (Özçelik 1992:123). İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencinin öğrenip öğrenmediğini ya da ne kadar öğrendiği ile ilgili olarak bilgilendirilmesi gerekir. Öğrenci yaptığı öğrenmenin yeterli olup olmadığını, güdülenme ortadan kalkmadan öğrenmelidir (Bacanlı 1999:110). Bir öğrenci, ders sırasında ne kadar ilerleme gösterdiği konusunda bilgilendirilirse öğrenme motivasyonu artırılabilir. Böylece öğrencinin kendi gelişmesini kontrol etmesi için bir çok fırsat doğmuş olabilir. Bu bilgi öğrenciye dönüt sağlar ve sonuçlar olumlu ise bu, öğrencinin çabasını güçlendirir (Kemp 1971:58). Bu amaçla, öğretmen, doğru davranışların kazanılıp kazanılmadığını ve öğrenmeyle ilgili meydana gelmiş olan aksaklıkların olup olmadığını belirleme ve öğrenmeyi engelleyen olası güçlükleri saptamak için dönüt ve düzeltme etkinliklerine başvurmalıdır. Çünkü dönüt ve düzeltme, öğretim hizmeti niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğedir.

Dönüt öğrenciye eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesi ya da hedef-davranışın kazanılıp kazanılmadığının bildirilmesidir. Bu bildirim sonucuna bakarak öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıkları belirlenir; bu eksiklikleri tamamlama ve yanlışlıkları doğrulama işlemi de düzeltme olarak adlandırılır. Eğitim sürecinde dönüt/düzeltilme genelde birlikte kullanılır (Demirel 1999a:135). Ancak öğrenciye dönüt verilirken aşığılanmamalı, azarlanmamalı, ceza olarak herhangi bir uyarıcı verilmemeli; tersine yüreklendirici uyarıcılar işe koşulmalıdır. Dönüt kullanılırken, ipucu, düzeltme ve pekiştirme bir arada işe koşulabilir (Sönmez 1994:102). Düzeltmeler, her öğrenciye kendi öğrenme eksikliklerini tamamlayabilmesi için hangi ders kitabı, öğretim materyali ve kaynaktan yararlanacağı konusunda yardım yapılması sürecini içerir (Demirel 1999b:144).

Dönüt ve düzeltme etkinlikleri kullanılırken hedef davranışların özellikleri, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri ve çevresel koşullarına dikkat edilmelidir. Başarın da (1994:85) belirttiği gibi, içeriğin kazandırılması sürecindeki konu dilimleri sonunda ve sürecin sonunda sorular sorarak dönüt almada, amaç-soru, hedef davranış düzeyleri-soru düzeyleri ilişkisi kurulmalıdır. Amaçlara ulaşma düzeyini ölçmeyen, hedef davranışların düzeyi ile (bilgi, kavrama ... çözümlenme, birleştirme ...) ilişkisi olmayan sorular, o dersteeki etkinliklerin dönütünü vermezler.

Kenneth (1995:187-188), iyi soru sormanın bir sanat olduğunu bu yüzden öğretmenlerin soru sorarken bazı hususlara dikkat etmeleri gerektiğini belirtmekte ve bu hususlardan bazılarını şu şekilde sıralamaktadır; (1) soruların açık, basit, anlaşılır olması ve dolaysız bir şekilde sorulması, (2) dersin amaçlarına uygun soruların seçilmesi, (3) sınıftaki her öğrencinin düzeyine uygun soruların sorulması, yani bazı soruların kolay ve bazılarının zor olması, (4) öğrencilerin düşünme ve cevaplama kolaylığını sağlamak için bir defasında bir tek soru sormak, (5) sorulduktan sonra, öğrencilerin düşüncelerini ve cevaplarını düzenlemek için birkaç saniye beklemek, (6) öğrencilerin cevaplarını düzenlemelerini ve gözden geçirmelerini sağlamak için başka sorulardan yararlanmak, (7) cevabı içinde olan ve tek sözcükle cevaplanan sorulara fazla yer vermemek, (8) öğrencileri cevap vermek için zorlamamak ve (9) öğrencilerin cevaplarını dikkatle dinlemek.

Kısaca belirtmek gerekirse, istendik davranışlar ile donatılmış bireylerin yetiştirilmesi, hedef davranışların kazandırılması ve öğrenmenin kalıcı hale getirilmesinde dönüt ve düzeltme işlemlerinin önemli bir işlevi olduğu söylenebilir. Bu amaçla, öğretmenlerin, dönüt ve düzeltme davranışlarını kullanma derecelerinin saptanması gerekli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme derecelerine ilişkin algılarını belirlemek ve ortaya çıkan sonuçlara göre öneriler geliştirmektir.

Sınırlılıklar

Araştırma ile ilgili sınırlamalar şöyle sıralanmaktadır:

1. Araştırma 1999-2000 öğretim yılında, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfına devam eden ve öğretmenlik uygulamasına katılan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme derecelerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğe yer alan ifadeler ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma yöntemi, "betimleme-survey yöntemi"dir. Bu yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılır (Kaptan, 1991:59).

Evren ve Örneklem

999-2000 öğretim yılında, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı son sınıfına devam eden 97 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırma kapsamı böyle saptandığından ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Veri toplama aracı olarak Erişen (1997) tarafından "Öğretim Elemanlarının Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını Yerine Getirme Derecelerini" belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek ilköğretim sınıf öğretmenleri için uyarlanmıştır. Adı geçen ölçeğin olumlu davranışlar boyutuna 2, olumsuz davranışlar boyutuna ise 2 madde eklenmiştir. Bu yüzden veri toplama aracının Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayıları yeniden hesaplanmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme ölçeğinin olumlu dönüt ve düzeltme boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı: 0.85 ve olumsuz dönüt ve düzeltme davranışları boyutunun ise 0.76 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bilgisayar ortamında SPSS 6.0. programı ile çözümlenen veriler aritmetik ortalamalardan yararlanılarak yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Veri toplama aracında yer alan ifadeler için "hepsi yapar (5)", "çoğu yapar (4)", "bir kısmı yapar (3)", "çok azı yapar (2)" ve "hiçbiri yapmaz (1)" dereceleri kullanılmıştır.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin "hiç biri yapmaz", 1.80-2.59 arasında bulunanların "çok azı yapar", 2.60-3.39 arasındakilerin "bir kısmı yapar", 3.40-4.19 arasındakilerin "çoğu yapar" ve 4.20-5.00 arasındakilerin ise "hepsi yapar" derecede değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneğe verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular iki başlık altında ele alınmıştır:

I. Olumlu Dönüt ve Düzeltme Davranışları

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme derecelerine ilişkin algıları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1'deki olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının algılarına göre, hiçbir olumlu dönüt ve düzeltme davranışının öğretmenlerde "hepsi yapar" derecesinde gözlenmediği görülmektedir.

Öğretmenlerin "çoğu" tarafından yapılan olumlu dönüt ve düzeltme davranışları; hedef davranışa yöneltici sorular sorma ($x=3.64$), öğrencilere açık ve anlaşılır sorular sorma ($x=4.03$), sorular sorular öğrenci tarafından anlaşılmadığı takdirde soruları birleştirerek tekrar sorma ($x=3.57$), öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme ($x=3.95$) ve soru sorduğunda öğrencilere düşünmek için yeterli zaman verme ($x=3.58$)dir.

Öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açma ($x=2.71$), öğrencilerin verdiği cevapların doğru yanlış ve eksik yönlerini belirleyerek kendilerine bildirme ($x=3.27$), yanlış ya da eksik cevapları diğer öğrencilerin bulmasına fırsat verme ($x=3.21$), süratli, kararlı doğru cevapları başka sorularla kontrol etme ya da "evet, doğru, tamam, devam et" gibi kısa tepkiler belirtme ($x=3.32$), tereddütlü doğru cevaplarda geribildirim yoluyla "bu doğru, çünkü.." şeklinde cevabı netleştirme ($x=3.34$), öğrencilerin doğru cevaplarını el-kol hareketleri, jest ve mimiklerle destekleme ($x=3.34$), öğrencilerin doğru cevaplara ulaşmaya kadar rehberlik edici uygulama ve düzeltmelere devam

etme ($x=3.02$), düzeltmelerde önce ipucu kullanma ($x=3.17$), sınıf mevcudunun kalabalık olduğu ve her bir öğrenciyle teker teker ilgilenmenin mümkün olmadığı durumlarda, sınıfın yaptığı genel yanlışlıkları ve eksiklikleri öğrenci adı belirtilmeden sunma ve düzeltme ($x=3.24$), her konu başlangıcında öğrencinin konu hakkında neler bildiğini belirleme ($x=3.07$), her konu bitiminde öğrencilerin hedef-davranışlara ulaşma derecesini belirleme (son-test uygulama), eksiklikleri ve yanlışları geri bildirip düzeltme ($x=3.34$) ve doğru yanıtı buldurmak için öğrencilere uygun ve yeterli sayıda ipucu verme ($x=3.32$) davranışları öğretmenlerin "bir kısmı yapar" derecesinde gözlenen olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarıdır.

Öğretmenlerin "çok azı yapar" derecesinde gözlenen olumlu dönüt ve düzeltme davranışları ise; öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme ($x=2.56$), gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma ($x=2.48$), öğrencileri yanlış ya da eksik cevapları karşısında birincil kaynaklara (konu uzmanı, başvuru yayınları vb.) gönderme ($x=2.14$) ve dersin saatleri dışında, ilgi duyan öğrencilere konuyla ilgili daha fazla bilgi verme ($x=2.25$) davranışlarıdır.

II. Olumsuz Dönüt ve Düzeltme Davranışları

Öğretmenlerin olumsuz dönüt ve düzeltme davranışlarını yapma derecelerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2'de yer alan, olumsuz dönüt ve düzeltme davranışlarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının algılarına göre, "öğretmenlerin hepsi yapar" derecesinde gözlenen hiçbir olumsuz davranış olmadığı görülmektedir. Olumsuz dönüt ve düzeltme davranışlarının diğer düzeylerde algılanma durumları ise şöyledir: Doğru cevabı almadığı taktirde, öğrencilere anlatılan konuya çalışmalarını söyleme ($x=3.46$) davranışı öğretmenlerde "çoğu yapar" derecesinde gözlenen davranıştır. Öğrencilerin yanlış cevaplarına karşı yalnızca "hayır, doğru değil" gibi sözel ifadeler kullanma, cevapların niçin yanlış olduğuna yönelik bir açıklama yapmama ($x=2.73$), yanlış cevaplar karşısında kaş çatma, başını sağa sola sallama gibi davranışlarda bulunma ($x=2.97$), yanlış cevaplar karşısında sessiz kalıp, öğrencilerden uzaklaşma ($x=2.63$) ve doğru cevabı alamadığı taktirde öğrencileri azarlama ($x=2.75$) davranışlarının ise öğretmenlerde "bir kısmı yapar" derecesinde gözlemlendiği Tablo 2'deki bulgulardan anlaşılmaktadır.

Dersin konusu ile ilgili olarak öğrencilerden kendisi gibi düşünmeyenlerin hatalı olduklarını iddia etme ($x=2.35$) ve doğru cevabı almadığı taktirde öğrenciye eksi puan verme ($x=2.29$) davranışları ise öğretmen adayları tarafından, öğretmenlerin "çok azı yapar" derecesinde algılanan olumsuz dönüt ve düzeltme davranışlarıdır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaya çıkan bazı önemli sonuçlar şöyledir:

Araştırmanın bulgularına göre ortaya çıkan olumsuz sonuçlardan biri, çok sayıda olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarının, öğretmenlerin sadece bir kısmı tarafından yapılmasıdır. Bu davranışlar; öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açma, öğrencilerin verdiği cevapların doğru yanlış ve eksik yönlerini belirleyerek kendilerine bildirme, yanlış ya da eksik cevapları diğer öğrencilerin bulmasına fırsat verme, süratli, kararlı doğru cevapları başka sorularla kontrol etme ya da "evet, doğru, tamam, devam et" gibi kısa tepkiler belirleme, tereddütlü doğru cevaplarda geribildirim yoluyla "bu doğru, çünkü.." şeklinde cevabı netleştirme, öğrencilerin doğru cevaplarını el-kol hareketleri, jest ve mimiklerle destekleme, öğrencilerin doğru cevaplara ulaşınca kadar rehberlik edici uygulama ve düzeltmelere devam etme, düzeltmelerde önce ipucu kullanma, sınıf mevcudunun kalabalık olduğu ve her bir öğrenciyle teker teker ilgilenmenin mümkün olmadığı durumlarda, sınıfın yaptığı genel yanlışlıkları ve eksiklikleri öğrenci adı belirtilmeden sunma ve düzeltme, her konu başlangıcında öğrencinin konu hakkında neler bildiğini belirleme, her konu bitiminde öğrencilerin hedef-davranışlara ulaşma derecesini belirleme (son-test uygulama), eksiklikleri ve yanlışları geri bildirip düzeltme ve doğru yanıtı buldurmak için öğrencilere uygun ve yeterli sayıda ipucu vermedir.

Özçelik'in de belirttiği gibi, dönüt ve düzeltme işlemlerinden etkili bir şekilde yararlanılması halinde, öğrenmeye ayrılan zamanın etkin öğrenme çabasıyla geçen kısmı artmakta ve artan bu zamanda daha çok öğrenilmesi istenilen davranışın denenmesi sağlanmış olmaktadır. Öğretme-öğrenmeye ayrılan zaman ve öteki kaynakların kullanılışındaki bu değişime, öğrencilerin öğrenme hızlarını artırmaktadır. Öğrenmeye ayrılan belli bir süredeki öğrenme hızı artınca bu süre içindeki öğrenmenin verimi de artmış olmaktadır (Özçelik 1992:196).

Her eğitim etkinliği, öğrencilere yeni davranışlar kazandırmayı ya da onların davranışlarında istenilen değişiklikler oluşturmayı amaçlar. Öğrencilere kazandırılması kararlaştırılan davranışlar ya da öğrenci davranışlarında oluşturulmak istenen değişiklikler öğretim hedefleridir (Tekin 1996:179). Eğitim, bilgi, kavram, beceri, tutum veya alışkanlıkları aktarmak ya da geliştirmek için yapılan düzenli, kasıtlı ve sürekli bir çaba (Saylor, Alexander and Lewis 1981:2) olarak

görülmektedir. Bu çabaların olumlu sonuç vermesi için süreç boyunca dönüt ve düzeltme işlemlerine gerek vardır. Dönüt ve düzeltme işlemleri kullanılmadığı zaman, hedef-davranışların kazanılıp kazanılmadığı, yanlış ve eksik öğrenmelerin olup olmadığı, öğrenmeyi engelleyen olası güçlüklerin neler olduğu anlaşılabilir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencinin öğrenme eksiklerini belirleme ve öğrencinin öğrenmesini engelleyen olası güçlükleri saptamak ve bu güçlükleri ortadan kaldırmak için her dersin ya da ünitenin sonunda dönüt ve düzeltme davranışlarını kullanmaları gerekmektedir.

Yine Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde olumsuz olarak nitelendirilebilecek diğer olumsuz bir durum da bazı olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarının öğretmen adayları tarafından, öğretmenlerin "çok azı yapar" derecesinde algılanmasıdır. Bu davranışlar; öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme, gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma, öğrencileri yanlış ya da eksik cevapları karşısında birincil kaynaklara (konu uzmanı, başvuru yayınları vb.) gönderme ve dersin saatleri dışında, ilgi duyan öğrencilere konuyla ilgili daha fazla bilgi verme davranışlarıdır. Bu davranışların yerine getirilememesinin nedeni sınıfların kalabalık olması ve görsel araç-gereçlerin yeterli olmamasından kaynaklanabilir.

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde dikkati çeken olumsuz bir durum da; öğrencilerin yanlış cevaplarına karşı yalnızca "hayır, doğru değil" gibi sözel ifadeler kullanma, cevapların niçin yanlış olduğuna yönelik bir açıklama yapmama, yanlış cevaplar karşısında kaş çatma, başını sağa sola sallama gibi davranışlarda bulunma, yanlış cevaplar karşısında sessiz kalıp, öğrencilerden uzaklaşma ve doğru cevabı alamadığı takdirde öğrencileri azarlama davranışlarının öğretmenlerin bir kısmı tarafından yapıyor olmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmının öğrencilerin, öğrenme eksiklerini belirleme ve öğrencilerin öğrenmesini engelleyen olası güçlükleri saptamak ve bu güçlükleri ortadan kaldırmak için çaba göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Yine aynı tablodaki bulgular incelendiğinde, "doğru cevabı alamadığı takdirde, öğrencilere anlatılan konuya çalışmalarını söyleme" davranışının öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yapılması da bu yorumu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, özellikle çok az yerine getirilen olumlu dönüt ve düzeltme davranışları olmak üzere, davranışların tamamının öğretmenler tarafından yerine getirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin, öncelikle bu davranışların öğrenme-öğretme sürecinde yerine getirilmesinin gerekli olduğuna inanmaları gerekmektedir. Özellikle, dönüt ve düzeltme davranışlarının öğrenme-öğretme ortamında nasıl bir sonuca yol açacağını dikkate almalıdırlar. Yine bu bağlamda, öğretmenlerin, dönüt ve düzeltme davranışlarının bilgi ve becerisine sahip olmaları ve grupla iletişim becerisini kazanmış olmaları gerekir. Bu durumda öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışları konusunda bilgilendirmeleri gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirmelerini ve olumsuz davranışları ise yapmamalarını sağlamak için sürecin araç-gereç açısından zenginleştirilmesi ve sınıf mevcudlarının olabildiğince az tutulması da öğretmenlerin işini kolaylaştırıcı bir önlem olarak düşünülebilir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Olumlu Dönüt ve Düzeltme Davranışlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

		x	SS
01.	Derse başlarken önceki öğrenmeleri kontrol etme, eksiklikleri veya yanlışları düzeltme.	3.07	0.95
02.	Hedef davranışa yönlendirici sorular sorma.	3.64	0.96
03.	Öğrencilere açık ve anlaşılır sorular sorma.	4.03	0.85
04.	Sorulan sorular öğrenci tarafından anlaşılmadığı takdirde soruları birleştirilerek tekrar sorma.	3.57	1.11
05.	Öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme.	3.95	0.85
06.	Soru sorduğunda öğrencilere düşünmek için yeterli zamanı verme.	3.58	1.11
07.	Öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açma.	2.71	1.14
08.	Öğrencilerin verdiği cevapların doğru yanlış ve eksik yönlerini belirleyerek kendilerine bildirme.	3.27	1.04
09.	Yanlış ya da eksik cevapları diğer öğrencilerin bulmasına fırsat verme.	3.21	1.07
10.	Öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme.	2.56	1.09
11.	Süratli, kararlı doğru cevapları başka sorularla kontrol etme ya da "evet, doğru, tamam, devam et" gibi kısa tepkiler belirtme.	3.32	1.08
12.	Tereddütlü doğru cevaplarda geribildirim yoluyla "bu doğru, çünkü.." şeklinde cevabı netleştirme.	3.34	1.05
13.	Öğrencilerin doğru cevaplarını el-kol hareketleri, jest ve mimiklerle destekleme.	3.34	1.09
14.	Her sorunun doğru cevabını almaya çalışma.	3.98	0.89
15.	Gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma.	2.48	1.09

16.	Öğrencilerin doğru cevaplara ulaşmaya kadar rehberlik edilen uygulama ve düzeltmelere devam etme.	3.02	1.04
17.	Düzeltilmelerde önce ipucu kullanma.	3.17	0.99
18.	Sınıf mevcudunun kalabalık olduğu ve her bir öğrenciyle teker teker ilgilenmenin mümkün olmadığı durumlarda, sınıfın yaptığı genel yanlışlıkları ve eksiklikleri öğrenci adı belirtilmeden sunma ve düzeltme.	3.24	1.10
19.	Öğrencileri yanlış ya da eksik cevapları karşısında birincil kaynaklara (konu uzmanı, başvuru yayınları vb.) gönderme.	2.14	1.18
20.	Dersin saatleri dışında, ilgi duyan öğrencilere konuyla ilgili daha fazla bilgi verme.	2.25	1.18
21.	Her konu başlangıcında öğrencinin konu hakkında neler bildiğini belirleme.	3.07	1.18
22.	Her konu bitiminde öğrencilerin hedef-davranışlara ulaşma derecesini belirleme (son-test uygulama), eksiklikleri ve yanlışları geri bildirip düzeltme.	3.34	1.00
23.	Konu ile ilgili soruları sınıfın hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak sorma.	3.57	0.91
24.	Doğru yanıt buldurmak için öğrencilere uygun ve yeterli sayıda ipucu verme.	3.32	0.96

x: Aritmetik ortalama

SS: Standart sapma

Tablo 2. Öğretmenlerin Olumsuz Dönüt ve Düzeltme Davranışlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

		x	Ss
01.	Öğrencilerin yanlış cevaplarına karşı yalnızca "hayır, doğru değil" gibi sözel ifadeler kullanma, cevapların niçin yanlış olduğuna yönelik bir açıklama yapmama.	2.73	1.16
02.	Yanlış cevaplar karşısında kaş çatma, başını sağa sola sallama gibi davranışlarda bulunma.	2.97	1.17
03.	Yanlış cevaplar karşısında sessiz kalıp, öğrencilerin uzaklaşmasına izin verme.	2.25	1.17
04.	Doğru cevabı alamadığı takdirde, öğrencilere anlatılan konuyu çalışmalarını söyleme.	3.46	2.35
05.	Dersin konusu ile ilgili olarak öğrencilerden kendisi gibi düşünmeyenlerin hatalı olduklarını iddia etme.	2.35	1.29
06.	Doğru cevabı almadığı takdirde öğrencileri azarlama.	2.75	1.25
07.	Doğru cevabı alamadığı takdirde öğrenciye eksi puan verme.	2.29	1.17

Kaynaklar

- Bacanlı, Hasan (1999). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Başar, Hüseyin (1994). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bilen, Mürüvvet (1996). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bloom, Benjamin S. (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Çeviren: D. Ali Özçelik) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Özcan (1999a). **Plandan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayınları. (1999b). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Erişen, Yavuz (1997). **Öğretim Elemanlarının Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Yıl 3, Sayı: 1, ss. 45-61.
- Kaptan, Saim (1991). **Bilimsel Araştırma Teknikleri**. Ankara: Tek Işık Veb Ofset.
- Kemp, Jerrold E. (1971). **Instructional Design: A Plan for Unit and Course Development**. California: Lear Seigler, Inc./ Fearon Publishers.
- Kenneth, D. Moore (1992). **Classroom Teaching Skills**. New York: McGraw Hill Com.
- Özçelik, Durmuş Ali (1992). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Saylor, J. Galen, Alexander, William M. And Lewis, Arthur J. (1981). **Curriculum Planning For Better Teaching and Learning**. Tokyo: Holt-Saunders Japan.
- Senemoğlu, Nuray (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretme - Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sönmez, Veysel (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Ankara: Anı Yayınları.
- Tekin, Halil (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınları.
- Woolfolk, Anita E. (1990). **Educational Psychology**. USA: Allyn and Bacon Inc.s

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE KARŞI OLAN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Cahit PESEN
Akın ODABAŞ
Recep BİNDAK

Özet:

Bu çalışmanın evrenini, 1999-2000 eğitim ve öğretim yılında Siirt il merkezinde bulunan ilköğretim okulları 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlköğretim okulu 8.sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı olan tutumları, çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu amaçla Aşkar (1986) tarafından geliştirilen Likert-Tipi matematik tutum ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Alınan veriler SPSS paket programında değerlendirilerek bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Abstract:

The participations of this research were the students, studying in 8th class in the primary schools, situated in the centre of Siirt. In this study the students' attitudes to mathematics were examined with various variables. For this purpose the Likert-type mathematics scale of attitudes, developed by Aşkar (1986) and questionnaire form, prepared by researcher were used. Data was analysed by using SPSS packet program, thus some results were obtained.

Giriş:

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Yetiştirilen insanda bulunmasını uygun gördüğümüz eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklere hedefler denir (Ertürk, 1979). Hedef alınan davranışlar ise bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç alanda düşünülmüştür (Bloom, 1976).

Tutumlar, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir. Tutumlar, küçük yaşlarda başlayan öğrenme süreci sonucu gelişir (Kağıtçıbaşı, 1983). Eğitim, tutumları değiştirmede önemli bir araç olduğundan öğretmenlerin kendi derslerine yönelik öğrenci tutumlarının ne olduğunu, nasıl ölçüleceğini bilmeleri eğitimin niteliğini artırmada önemli bir etken olabilir.

Tutum, belli bir objeye karşı bireylerin olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Turgut, 1978). Duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturan tutumlardır. Tutumların en az bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğu ortaya konulmaktadır (Bloom, 1976). Öğrencinin sosyal hayatta öğrenmeyi çok istediği bisiklet sürme veya basketbol oynama gibi bazı işleri yapmaya girişirken gösterdiği tutum gözlendiğinde öğrencinin sevdiği bir derse tutumun önemi daha iyi anlaşılır.

Yapılan araştırmalar duyuşsal alan davranışları, başarının belirlenmesi ve etkilenmesinde önemli bir yeri olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Genel olarak duyuşsal alan davranışları ilgili alandaki bilişsel başarı değişkenliğinin dörtte birine kadanni açıklayabilme gücünde olduğu tahmin edilmektedir (Husen, 1967).

Bu çalışmada, ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin matematiğe karşı gelişen tutumun ilköğretim ikinci kademedeki değişmeye uğrayıp uğramadığı ölçülmeye çalışılmıştır.

Amaç

Bu çalışmada ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları, çeşitli değişkenlere göre araştırılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutum düzeyleri nedir?
- Kız ve erkek öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
- Farklı ilköğretim okulu öğrencilerinin matematik dersine karşı olan tutumları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutum düzeyi ile sosyal ve ekonomik düzey arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin ilköğretim birinci kademedeki matematik dersine karşı ilgileri ile ilköğretim ikinci kademedeki matematik tutum puanları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın evrenini 1999-2000 eğitim ve öğretim yılında Siirt il merkezinde bulunan ilköğretim okulları 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Siirt il merkezinin değişik semtlerinde yer alan altı ilköğretim okulunun 8.sınıfında okuyan 238 öğrenci oluşturmaktadır. Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet ve okullara göre dağılımı tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Ankete katılan öğrencilerin okullara göre dağılımı.

İlköğretim okulları	Kız	Erkek	Toplam
Zübeyde Hanım	9	22	31
Fevzi Çakmak	12	24	36
Şehit Polis Hayrettin Şişman	26	31	57
Atatürk	14	13	27
Mehmet Akif Ersoy	23	38	61
Eşref Bitlis	7	19	26
	91	147	238

Bu okulların 8.sınıfında okuyan 238 öğrenciye, Aşkar (1986) tarafından geliştirilen, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını ölçmeye yarayan Likert-Tipi bir ölçek uygulanmıştır. Bu ölçekte 10 tanesi olumlu, 10 tanesi olumsuz ifade içeren maddeler yer almaktadır. Matematik tutum ölçeği 1-5 derecelendirme ölçeği ile puanlanmıştır. Öğrencilerden her bir maddeye katılma derecelerini (Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum) belirtmeleri istenmiştir. Bu nedenle olumlu ifade içeren tutum cümleleri içeren maddeler puanlanırken seçenekler 5-4-3-2-1 şeklinde puanlanmış, olumsuz ifade içeren cümleler içeren maddeler puanlanırken ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Anketten elde edilebilecek en büyük puan 100, en küçük puan ise 20 olmaktadır. Böylece her öğrenci için bir matematik tutum puanı elde edilmiştir.

Öğrencilerin sosyal ve ekonomik durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu tutum ölçeğine eklenmiştir. Öğrencilerin sosyal yapılarını ve ekonomik durumlarını belirlemeye yönelik (1.Anne-babanın öğrenim durumu, 2.Ailedeki birey sayısı, 3.Oturulan evin kira olup olmadığı, 4.Ailenin ortalama aylık geliri, 5.Anne-babanın mesleği, 6.Okul masraflarının nasıl karşılandığı, 7.Ailenin sahip olduğu eşyalar) şeklinde yedi adet soru sorulmuştur. Bunlardan ilk altı soruda işaretlenen seçeneğin puanı bulunmakta 7.soruda ise kaç eşya var ise o kadar puan verilmektedir. Anketin bu kısmına verdikleri cevaplara göre her öğrenci için bir sosyal puan elde edilmiştir. Bu ankette ayrıca öğrencilerin kişisel bilgileri elde edilmiştir.

Alınan veriler SPSS paket programında değerlendirilerek bazı bulgular elde edilmiş, bu bulgular ışığı altında bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular:

Tutum ölçeği ve anket uygulanan öğrencilerin %38,2'si kız %61,8'i erkektir. Bu öğrencilerin %1,3'ü ilkökulu köyde, %3,8'i ilçede ve %94,9'u ise il merkezinde okumuşlardır. İlkokulda matematik dersinin işlenişine ilişkin soruya öğrencilerin %6,7'si hiç ilgilenmezdim, öğrencilerin %2,1'i ilgilenmezdim, %25,6'sı biraz ilgilenirdim derken %65,5'i ise çok ilgilenirdim cevabını vermişlerdir. Ankette yer alan "Öğretmen olmak istiyor musunuz?" şeklindeki soruya erkek öğrencilerin %50,3'ü , kız öğrencilerin ise % 62,6'sı evet cevabını vermişlerdir. Elde edilen bu sonuç, Çapa ve Çil (1999)

tarafından yapılan çalışmada ODTÜ 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının "Öğretmenlik mesleğini sevme boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerine göre mesleğe karşı daha olumlu oldukları görülmüştür" şeklindeki sonucu ile paralellik arz etmesi bakımından ilginçtir. Anketin uygulanması sonucu her öğrenci için matematik tutum puanı yanında bir de Sosyal ve Ekonomik Düzey (SED) puanı elde edilmiştir. SED puanları %20'lik dilimlere (Çok düşük, Düşük, Orta, iyi) ayrılmıştır. Bu sınıflandırma tablo 2'de irdelenmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin sosyal ve ekonomik durum tablosu.

	Frekans	Yüzde
Çok düşük	14	5,9
Düşük	72	30,3
Orta	131	55,0
İyi	21	8,8
TOPLAM	238	100,0

Tutum puanları, alınabilecek en küçük ve en büyük puan dikkate alınarak beş kategoriye ayrılmıştır. Buna göre tutum puanları 20-36; çok düşük, 37-52; düşük, 53-68; orta 69-84; iyi ve 85-100 çok iyi şeklinde değerlendirilmiştir. Elde edilen tutum puanları yukarıdaki şekilde gruplandırılarak tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin matematik tutum puanları değerlendirme tablosu.

	Frekans	%	Y.Frekans
Çok düşük	18	7,6	7,6
Düşük	28	11,8	19,3
Orta	91	38,2	57,6
İyi	68	28,6	86,1
Çok iyi	33	13,9	100,0
TOPLAM	238	100,0	

Tablo 3'te görüldüğü gibi orta ve daha düşük olanların oranı %57,6 gibi yüksek bir değer iken çok iyi olanların oranı %13,9 olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Matematik dersine karşı tutum puanlarının cinsiyete göre farklı olup olmadığını tespit etmek için bağımsız t testi uygulanmış, sonuçlar tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Tutum puanlarının kız ve erkek öğrencilere göre dağılımı.

Cinsiyet	n	Ortalama	S.S.	t- değeri
Kız	91	67,11	18,403	1,135
Erkek	147	64,50	15,121	

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırma grubundaki 91 kız öğrencinin matematik tutum puan ortalaması 67,11 standart sapması 18,403; 147 erkeğin matematik tutum puanları ortalaması 64,50 standart sapması ise 15,121 olup, iki ortalama arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Buna göre matematik tutum puanları için kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik dersine karşı tutum puanları ortalamasının öğrencilerin okudukları ilköğretim okullarına göre istatistikleri tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5: Tutum puanlarının okullara göre dağılımı.

İlköğretim okulları	n	Ortalama	Standart Sapma
Zübeyde Hanım	31	56,58	18,686
Fevzi Çakmak	36	73,78	10,902
Şehit Polis Hayrettin Şişman	57	61,58	16,725
Atatürk	27	78,07	9,042
Mehmet Akif Ersoy	61	64,10	16,057
Eşref Bitlis	26	63,50	15,552
TOPLAM	238	65,5	16,464

Tablo 5'te görüldüğü gibi ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutum düzeyleri okudukları ilköğretim okulu bazında farklılık göstermektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, ilgili istatistiksel sonuçlar tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6: Tutum puanlarının ilköğretim okullarına göre dağılımı.

Varyans kaynağı	K.T.	S.D.	Ort. Kare	F değeri
Gruplar arası(okullar)	10302,1	5	2060,415	7,441
Grup içi (öğrenciler)	64243,5	232	276,917	
TOPLAM	74545,6	237		

Varyans analizi sonucu elde edilen F değeri 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Buna göre öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumları okudukları okullara göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın öğrencilerin sosyal ve ekonomik düzeyinden kaynaklandığını söylemek güçtür. Çünkü her bir ilköğretim okulunun Matematik dersine ilişkin tutum puan ortalaması ile bu öğrencilerin SED puan ortalamaları karşılaştırıldığında 0,148 gibi düşük bir korelasyon ile karşılaşılmaktadır.

Tablo 7: Tutum puanı ile SED puanının ilköğretim okullarına göre dağılımı

İlköğretim okulları	N	Tutum puanı	SED puanı
Zübeyde Hanım	31	56,58	19,516
Fevzi Çakmak	36	73,78	21,694
Şehit Polis Hayrettin Şişman	57	61,58	22,404
Atatürk	27	78,07	20,741
Mehmet Akif Ersoy	61	64,10	20,803
Eşref Bitlis	26	63,50	22,346
TOPLAM	238	65,5	21,315

Buna göre matematik dersine karşı öğrencilerin olumlu tutum kazanmaların onların sosyal ve ekonomik düzeylerinden çok öğretmen tutumlarına ve okul ortamına bağlı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ilköğretim birinci kademedeki matematik dersine karşı tutumlarıyla ilgili görüşlerinin ilköğretim ikinci kademedeki matematik tutum puanları ile karşılaştırıldığında 0,01 düzeyinde anlamlılık içermektedir. Bu durum tablo 8'de incelenmektedir.

Tablo 8: Öğrencilerin ilköğretim birinci kademedeki matematik dersine karşı ilgileri ile tutum puanları arasındaki ilişki. $P < 0,05$

		A	B	C	D	E	Toplam
Hiç ilgilienmezdim	KİD	6,3	37,5	31,3	25,0	----	100
	GİD	0,4	2,5	2,1	1,7	----	6,7
İlgilienmezdim	KİD	20,0	---	60,0	20,0	----	100
	GİD	0,4	---	1,3	0,4	----	2,1
Biraz ilgilienirdim	KİD	4,9	13,1	52,5	21,3	8,2	100
	GİD	1,3	3,4	13,4	5,5	2,1	25,7
Çok ilgilienirdim	KİD	8,3	9,0	32,7	32,1	17,9	100
	GİD	5,5	5,9	21,4	21,0	11,8	65,5
TOPLAM		7,6	11,8	38,2	28,6	13,9	100

(KİD: Kendi içindeki dağılım, GİD: Genel içindeki dağılım) A: Çok düşük B: Düşük C: Orta D: İyi E: Çok iyi

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğrencilerin ilköğretim birinci kademe matematik dersine ilgileri ile matematik tutum puanları arasında anlamlı bir dağılım vardır. Özellikle ilköğretim birinci kademe matematik dersine karşı hiç ilgisi olmayanlar ve ilgilienmeyenlerin matematik tutum puanları düşük ve orta düzeyde yoğunlaşırken çok iyi düzeyinde hiç puan olmadığı dikkati çekmektedir. Biraz ilgi duyanlar ve çok ilgili olanlarında matematik tutum puanları "Orta", "iyi" ve "Çok iyi" sütunlarında yoğunlaşmaktadır.

Burada ilköğretim birinci kademesinde öğrencilerin matematik dersine karşı gösterdikleri ilgi bir üst öğretimde de devam etmekte olduğu dikkati çekmektedir.

Sonuç ve Öneriler:

İlköğretim okulu 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada, aşağıda belirtilen sonuç ve önerilere ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumları olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ilköğretim birinci kademesini okudukları yerleşim biriminin matematik tutumlarına etkisi olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin sosyal ve ekonomik düzeyleri ile matematik dersine ilişkin tutumları arasında yüksek bir korelasyon olduğu söylenemez. Sonuç olarak matematik dersine ilişkin tutum daha çok dersin işlenişine ve okul ortamına bağlı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ilköğretim birinci kademe de matematik dersine karşı ilgileri ilköğretim ikinci kademe de matematik tutum puanlarıyla paralellik arz etmektedir. Öğrencilerin ilköğretim birinci kademesinde matematiğe karşı olan ilgileri üst öğretimlerde de devam etmektedir. İlköğretimde matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme çalışmaları yapılması, üst öğretim kurumlarında matematik dersine karşı ilgi ve başarıyı arttıracaktır.

Eğitim kurumlarının amaçlarından biri de öğrencilerde derslere karşı olumlu tutumlar geliştirmektir. matematik dersine ilişkin olumlu tutumları olan bir öğrencinin matematik konularını öğrenmede daha istekli olacağı açıktır. Bu bakımdan öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutum düzeylerinin bilinmesi faydalı olacaktır. Matematik öğretmeni, öğrencisinin Matematik dersine ilişkin tutum düzeyini yükseltmekle başarıyı arttırabilir. Bu nedenle eğitimciler ilköğretim birinci kademesinde öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirmeye çalışmalıdır.

Bu araştırmanın devamı olarak öğretmenin hangi tutumlarının matematik dersine karşı olumlu/olumsuz tutum kazandırdığı araştırılmalıdır. Ayrıca ilköğretim birinci kademesinde olumlu tutum geliştirmek için matematik dersinde ne tür etkinlikler düzenlenmesi gerektiği başka bir araştırmanın konusu olacaktır. Öğrencinin duyuşsal alan davranışları belli bir kararlılık düzeyine eriştikten sonra öğrenci bu özelliklerini, gelişme evrelerindeki farklı başarı-başarısızlık oranlarıyla da aynen koruyarak sürdürüp sürdürmediğine dair bir araştırmanın yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar:

- Aşkar, Petek. (1986). **Matematik dersine yönelik tutumu ölçen likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesi**, Eğitim ve Bilim, Cilt:11, sayı: 62.
- Bloom, B.S.(1979). **Human Characteristic and School Learning**. Çeviren: D.Ali Özçelik, Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1979.
- Çapa,Y., Çil,N. (1999). **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**. III.Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, KTÜ, Trabzon.
- Ertürk, Selahattin. (1979). **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkenetepe Yayınları, Ankara.
- Husên, T.(Editör). **International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries**, (Cilt I ve II) New York: John Wiley and Sons, 1967.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul, Beta Basım/Yayım.
- Kaptan, S. (1981) **Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri**, Ankara:Rehber Dağıtım.
- Turgut, M.F.,(1978). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Nüve Matbaası.

Özet

Bu makalenin amacı, matematik kaygısını açıklamaktır. Makalede, matematik kaygısı, nedenleri ve çözülmesi konuları üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik Kaygısı

Abstract

The aim of this paper is to explain mathematics anxiety. Discusses the phenomenon of mathematics anxiety, its cause and cure.

Key Words: Mathematics Anxiety.

GİRİŞ

Bilim adamları matematiği, dünyanın düzen ve organizasyonu için öğrenilmesi gereken en güçlü araç olarak görmektedirler. Bu nedenle, matematik öğretimi ve matematik becerilerinin kazanılması oldukça önemlidir. Matematik ile ilgili becerilerin kazanılmasında bir çok faktör etkilidir. Dolayısıyla, bireyin matematik ile ilgili edindiği kazanımlar bu faktörlere bağlı olarak değişir.

Matematik konusunda bireyin başarısını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilecek faktörler; bireyin yaşı, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, zeka düzeyi, sağlığı, yaşadığı çevre; öğretmen faktörü, öğrencinin okula başlama yaşı ve matematik dersine yönelik tutumlarıdır (Saygı, 1989; Oktay ve Güven, 1998). Ayrıca, yapılan araştırmalarda bireyin matematik konusundaki başarısını olumsuz olarak etkileyebilen önemli bir faktörün, "matematik kaygısı" olduğu da belirtilmektedir.

Matematik Kaygısının Tanımı

Matematik kaygısı ile ilgili olarak 1960'lı yıllardan bugüne, çok sayıda araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar ışığında araştırmacılar, matematik kaygısı ile ilgili olarak çeşitli tanımlar yapmışlardır. Richardson ve Suinn(1972), matematik kaygısını günlük ve akademik yaşamda matematik problemlerini çözme ve sayıları kullanmada kaygı ve gerginlik duygularını hissetmek olarak tanımlamışlardır(Akt: Gierl ve Bisanz, 1995). Buxton(1981) ise matematik kaygısını, kişinin düşüncelerini kontrol altında tutan panik durum olarak tanımlamıştır. Öte yandan Morris(1981), matematik kaygısını bireylerin matematikle ilgili olan mantık dışı korkuları olup, matematiği düşündüklerinde öylece kalakalmalarına nederi olan, öğrenmelerini önleyen ve performanslarını engelleyen, sıkıntı veren bir olay olarak tanımlamıştır (Akt: Miller ve Mitchell, 1994). Ayrıca, matematik kaygısı belirli matematik durumlarıyla ilişkili olan endişe ve korku olarak da tanımlanmıştır(D'Ailly ve Bergering, 1992).

Matematik Kaygısının Nedenleri

Bugünkü araştırmalar, matematik kaygısının oluşumunda temel matematik becerilerinin eksikliğinin, anne ve babanın sahip olduğu matematik kaygısının, öğretmen tutumunun, etkili olmayan öğretim yöntemlerinin, bireyin kişilik yapısının, yetersiz bir benlik kavramının ve yetersiz bir performans gösterme inancının etkili olduğunu göstermektedir (Hadfield ve McNeil, 1994; Norwood, 1994; Williams, 1994; Thomas ve Furner, 1997).

Hadfield, Oakley, McNeil(1994) ve Williams(1994) insanların okula gitmeden önce matematik kaygısını yaşamadıklarını, matematik kaygısının öğrenmeyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Matematik kaygısı, öğrenciliğin ilk yıllarında başlamaktadır. Burada, öğretmen tutumlarının yanısıra, anne ve babaların tutumları da çok önemlidir. Yetişkinler, matematik konusundaki sıkıntılarını, korkularını bilinçli ya da bilinçsiz olarak çocuklara aktararak model olabilmektedirler. Model olan öğretmenler, anne-babalar matematiğin zor olduğunu, insanların matematikten korktuğunu söylerlerken aynı zamanda bir kimsenin gelecekte başarılı olabilmesi için matematik becerilerinin çok önemli olduğunu da belirtirler(Thomas ve Furner, 1997). Dolayısıyla birey, matematik kaygısını sezgi ve model alma yolu ile anne, baba, öğretmen gibi modellerden öğrenir.

Ayrıca, öğretmenlerin yaramazlık yapan öğrencilerine ceza olarak matematik problemlerini vermelerinin yanısıra problemin çözümünde tek bir doğru yolun olduğu konusunda ısrar etmelerinin, matematik kaygı düzeyinin artmasına neden olduğu belirtilmektedir. Bu tür ortamlar içinde bulunan çocuk da zamanla matematik kaygısını yaşar hale gelebilmektedir. Yapılan araştırmalarda, insanların zihinlerinin farklı biçimde çalıştığı; aynı problemi çözen farklı kişilerce, farklı biçimlerde çözümler üretilebildiği görülmüştür(Oberlin,1982; Akt:Thomas ve Furner, 1997; Umay, 1996).

Yetersiz bir performans gösterme inancı da matematik kaygısına neden olmaktadır. (Reglin, 1990; Hopko, Ashcraft, Gute ve ark., 1998). "Performanslarımda başarılı olursam sevilen ve sayılan bir kişi olabilirim", inancı küçük yaşlardan itibaren öğrenilen, uğruna mücadele verilen, akılcı ve gerçekçi olmayan bir düşünsel davranış biçimidir. Bilinçli olarak, örneğin, sahip olunan bir sayısal muhakeme potansiyelini okul eğitimi boyunca bir matematik becerisine dönüştürme uğraşısı verilirken, bir başka bilinç düzeyinde, matematik sınavlarından alınacak notların kişiliğin de notları olduğu, sınıf içinde kişi olarak şöyle ya da böyle bir statü(kişilik değeri) anlamına geldiği düşüncesi de öğrenilebilecektir(Özer, 1997). Yani, birey performansta gösterdiği başarı düzeyini, kişiliğinin başarı düzeyi olarak görür. Birey, öğretmenin ve arkadaşlarının gözünde değerinin düşeceğinden korkar. Bu durum kaygı düzeyini artırır.

Matematik kaygısının oluşumunu açıklayan diğer bir etmen de matematik dersindeki başarısızlıktır. Matematik kaygısını yaşayan kişiler, matematik ile ilgili bazı başarılarını tamamen yok sayarak, başarısız anlarını düşünürler. Böylece, matematik ile ilgili korku, kaygı, nefret duygularını daha yoğun olarak yaşarlar. Townsend ve Moore(1998), öğrencilerin genellikle matematik ile ilgili hoş olmayan matematik yaşantılarının ve düşük başarı göstermelerinin kaygı düzeylerini yükselttiğini, bu nedenle de öğrencilerin sıkıntı ve zorluk çektiklerini belirtmektedirler. Yapılan araştırmalarda, matematik kaygısının düşük matematik başarı ile de ilişkili olduğu bulunmuştur.

Birçok program ve çalışmalar, matematik ile ilgili azimli ve kararlı olmanın, başarının ortaya çıkmasında etkili olduğunu göstermektedir(Thomas ve Furner, 1997). Birey, azimle çalışarak matematikteki başarısını, kapasitesi ölçüsünde, bir noktaya kadar arttırabilir(Umay, 1996). Hadfield, Martin ve Wooden(1992)'in yapmış oldukları araştırmada, matematik kaygı düzeyi ile azimli-kararlı olma değişkeni arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Matematik kaygısı, matematik performansı ve matematiğe yönelik tutumlarla da ilişkilidir(Thomas ve Furner,1997). Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin önemli bir kısmının "matematiği başaramıyorum", "matematikten nefret ediyorum", gibi matematiğe yönelik olumsuz tutumları da sergiledikleri görülmektedir(Gierl ve Bisanz, 1995; Pajares, Frank ve Urdan, 1996; Townsend ve Moore, 1998). Olumlu tutum, çevreye hoşnutluk tepkilerini yansıtırken, olumsuz tutum çevreye hoşnutsuzluk tepkilerini yansıtmaktadır. Buna göre, matematiğe yönelik olumlu tutum kolaylık, rahatsızlığın ve korkunun yok olması şeklindeki duyguları ortaya çıkartırken; matematiğe yönelik olumsuz tutum rahatsızlık, huzursuzluk, zorluk, kaşıkılık duygularını ortaya çıkarmaktadır(Kazelskis, 1999).

Matematiğe yönelik tutumlarla ilgili yapılmış olan araştırmalarda, okul yaşamının bütün dönemlerinde bayanların, erkeklerden daha yüksek bir matematik kaygısına sahip oldukları bulunmuştur. Bayanların yüksek matematik kaygısına sahip olmalarının nedeni, gerçek başarılarını umursamadan matematikteki performanslarını ve kaygılarını çok daha fazla eleştirmelerinin bir sonucu olabilir. Ayrıca, bazı bayanlar matematiğin erkeklere ait bir alan olduğuna inanmaktadırlar(Gierl ve Bisanz, 1995; Pajares, Frank, ve Urdan, 1996; Satake ve Amato, 1996; Campbell ve Evans, 1997; Townsend ve Moore, 1998; Zettie ve Houghton, 1998). Bu durum, kişinin matematiği yapamayacağına ilişkin inancını da oluşturmaktadır.

Matematik kaygısı, matematik performansını etkilemekte ve matematikten kaçınmaya neden olabilmektedir. Bu nedenle öğrenciler, matematik çalışmayı bırakabilmektedirler(Reglin, 1990).

Matematik Kaygısına Müdahale

Araştırmacılar, matematik kaygısının azaltılması ve ortadan kaldırılması için çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler araştırmışlardır. Bunlar arasında matematiğe yönelik öğrenci tutumlarının olumlu bir biçimde geliştirilmesi, öğretmenlerin etkili değerlendirme yöntemlerinden grup gözlemleri ve grup değerlendirmelerini kullanmaları, işbirlikli

öğrenme uygulamaları yaparak öğrencilerine olumlu matematik deneyimlerini sağlamaları, özel ders verme ve bilgisayar destekli öğretim, çalışma becerilerinin kazandırılması, olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları ile işbirliği yapılması, bireysel ve grupla psikolojik danışma oturumları sayılabilir (Miller ve Mitchell, 1994; Norwood, 1994; King, Cyr, Gross ve Armstrong, 1996; Pajares ve Ürdan, 1996; Gresham, Sloan, ve Vinson, 1997; Sloan, Vinson, Haynes, ve Gresham, 1997; Thomas ve Funder, 1997; Hadfield, Littleton, Steiner ve Woods, 1998; Townsend ve Moore, 1998).

Matematik kaygısının azaltılabilmesi için psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları, öğretmenler ve aileler şunları yapabilirler:

1. Matematik kaygısını yaşayan öğrencilere, psikolojik danışma yardımı yapılmalıdır. Bilişsel ve davranışsal terapiler kaygıyı azaltmada etkilidir (Williams, 1994; Özer, 1997; Townsend ve Moore, 1998).

Davranışçı yaklaşıma göre, birçok davranışlar, öğrenilmiş tepki örüntüleridir. Bunun sonucu, davranışsal yaklaşımlı psikolojik danışma, öğrenilmiş uyum bozucu düşünme, duyma ve davranma örüntüleri konuları üzerinde organize olmuştur. Bilişsel yaklaşıma göre ise, birey kendisini, geleceğini yanlış algılar ve değerlendirir. Sahip olduğu beceri düzeyini küçümser ve bu eğilimlerine uygun bilişsel çarpıtmalar yapar. Böylece birey, mantıksal hatalar yapma eğilimi içinde olur. Bilişsel yaklaşımlı psikolojik danışma yardımıyla bireyin, kendisi ile ilgili yanlış değerlendirmelerini düzeltmesi için, bir dizi araştırmalar ve bilinçli çalışmalar yaptırılır. Düşüncelerinde sürekli olumsuz senaryolar yazmaya alışmış bir kişiye, yavaş yavaş olaylara olumlu yönden bakılabileceği öğretilir. Ayrıca, bireyin yeni davranış kalıpları kazanması, öğrenmesi ve bunları benimsemesi de gereklidir (Ivey, Ivey ve Simek-Downing, 1987; Nugent, 1990; Öztürk, 1990; Honneck, Case, Firment, 1991).

Matematik kaygısını azaltmak ve matematiğe yönelik öğrenci tutumlarını olumlu bir biçimde geliştirmek için kaygı durumlarına doğrudan müdahale teknikleri temel alınmaktadır. Gevşeme teknikleri, sistematik akılcı yeniden yapılanma ile bilişsel yapıyı yeniden oluşturma ve kaygı denetimi gibi tekniklerin matematik kaygı düzeyini azalttığını göstermiştir (Williams, 1994; Townsend ve Moore, 1998).

a. Gevşeme Teknikleri (Fizyolojik Alt Yapıda Düzenleme)

Kaygı duygusunun yaşandığı bir durumda, kan basıncının artması, kalp atımının hızlanması, kasların gerginleşmesi, ağız kuruması, el ve ayaklarda titreme, nefes alışverişinin sıklaşması, avuçların terlemesi gibi fizyolojik belirtiler görülür.

Kaygı duygusu ile başedebilmek için fizyolojik yapının bu gerginlik tepkisinden arındırılması gereklidir. Bunun için gevşeme teknikleri kullanılabilir. Gevşeme ve rahatlama teknikleri öğrenilebilir. Nefes alıp verme duyarlılığının kazanılması da önemlidir (Comer, 1992; Williams, 1994; Özer, 1997; Townsend ve Moore, 1998).

b. Düşünsel Düzenleme

Matematik kaygısının tanımlanmasının yanısıra, düşünsel düzenleme; yani, matematik kaygısı duygusunun temelinde yatan düşünce alışkanlıklarının ayrıntılı bir tanımının yapılmasından sonra, bunlara alternatif olarak geliştirilebilecek daha gerçekçi ve akılcı düşüncelerin üzerinde durulur.

c. Gerekli Olan Yöntemlerin Belirlenmesi

Bu gerçekçi ve akılcı düşüncelerin öğrenilip, yerleşik bir davranış biçimi haline gelebilmesi için gerekli olan yöntemler belirlenir. Örneğin, "kaygı dili"ne karşılık "alternatif temkinlilik dili", gibi. Alternatif temkinlilik dilinde, "yapanın değil, yapılanın değerlendirilmesi" söz konusudur. Üstelik bu dilde, belirli bir konuda "başarılı olmak ya da olamamak" gibi konular o kadar önemli değildir. Burada önemli olan, kişi olarak sahip olunan potansiyelin kullanılıp kullanılmadığıdır. Buna göre, alternatif temkinlilik dili akılcı ve gerçekçi bir dildir (Özer, 1997).

2. Öğrencilere, verimli ders çalışma alışkanlıkları konusunda eğitsel rehberlik yardımının yapılmasının, onların çalışma alışkanlıklarını ve matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

3. Aile tarafından çocuğa evde verilen eğitsel destek, onun matematik başarısını önemli ölçüde artırabilir (Oktay ve Güven, 1998).

4. Öğretmenler, matematik kaygısını yaşayan öğrencilerine yardımcı olmalıdırlar. Bunun için:

a. Öğretmenler, öğrencileri ile 'açık iletişim' kurabilmelidirler. Açık iletişimi kurabilen öğretmen, öğrencisinin sınıf içerisinde kendini ortaya koymasına olanak sağlar (Sungur, 1999). Matematik kaygısının azaltılması için, sınıfta olumlu bir ortamın yaratılması gereklidir. Bunun için, baskı yaratan olası durumlar azaltılmalıdır. Öğrenciler araştırmaları yaparken, sınıfta ödevleri yaparken, öğretmenin sorduğu soruya yanıt verirken, tahtada problem çözerken başarılı olup-olamayacaklarını çok fazla sorun ederlerse, bu durum onların performanslarını düşürebilir. Birçok öğrenci, sorulan soruya doğru yanıt veremediğinde huzursuzluk, endişe ve kaygı yaşar. Bu nedenle, yanlış yanıt veren öğrenci, dikkat merkezi olmamalıdır. Bir strateji olarak, baskı ve huzursuzluk azaltılarak, sorunun yanıtı

birkaç öğrenciden alınabilir. Yanıtlar alındıktan sonra, doğru olan yanıt verilir ve neden doğru olduğu konusunda açıklamalar yapılır (Miller ve Mitchell, 1994). Yanlışlar ve neden yanlış olduklarının öğrenilmesi, eğitimin önemli bir parçasıdır (Umay, 1996).

b. Matematik öğretmenleri, öğrencilerinin matematik ile ilgili kaygıları, korkuları, kullandıkları savunma mekanizmaları konusunda yeterli eğitimi almamaktadırlar. Ancak, öğretmenler her şeyden önce, öğrencilerinin matematik ile ilgili korku ve kaygılarına yardımcı olabilmek için onlara olumlu davranışlar göstermelidirler. Bu tür olumlu yaklaşımlar, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir. Altun (1995), matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmenin, matematik dersinin hedeflerinden biri olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler matematik kaygısı konusunda öğrencileri ile konuşmalıdırlar. Bu gibi konuşmalar ve tartışmalar öğrenciye yardımcı önemlidir. Böylece, öğrenciler matematik korkuları ve kaygıları ile ilgili olarak kendilerini yalnız hissetmeyeceklerdir. Güven sağlayarak ve duygusal destek sağlayarak yardımcı olmak, öğrencilerin matematik ile ilgili önceki olumsuz deneyimlerinin üstesinden gelmeleri için onlara yardımcı olabilmektedir (Reglin, 1990; Thomas ve Fumer, 1997; Garcia, 1998; Townsend ve Moore, 1998). Gerek psikolojik danışma yardımları gerekse öğretmenlerin bu konuya yaklaşımları ile öğrencilerde bir 'içgörü' oluşacaktır.

c. Öğretmenler, öğrencilerine 'zor' yerine 'zor değil' duygusunu benimsetmeli, bireysel farklılıkları dikkate alarak kaygıyı azaltmalı, başarıyı hedeflemelidir. Bu bakımdan öğretmen, öğrencilerini iyi tanımalı ve etkili iletişimi sağlamalıdır (Şahin, 1998).

d. Özel ders verme ve yazılı olan alıştırmaların çözümlenmesi, matematik kaygısı ile başetmede etkili yöntemlerdir. Sınavdan birkaç gün önce, sınavda sorulacak olan sorulara benzer sorular sorularak uygulamalar yapılabilir. Öğrenciler sorular üzerinde çalışırlar. Bu süreç içerisinde öğrenciler rahat olmalı ve yalnızca problemi çözümlenmeye çalışmalıdırlar. Öğretmenin amacı, öğrencilerine yardımcı olarak, öğrencinin bilgisini daha iyi bir düzeye çıkarmaktır. Özel ders verme süreci sonucunda, öğrencinin geniş aşamalı gelişimlerini gösteren süreci görmesine yardımcı olunur. Öğrenci kendi durumunu gördükten sonra, sınavda daha gerçekçi bir biçimde davranabilir. Sınav uygulaması ve sınav sonucunun alınmasından sonra öğretmenler, anne-babalara çocuklarının aldıkları adımlar, ilerlemeleri konusunda bilgiler verebilirler (Miller ve Mitchell, 1994).

e. Özel ders verme yöntemlerinin yanısıra, kitaplar da yardım için kullanılabilir. Kitaplarda yer alan matematik işlemlerinin açık, net cümlelerle anlatılmasından sonra, birkaç örnek çözümlenmesinin önemi büyüktür.

f. Yazılan alıştırmalar, çözülen örnek problemlerin yanısıra grup çalışmaları da matematik kaygısının azaltılmasında yardımcı olabilmektedir. Gruplar halinde çalışabilmeli ve rahat bir ortam içerisinde sınıf tartışmaları yapılabilir. Matematiksel problemlere yaklaşırken farklı yollarla açıklama ve kavramı anlama üzerine odaklanılması da önemlidir. Bu özellikler, işbirlikli öğrenme olarak bilinen öğretim yöntemlerinin de özellikleridir. Araştırmalar, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal özelliklerini olumlu olarak etkilediğini göstermektedir. İşbirlikli öğrenme, akademik kaygıyı azaltarak, yeterlilik duygularını ve kendine saygıyı arttırarak bireyleri olumlu olarak etkilemektedir. Kaygının azaltılması, daha iyi bir çalışma ortamının oluşturulması, insanların daha yüksek düzeyde performans gösterebildiklerini hissetmeleri gibi özellikler son derece önemlidir (Gresham, Sloan ve Vinson, 1997; Garcia, 1998; Townsend ve Moore, 1998).

g. Öğretmenler, matematik kaygısı olan öğrencilerini hem grup değerlendirmeleri-grup gözlemleri hem de geleneksel sınav yöntemleri ile değerlendirmelidirler (Thomas ve Fumer, 1997). Öğrencinin geleneksel sınav yöntemlerinde göstermiş olduğu performans ile diğer değerlendirme yöntemleri olan ev ödevleri, sınıfta sorulan sorulara verilen yanıtlardaki performans karşılaştırılabilir (Miller ve Mitchell, 1994). Matematik başarısının ölçülmesinde dikkatle üzerinde durulması gereken bir durum, en az bilişsel boyut kadar etkili olan, sınavın duyuşsal boyutu ile ilgilidir. Matematiğe karşı duyulan yaygın korku ve kaygı, ölçme işlemini büyük ölçüde etkilemekte ve geçerliğin düşmesine neden olabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin, strese sokulmadan, yaratıcı yaklaşımlarını da sergileyebilecekleri rahat ve huzurlu bir ortamda sınava alınması, yaşanmakta olan sorunların en aza indirilmesinde etkili olabilir (Umay, 1996).

Sonuç

Matematik kaygısı, matematik başarısını olumsuz yönde etkileyebilen önemli bir duyuşsal faktördür. Matematik, insan yaşantısının önemli bir parçası olduğuna göre, bu konuda amaç, bireylerin matematik kaygı düzeylerinin azaltılabilmesi, matematiğe yönelik daha fazla olumlu bir tutum geliştirebilmeleri ve matematikteki başarılarının artması olabilir. Psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları, öğretmenler ve aileler öğrencilerin yaşadıkları matematik kaygı durumuna yardımcı olmalıdır.

Kaynaklar

- Altun, M.(1995). "İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarıları İle Akademik Benlikleri Arasındaki İlişki", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Bursa: Cilt, 10, Sayı 1.
- Campbell, K.T. ve Evans, C. (1997) . "Gender Issues In The Classroom: A Comparison Of Mathematics Anxiety". *Education*, Vol 117, Issue 3.
- Comer, R.J.(1992). **Abnormal Psychology**. NewYork: W.H. Freeman And Company.
- Çifter, İ.(1990). **Psikiyatri**. Ankara: G.Ü. Basın Yayın Yüksek Okulu Basımevi.
- D'Ailly, H ve Bergering, A.J. (1992). "Mathematics Anxiety And Mathematics Avoidance Behaviour: A Validation Study Of Two Factor". *Educational And Psychological Measurement*. Vol 52, Issue 2.
- Garcia, C.L.(1998). "Too Scared To Learn: Overcoming Academic Anxiety", *Reports-Descriptive*. 141.
- Gierl, M. ve Bisanz, J. (1995). "Anxieties And Attitudes Related To Mathematics In Grades 3 And 6". *Journal Of Experimental Education*. Vol 63, Issue 2.
- Gresham, G., Sloan T., Vinson, B.(1997). "Reducing Mathematics Anxiety In Fourth Grade 'At-Risk' Students". <http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN>
- Hadfield, O.D., Martin,J.V. ve Wooden, S.(1992). "Mathematics Anxiety And Learning Style Of The Navoja Middle School Student", *School Science And Mathematics*. Vol 92, No 4.
- Hadfield, O.D. ve McNeil K.(1994). "The Relationship Between Myers-Briggs Personality Type And Mathematics Anxiety Among Preservice Elementary Teachers", *Journal Of Instructional Psychology*. Vol 21, 6 Charts.
- Hadfield, O.D., Littleton, C., Steiner, R. ve Woods, E.(1998). "Predictors Of Preservice Elementary Teachers Effectiveness In The Micro-Teaching Of Mathematics Lessons", *Journal Of Instructional Psychology*. Vol 25, No 1.
- Honneck, R.P., Case, T.J., Firment, M.J.(1991). **Cognitive Psychology**. Cincinnati: The Dushkin Publishing Group, Inc.
- Hopko, D., Ashcraft, M., Gute, J. ve Ark.(1998). "Mathematics Anxiety And Working Memory: Support For The Existence Of A Deficient Inhibition Mechanism". *Anxiety Disorder*. Vol 12, No 4.
- Ivey, A., Ivey, M.B. ve Simek-Downing, L.(1987). **Counseling and Psychotherapy**. Massachusetts: Allyn and Bacon A Division of Simon and Schuster, Inc.
- Kazelskis, R.(1999). "Some Dimensions of Mathematics Anxiety: A Factor Analysis Across Instruments", *Educational and Psychological Measurement*. Vol 58, Issue 4.
- King, C., CyrA., Gross, M ve Armstrong,R. (1996). "Mathematics Instruction: On The Job Training ",<http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN>
- Miller, L.D. ve Mitchell C.E.(1994). "Mathematics Anxiety And Alternative Methods Of Evaluation", *Journal Of Instructional Psychology*. Vol 21, Issue 4.
- Norwood, K.S.(1994). "The Effect Of Instructional Approach On Mathematics Anxiety And Achievement", *School Science And Mathematics*. Vol 94, Issue 5.
- Nugent, F.(1990). **An Introduction To The Profession Of Counseling**. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Oktay, A. ve Güven, Y.(1998). "Sosyo-Kültürel Faktörlerin Matematik Yeteneği İle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma", *Eğitim Bilimleri Kongresi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Özer, K. (1997). **Kaygı**. İstanbul: Mart Matbaası.
- Öztürk, O.(1990). **Psikoanaliz ve Psikoterapi**. İstanbul: Kuşak Ofset.
- Pajares, F. ve Urdan, F. (1996). "Exploratory Facto Analysis Of The Mathematics Anxiety Scale", *Measurement And Evaluation In Counseling And Development*. Vol 29, Issue 1
- Reglin, G.L. (1990). "The Effects Of Individualized And CooperativeComputer Assisted Instruction On Mathematics Achievement And Mathematics Anxiety For Prospective Teachers", *Journal Of Research On ComputingIn Education*. Vol 22, Issue 2.
- Satake, E. ve Amato, P.(1996). "Student Performance And Behaviour",*Educational Administration Abstracts*. Vol 31, Issue 4.
- Saygi, M.(1989). "Matematik Kaygısı ve Matemati Kaygı Ölçeği MARS A'nın Türkiye'ye Uyarılama Çalışmaları", *Eğitim ve Billim*. Sayı, 71, Cilt 13.
- Sloan, T., Vinson, B., Haynes, J. ve Gresham,R.(1997) "A Comparison Of Pre And Post Levels of Mathematics Anxiety Among Preservice Teacher Candidates Enrolled In A Mathematics Course", <http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN>
- Sungur, N.(1999). **Yaratıcı Okul, Düşünen Sınıflar**. Kocaeli: Akay Copy.
- Şahin, T.(1998) "İlköğretim Okullarında Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Sıklığının Denkleştirilmesinin Sosyal Bilgiler ve Matematik Derslerindeki Erişime Etkisi", *Eğitim ve Billim*. Ankara: Sayı 22, No 108.
- Thomas, H. ve Furner, J.M. (1997). "Helping High Ability Students Overcome Math Anxiety Through Bibliotherapy", *Journal Of Secondary Gifted Education*. Vol 8, Issue 4.
- Townsend M.A.R ve Moore, D.W. (1998). "Self Concept And Anxiety In University Students Studying Social ScienceStatistics Within A Co-operative Learning Structure", *Educational Psychology*. Vol 18, Issue 1.
- Umay, A. (1996). "Matematik Eğitimi Ve Ölçülmesi", *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara: Sayı 12.
- Williams, J. (1994). "Anxiety Measurement Construct Validity And Test Performance", *Measurement And Evaluation In Counseling And Development*. Vol 27, Issue 1.
- Zettle, R.D. ve Houghton, L.L.(1988). "The Relationship Between Mathematics Anxiety And Social Desirability As A Function Of Gender", *College Students Journal*. Vol 32, Issue 1.

YOL-AMAÇ KURAMI AÇISINDAN YÖNETİCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİLERİ

Doç. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN*

Özet

Martin G. Evans ve Robert J. House tarafından geliştirilen Yol-Amaç Kuramı, liderlik davranışlarının bir dizi durumsal etken aracılığıyla, astların motivasyonu, doyumunu, çabaları ve performansları üzerindeki etkisini açıklamaya çalışır. Bu makalenin amacı, "durumsal liderlik" yaklaşımlarından biri olan Yol-Amaç Kuramı (YAK)'ni açıklayarak, kuramın genellemelerinin, yönetici ile öğretmenler arasındaki ilişkilere nasıl yansıtılması gerektiğini tartışmaktır.

Abstract

The Path-Goal Theory which developed by Martin G. Evans and Robert J. House, tries to explain how leadership behaviors with a number of situational factors, affect the motivation, satisfaction, efforts and performances of the subordinates. The purpose of this article, is to explain the Path-Goal Theory and to discuss how the generalizations of the theory need to be applied to the relationships between administrators and teachers.

GİRİŞ

Her türlü örgüt ortamında etkili olabilecek tek bir liderlik biçiminin bulunmadığı, liderlik etkililiğinin çevresel ve örgütsel etkenlere göre değiştiği, son yıllarda liderlik üzerine yapılan çalışmalarda sıkça vurgulanan bir görüştür. Contingency ya da "durumsallık" yaklaşımı olarak adlandırabileceğimiz bu bakış açısı, liderlerin sadece bireysel özellikleriyle ilgilenen "özellik yaklaşımı" ve liderlerin davranışları ile ilgilenen "davranışsal" yaklaşımlarla açıklanamayacak kadar karmaşık bir uygulama olduğu görüşünü savunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Bu yaklaşıma göre, bütün durumlarda ve ortamlarda etkili olabilecek bir liderlik biçimini belirlemek yararsız bir girişim olarak kabul edilmektedir. Çünkü etkili liderlik, liderlik özellikleri, lider davranışları ve liderin içinde bulunduğu örgütsel ortamın özellikleri arasındaki uyumlu etkileşimle sağlanabilir. Kısacası, etkili liderliğin tek bir etken tarafından belirlenemeyeceği sayılına dayanmaktadır.

Bu noktadan hareketle, en temel sorumluluğu, okuldaki eğitim-öğretim sürecini amacına ulaştırmak olan okul yöneticilerin etkililiğinin de yöneticinin liderlik özellikleriyle, okul örgütlerindeki durumsal etkenlerin etkileşiminin bir ürünü olduğu ileri sürülebilir. Bu makalenin amacı, "durumsal liderlik" yaklaşımlarından biri olan Yol-Amaç Kuramı (YAK)'ni açıklayarak, kuramın genellemelerinin, yönetici ile öğretmenler arasındaki ilişkilere nasıl yansıtılması gerektiğini tartışmaktır.

Yol-Amaç Kuramı

Victor Vroom'un "beklenti-değer kuramı"na dayalı olan YAK, liderin işgörenlerin amaçları ve astların bu amaçlara ulaşmak için izleyecekleri yollar üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu kurama göre liderler amaca ulaşma doğrultusunda astlarının yetenekleri, amaca ulaşmayla ilişkili olan ödüller ve amaçların önemi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Martin G. Evans ve Robert J. House tarafından geliştirilen YAK, liderlik davranışlarının bir dizi durumsal etken aracılığıyla, astların motivasyonu, doyumunu, çabaları ve performansları üzerindeki etkisini açıklamaya çalışır. Kurama, liderin (1) iş amaçlarına ilişkin algılar, (2) bireysel amaçlar ve (3) amaçlara giden yollar (araçlar) üzerindeki etkisi üzerinde yoğunlaşması nedeniyle Yol-Amaç ismi verilmiştir (House, 1971, s.321). Kurama göre, liderin performansı, liderin işgörmelerce arzu edilen ödüllere giden yolu açık ve net olarak göstermesine ve etkili işgörmeye performansına göre ödüller vermesine bağlıdır. Liderlik etkililiği, işgörmelerin doyurulmamış güçlü gereksinimlerini anlamak ve işgörmelerin söz konusu gereksinimlerini doyurmada yardımcı olmak ile ilişkilidir. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda,

* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

lider işgörenlerin bireysel gereksinimlerini karşılamalarına ve örgütsel işlerin yapılmasına yardımcı olacak biçimde yollar belirlemelidir. (Costley ve arkadaşları, 1994, s.289). Yol-Amaç kuramına göre, lider davranışlarını bireysel farklılıklara ve örgütsel durumlara göre farklılaştırmalıdır. Başka bir deyişle, lider astlarının özelliklerine ve iş ortamının doğasına göre davranışlarını uyarlamalıdır. Yol-Amaç Kuramındaki değişkenler arasındaki ilişkiler aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

Şekil 1.Yol-Amaç Kuramındaki Değişkenler Arasındaki İlişkiler



Yönetici Davranışları

YAK kuramı çerçevesinde tanımlanan liderlik biçimlerini okul yöneticilerine uyarladığımızda, dört tip yönetici davranışı tanımlanabilir:

Yönlendirici Yönetici : Yönlendirici yönetici, öğretmenlere kendilerinden ne beklediğini bildiren, yapılması gereken işlere ilişkin öğretmenlere bilgi veren ve onlara rehberlik eden, öğretmenler için performans standartları belirleyen, öğretmenlerden söz konusu standartlara ve kurallara uymalarını isteyen okulda yapılacak tüm işleri programlayan ve eşgüdümleyen, bir grup lideri olarak kendi rolünü astlarına açıklayan yöneticidir. Bu yöneticilik tipi Ohio State'in liderlik çalışmalarında ortaya çıkarılan "yapıyı kurma" boyutu güçlü lidere karşılık gelmektedir.

Destekleyici Yönetici : Destekleyici yönetici, kendisine kolayca yaklaşılabilen ve öğretmenlerle güçlü insan ilişkileri kurabilen yönetici tipidir. Öğretmenlerin gereksinimlerine, statülerine ve rahat çalışmalarına karşı son derece duyarlı olan destekleyici yönetici öğretmenlere eşit davranır ve okul ortamını daha eşitlenmiş ve daha çekici hale getirmek için elinden gelen her şeyi yapar. Bu yöneticilik tipi de, Ohio State'in liderlik çalışmalarında ortaya çıkarılan "anlayış gösterme" boyutunda güçlü olan lidere karşılık gelmektedir.

Katılımcı Yönetici : Katılımcı yönetici, okuldaki işlerle ilgili konularda ve sorunların çözümünde öğretmenlere ve diğer işgörelere danışır, onların fikirlerini alır ve bu fikirleri verdiği kararlarda kullanmaya özen gösterir.

Başarıya-Dönük Yönetici : Başarıya dönük yönetici, okulda çalışan tüm personel için zor ve emek gerektiren amaçlar belirler; öğretmenlerin okul içindeki performanslarının mükemmel olmasını ister ve öğretmenlerin yüksek performans standartlarını gerçekleştirebilecek yeteneklere sahip olduklarına inanır, onlara güvenir.

Yol-amaç kuramıyla ilişkili olarak yapılan pek çok araştırmada, aynı liderin değişik ortamlarda yukarıda açıklanan dört liderlik biçimini de sergileyebileceklerini vurgulanmaktadır (Lunenburg, 1996, s:137). YAK'na göre, sonuç değişkenlerinin elde edilebilmesi için, yönetici davranışlarıyla uyumlu olması gereken durumsal faktörler aşağıda tanımlanmaktadır.

Durumsal Değişkenler

Yukarıda belirlenen liderlik biçimleri bazı durumlarda başarılı olurken, bazı durumlarda başarısız olmaktadır. *Astların bireysel özellikleri* ve *çevresel etkenler* başlığı altında toplanabilen durumsal değişkenler yönetici davranışlarıyla astların iş doyumu, motivasyon ve performans gibi sonuç değişkenleri arasında aracılık ederler.

House ve Baetz (1990) üç türlü bireysel özellik belirlemiştir:

Yetenek: Astların en önemli özelliklerinden birisi, bir görevi yerine getirebilmek için sahip oldukları yeteneğe ilişkin algıdır. Örneğin, mesleğe ilişkin becerilerinin düşük olduğunu düşünen öğretmenler *yönlendirici* yöneticilerle

daha uyumlu çalışırken, mesleğe ilişkin becerilerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenler, *yönlendirici* yöneticiliği gereksiz, hatta rahatsız edici bulabilirler.

- *Denetim Odağı* : Denetim odağı, bir bireyin davranışları ile çevresi arasındaki ilişkiyi görme derecesine karşılık gelir (Rotter, 1966). Bir toplumdaki tüm bireyler davranışlarının olumlu ve olumsuz sonuçlarını görür. Örgüt üyeleri zaman zaman takdir edilir; ücret artışı alır; terfi eder; zaman zaman eleştirilir ve uyanlar alır. Tüm işgörenler başarıya da başarısızlık yaşamalarına karşın bazı işgörenler başarılarının ya da başarısızlıklarının kendi eylemleri tarafından belirlendiğini düşünür. Bu kişiler psikologlara göre iç denetim odağına sahiptirler. Bazı kişiler de kendi başarılarının ve başarısızlıklarının nedeni olarak örgütsel ortamı ya da şanslarını sorumlu görürler. Bu kişilerde ise dış denetim odağı bulunmaktadır. Araştırmalara göre, iç denetim odağına sahip bireyler daha çok *katılımcı* yöneticileri, dış denetim odağına sahip bireyler ise *yönlendirici* liderleri istemektedirler (Dunham ve Pierce, 1989).
- *Gereksinimler ve Güdüler* : Örgüt çalışanlarının sahip oldukları gereksinimler, güdüler ve bireysel özellikler, onların liderleri kabul etmelerini ve farklı liderlik biçimlerinden doyum elde etmelerini etkileyebilir. Örneğin yüksek düzeyde güvenlik gereksinimi içinde olan öğretmenler *yönlendirici*, saygı, ait olma ve yakın ilişki gereksinimleri olan öğretmenler ise *destekleyici* yöneticilerden daha fazla doyum elde edebilirler. Bundan başka yüksek düzeyde özgürlük, sorumluluk ve kendini gerçekleştirme gereksinimi olan öğretmenler ise *katılımcı* yöneticiler tarafından daha fazla güdülenmektedirler. Yüksek düzeyde başarı güdüsüne sahip öğretmenler de *başarıya-dönük* yöneticiler tarafından daha fazla güdülenebilirler.

İkinci durumsal etken olan çevresel güçler işgörenlerin görevleri, iş grubu ve formal otorite sisteminden oluşmaktadır.

- *Görevler* : Lider davranışının onların sonuç davranışları üzerindeki etkisine araılık eden en önemli *çevresel* etken onların yapmakla yükümlü oldukları görevleridir. Araştırmacılar genellikle görevleri "yüksek derecede yapılmış" ya da "yüksek derecede yapılmamış" olarak sınıflandırmaktadırlar. Araştırmalar, "yüksek derecede yapılmış" görevlerde çalışanların *destekleyici* ve *katılımcı* yöneticilerle çalışmaları durumunda daha fazla doyum elde ettiklerini ortaya çıkarmıştır (Szilagyi ve Sims, 1974; Schriesheim ve DeNisi, 1981). Yüksek derecede yapılmış görevlerde yapılacak tüm işler rutinleştirildiğinden ve fazla bir yönlendirmeye gereksinim olmadıktan sonra astlar *destekleyici* ve *katılımcı* yöneticilerden daha fazla doyum elde edebilirler. Öte yandan "yüksek derecede yapılmamış" ya da "düşük derecede yapılmış" görevlerde çalışan astlar ise *yönlendirici* yöneticileri tercih etmektedir. (Schriesheim ve DeNisi, 1981). Çünkü yönlendirici yöneticiler astları aydınlatarak ve onlara yol göstererek, yeterli derecede yapılandırılmamış görevlerin olumsuzluklarını ortadan kaldırmaktadır.
- *Çalışma Grubu* : Çalışma grubunun özellikleri de onların özel bir liderlik biçimini tercih etmelerini ya da kabul etmelerini etkileyebilir. Yol-amaç kuramına göre, "çalışma grubunun normları, amaçlara ve hedeflere giden yollar açık ve net olarak tanımlanmışsa, yöneticinin amaçları ve yolları açıklama girişimleri astlar tarafından gereksiz bir çaba ve yararsız bir denetim olarak görülebilir." (Lunenburg ve Ornstein, 1996).
- *Otorite Sistemi* : Son çevresel etken olan otorite sistemi şu konularla ilgilenebilir: (1) görevlerin yerine getirilmesini sağlayan kurallara, düzenlemelere, politikalara ve prosedürlere verilen önemin derecesi, (2) yüksek stres durumları, ve (3) büyük belirsizliklerin olduğu durumlar. Sözgelimi nasıl yapılacağı açık olan mekanik işlerde (örneğin herhangi bir yazıyı daktilo etmek vb.) *yönlendirici* yöneticilik işgörenlerin iş doyumunu düşürebilir. Bu konuda yapılan araştırmalar, yüksek stres durumlarında *yönlendirici* ve *destekleyici* yöneticiliğin işgörenlerin doyumunu artırdığı bulgusunu paylaşmaktadır (Downey, Sheridan ve Slocum, 1975). Belirsizliklerin bulunduğu durumlarda, yöneticiler önce *katılımcı* yöneticilik rolünü oynayarak onların görüşlerini, yorumlarını ve çözüm önerilerini alırlar daha sonra *yönlendirici* yöneticilik rolünü oynayarak son kararı alabilirler. Böylelikle işgörenlerin sonuç değişkenlerinin daha etkili bir biçimde ortaya çıkmasına katkıda bulunabilirler.

Sonuç ve Öneriler

Okullar, toplumsal sistemler içinde en fazla önem verilmesi gereken alt sistemdir. Toplumdaki özel konumu ve hammaddesinin insan olması bakımından okul yönetimi toplumdaki diğer alt sistemlerin yönetiminden farklı özellikler göstermekte ve daha dikkatli bir yönetim gerektirmektedir. Öte yandan okul yönetimi modelleştirilmiş bir süreç olmamalıdır. Başka bir deyişle, okullar tek bir yönetim biçimiyle yönetilmemelidir. Okulların yönetimi, yönetici tipleriyle, öğretmenlerin ve okul çevresinin uyumlu bir biçimde eşleşmesiyle oluşturulması gereken bir süreç olmalıdır. Okul yönetiminin amaçlarından bir bölümü olan, öğretmenlerin iş doyumunu, performansını ve motivasyonu, okullarda etkili bir eğitim-öğretim yaşıntısının gerçekleştirilmesinin ön koşulu nitelişindedir.

Okul yönetiminin başarılı olması, yöneticilerle öğretmenlerin olumlu bir etkileşim içinde çalışmalarıyla gerçekleşebileceği, contingency ya da durumsallık yaklaşımlarıyla açıklanmaktadır. Yol-Amaç Kuramı'nın temel sayılıtları okul yönetimine

uyarlandığında, okul yöneticilerinin çalıştıkları okulun durumsal etkenlerine ve birlikte çalıştıkları öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre farklı liderlik biçimlerini sergilemesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu farklı liderlik biçimlerinin sergilenmesi yöneticilerin birlikte çalıştıkları öğretmenlerin bireysel özelliklerini çok iyi bilmeleri ve çalıştıkları okulun durumsal etkenlerini çok iyi analiz etmeleri ile olanaklı görülmektedir. Yöneticilerin bireysel özelliklere ve okulun durumsal özelliklerine göre sergilemelerinde yarar görülen liderlik biçimleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir.

1.Öğretmenlik mesleğine ilişkin ilişkin becerilerinin düşük olduğunu düşünen ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle ilişkilerinde yöneticilerin *yönlendirici* yönetici rolünü oynaması daha olumlu sonuçlar verebilir. Öte yandan, mesleğe ilişkin becerilerinin yeterli olduğunu düşünen usta öğretmenler ise, *yönlendirici* yöneticiliği gereksiz, hatta rahatsız edici bulabilirler.

2.Yöneticiler iç denetim odaşına sahip olan öğretmenlere karşı "katılımcı", dış denetim odaşına sahip olan öğretmenlere de "yönlendirici" yöneticilik biçimini tercih etmelidir.

3. Yöneticilerin, yüksek düzeyde saygı ve ait olma gereksinimi bulunan öğretmenlerin "destekleyici" liderlik biçimini tercih ettiklerini, yüksek düzeyde özgürlük, sorumluluk ve kendini gerçekleştirme gereksinimi olan öğretmenlerin ise "katılımcı" yöneticiler tarafından daha fazla güdülendiklerini unutmamaları gerekmektedir. Ayrıca, yüksek düzeyde başarı güdüsüne sahip olan öğretmenlere karşı "başarıya-dönük" liderlik biçimi daha olumlu sonuçlar verebilir.

4.Görevlerin ya da yapılacak işlerin "yüksek derecede yapılmış" okullarda çalışan öğretmenlerin, "destekleyici" ve "katılımcı" yöneticilerle çalışmaları durumunda sonuç değişkenlerine daha kolay ulaşma olasılığı yüksek görünmektedir. Görevlerin yüksek derecede yapılandırıldığı okullarda çalışan öğretmenlerin "yönlendirici" yönetici biçimiyle daha uyumlu çalışması beklenmektedir.

5.Ştress düzeyinin yüksek olduğu okullarda çalışan yöneticilerin "yönlendirici" ve "destekleyici" yöneticilik biçimini, belirsizliklerin yaşandığı okullarda çalışan yöneticilerin ise önce "katılımcı" ardından da "yönlendirici" yöneticilik biçimini tercih etmeleri öğretmenlerin daha verimli çalışmalarına zemin hazırlayabilir.

Kaynaklar

- Costley, D.L. ve arkadaşları (1994). **Human Relations In Organizations**. (fifth ed.) Saint Paul, MN: West Publishing Co.
- Downey, K.H., J.E. Sheridan ve J.W. Slocum (1975). "Analysis of Relationships Among Leader Behavior, Subordinate Job Performance, and Satisfaction: A Path-Goal Approach," *Academy of Management Journal*, Vol.18. ss. 253-262.
- Dunham, R.B. ve J.L. Pierce (1989). *Management*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- House R.J. (September 1971). "A Path-Goal Theory of Leadership Effectiveness", *Administrative Science Quarterly*, ss.321-32.
- House, R. ve M.L. Baetz (1990). "Leadership: Some Empirical Generalizations and New Research Directions," *Research in Organizational Behavior*, Vol.12, Greenwich, CT: JAI Press, 1990.
- Lunenburg, F.C. ve A.C. Ornstein (1996). *Educational Administration: Concepts and Practices*. 2nd Ed. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Rotter, J.B. (1966). "Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement," *Psychological Monographs*, 80.
- Schriesheim, C.A. ve A.S. DeNisi. (1981), "Task Dimensions as Moderators of the Effects of Instrumental Leadership: A Two-Sample Replicated Test of Path-Goal Leadership Theory," *Journal of Applied Psychology*, Vol. 66, ss. 589-597.
- Szilagyi, A.D. ve Henry P. Sims (1974). "An Exploration of the Path-Goal Theory of Leadership in Health Care Environment," *Academy of Management Journal*, Vol.17, ss.622-634.

İNSANİ GELİŞME GÖSTERGELERİ İLE EKONOMİK DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİ

Dr. Ekber TOMBUL*

Özet

Araştırmanın amacı; Türkiye’de seçilen illerde insani gelişmenin eğitim, yaşam süresi ve gelir boyutları ile gelir dağılımı, gelir, eğitim ve sağlık harcamaları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı tekniğine (r) göre iki yönlü ve $P < ,05$ düzeyine göre test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda gelir, eğitim, eğitim harcamaları ve sağlık harcamaları arasında anlamlı pozitif ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelime: insani gelişme

Abstract

The study aims to determine the relations between the education, life expectancy, and income dimensions of the human development and income distribution, income, education and health expenditures in selected provinces in Turkey. The relations between human development and its dimensions and economic variables are tested in double-way and according to $p < ,05$ level in accordance with Pearson Correlation technique. At the end of analyses, there is a meaningful positive relation between the income, education, education expenditures and health expenditures.

Key word: Human development

Problem

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP, 1990:9-11), 1990 yılında yayınladığı İnsani Gelişme Raporu’nda (Human Development Report) “İnsani Gelişme” (Human Development) kavramına dikkatleri çekmiştir. İnsani Gelişme Raporu’nda “insani gelişme”; bireylerin tercihlerini genişleten ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel süreçler olarak tanımlanmıştır. İnsani gelişmenin gerçek amacı, insanlara mutlu olacakları, sağlıklı yaşayacakları, yaratıcı olabilecekleri olanakları sağlayan bir ortamı yaratmaktır. İnsani gelişme sürecinde insanın, eğitimi, sağlığı, ekonomik durumu, özgürlükleri ile hayat kalitesi arasındaki ilişkinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda yayınlanan yıllık İnsani Gelişme Raporları “insani gelişme” anlayışına göre sosyal, siyasal ve ekonomik faktörler arasındaki etkileşimin yapısını ortaya çıkararak, ülkelerin ve insanların kalkınma süreçlerinde karşılaştıkları sorunları çözmek için öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

İnsani gelişme düzeyi, insanların seçeneklerini geliştirme süreci ve ulaştıkları refah düzeyini kapsayan göstergelerle belirlenmektedir (UNDP, 1990:9). İnsani gelişme düzeyini belirlemek için “İnsani Gelişme Endeksi” kullanılmaktadır. İnsani gelişme endeksi; eğitime katılım (okuma-yazma oranı, okullaşma oranı ve öğretim yıl süresi), gelir (satın alma gücü paritesi) ve ortalama yaşam süresi temel göstergelerin aritmetik ortalaması alınarak oluşturulmaktadır (UNDP, 1990-1999). Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP, 1993:43), insani gelişmeyi doğrudan etkileyen ekonomik faktörlerin başında gelir dağılımı ve sosyal harcamaların (eğitim, sağlık ve beslenme) geldiğini belirtmektedir. 1996 İnsani Gelişme Raporunda insani gelişme ile ekonomik değişkenler arasında çok yönlü ilişkiye dikkat çekilmektedir (UNDP, 1996:66-79). UNDP’e (1996:67) göre insani gelişme; kamu ve aile kaynaklarının büyüklüğü ve kullanım şekli ile doğrudan ilişkilidir. Kamu yönetimi eğitim, sağlık ve beslenme olanaklarının sağlanması ve yaygınlaştırılmasındaki rolü nedeniyle insani gelişmede önemli role sahiptir.

Kamu yönetiminin yaptığı harcamalarla birlikte aileler de insani gelişme için eğitim, beslenme, sağlık, barınma, giyim, ulaşım alanlarında çeşitli harcamalar yapmaktadır (OECD, 1998:41). Ailenin harcama tercihlerini, gelir, eğitim, meslek

durumu, istek ve uyarımlar, dini inançları, gelenekler, arz ve talep unsurları etkilemektedir (Serin, 1979:29). Ailenin geliri arttıkça insani gelişme için daha fazla harcama yapması beklenebilir. Ancak aile gelirin büyüküğü insani gelişme için tek başına yeterli değildir. Önemli olan ailenin insani gelişme harcamalarına öncelik vermesidir. TESEV (1998:6) insani gelişme için ailelerin çaba ve harcamaları göz ardı edilerek sadece kamu kaynakları yönüyle değerlendirilmesinin yeterli ve yararlı olmayabileceğini ileri sürmektedir. Yapılan çalışmalarda Türkiye’de insani gelişmenin eğitim, sağlık ve gelir dağılımı alanlarındaki yetersizliklere ve eşitsizliklere dikkat çekilmektedir (Akder, 1992:38-46; DPT, 1994:104; Kağıtçıbaşı 1997:19; TESEV, 1996:30; 1998:ix). İnsani gelişmedeki yetersizlikleri ve eşitsizlikleri gidermek amacıyla Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda insani gelişme yirmi birinci yüzyıl için stratejik bir öncelik olarak belirlenmiştir (DPT, 1995:19).

Özellikle 1980’li yıllarda ekonomik alandaki liberalleşme politikaları ile birlikte insani gelişmeye yönelik yapılması gereken kamu harcamalarının bir kısmı “kullanıcılar” tarafından karşılanmaktadır. Bu durumun, uzun sürede yaşam kalitesini ve insani gelişmeyi tehdit altında bırakacağı vurgulanmaktadır (World Bank, 1991:52; Stewart, 1995:189-190).

Yayınlanan yıllık İnsani Gelişme Raporlarında insani gelişmenin farklı boyutları gündeme getirilerek tartışılmakta ve bu boyutlar arasındaki ilişki durumları irdelenmektedir. Gündeme getirilen insani gelişmenin boyutları sayısal değerlerle ifade edilerek bu değerlere göre ülkeler ve bölgeler arasındaki farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Özellikle 1994-1999 yılları arasında yayınlanan İnsani Gelişme Raporlarında, insani gelişme ile kişi başına gelir, gelir dağılımı, eğitim ve sağlık harcamaları gibi ekonomik göstergeler arasında ilişki durumu konusunda değerlendirmeler yapılmaktadır. Ayrıca insani gelişme göstergelerine gelir dağılımı göstergelerinin de dahil edilmesi için öneriler sunulmaktadır (Anand and Sen, 1993)

İnsani gelişme ve boyutları ile kişi başına gelir, gelir dağılımı, eğitim ve sağlık harcamaları gibi ekonomik değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılarak tartışılmasının, Türkiye’de insani gelişme ile ekonomik değişkenler arasında ilişki durumunu belirlemesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma; Türkiye’de seçilen illerde insani gelişmenin eğitim, yaşam süresi ve gelir boyutları ile gelir, gelir dağılımı, eğitim ve sağlık harcamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçndadır.

Sınırlılıklar

1. İnsani gelişme göstergeleri; eğitim, yaşam süresi ve gelir boyutlarıyla sınırlıdır. Ekonomik göstergeler, kişi başına gelir, gelir dağılımı, eğitim ve sağlık harcamaları ile sınırlıdır.
2. Araştırma 1994 yılında Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından; Hane halkı Tüketim Harcamaları Anketi ve Hane halkı Gelir Dağılımı Anketi uygulanan; Bursa, Kocaeli, İstanbul, Denizli, İzmir, Adana, Antalya, İçel, Ankara, Eskişehir, Kayseri, Konya, Trabzon, Samsun, Zonguldak, Erzurum, Malatya, Diyarbakır ve Gaziantep il merkezleri ile sınırlıdır. İller yedi coğrafi bölgeye göre tabakalama yöntemi ile seçilmiştir.
3. Türkiye’de aynı zaman diliminde yapılan en son gelir dağılımı ve tüketim harcamaları çalışmaları 1994 yılında yapıldığı için araştırma, 1994 yılı verileri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırma, insani gelişme ve boyutları ile ekonomik değişkenler arasındaki ilişkiyi betimlemeye yönelik bir çalışma olduğundan tarama modelindedir.

Veri Kaynakları

Araştırmanın temel verileri; Human Development Report Turkey 1996 (TESEV, 1996), 1994 Hane halkı Tüketim Harcamaları Anketi, 19 Seçilmiş İl Merkezi Sonuçları (DİE,1997a), İller İtibarıyla Gayri Safi Yurtiçi Hasıla 1987-1994 (DİE, 1997b) ve 1994 Hane halkı Gelir Dağılımı Anketi, 19 Seçilmiş İl Merkezi Sonuçları (DİE,1998) çalışmalarından alınmıştır.

Verileri Çözümleme Yöntemleri

Araştırmadaki göstergelerin hesaplanması 1997 İnsani Gelişme Raporu teknik ekinde verilen yöntemlere dayandırılarak yapılmıştır.

İnsani gelişme endeksi (İGE): eğitim endeksi (EE), yaşam süresi endeksi (YSE) ve gelir endeksinin (GE) aritmetik ortalaması alınarak oluşturulmuştur.
 $İGE = 1/3 (EE + YSE + GE)$

1. Eğitim endeksi (EE): okuma-yazma endeksi (OYE) ve okullaşma endekslerine (OE) dayanarak hesaplanmıştır.
 $EE = 1/3 (2*OYE + OE)$

Okuma yazma endeksi (OYE): okuma yazma oranına (OYO) dayalı olarak hesaplanmıştır.
 $OYE = (OYO(1994)-0) / (100-0)$

Okullaşma endeksi (OE): okullaşma oranına (OO) dayalı olarak hesaplanmıştır:
 $OE = OO-0 / (100-0)$

2. İlin Yaşam süresi endeksi (İYSE): UNDP (1997) doğuştan beklenen minimum yaşam süresini 25 yıl, maksimum yaşam süresini de 85 yıl kabul etmektedir.
 $İYSE = (İYS (1994) - 25) / (85-25)$

3. Gelir endeksi (GE)

Satın alma gücü paritesi (SGP):

UNDP 1997 İnsani Gelişme Raporu'nda eşik gelir; 5835 \$ olarak belirlenmiştir. Eğer il değerleri, eşik değerden fazla ise uyarlanmış değer hesaplanmıştır için;

$UG = EG + 2(SGP-EG)^{1/2}$ işlemi yapılır.

İlin SGP eşik değerden küçük ise doğrudan uyarlanmış gelir alınmış ve Gelir Endeksinin (GE) hesaplanması için aşağıdaki işlem yapılmıştır;

$GE = (UG-100) / (6154-100)$

OECD (1997) 1994 yılı için Türkiye'de kişi başına satın alma gücü paritesini 5270,8 \$ olarak hesaplamıştır. Türkiye'de kişi başına gelir (TKBG) ise 2 161 \$ olarak hesaplanmıştır. İller bazında kişi başına gelir Devlet İstatistik Enstitüsü (1997b) tarafından yayınlanmıştır. Bir ilin kişi başına satın alma gücü paritesini hesaplamak için aşağıdaki işlem yapılmıştır (TESEV, 1997).;

$İKBSGP = İKBG / TKBG * 5270,8$

Değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı (r) tekniği ile belirlenmiş, elde edilen sonuçların anlamlılık düzeyleri iki yönlü ve $P < ,05$ düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

İnsani Gelişme Endeksinin Eğitim, Yaşam Süresi ve Gelir Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Tablo 1: Seçilmiş İllere Göre Eğitim, Yaşam Süresi, Gelir ve İnsani Gelişme Endeksleri

İller	Eğitim Durumu					Yaşam Süresi		Gelir			İnsani Gelişme Endeksi
	Okuma Yazma Oranı (%) (1)	Okuma Yazma Endeksi	Okullaşma Oranı (%) (2)	Okullaşma Endeksi	Eğitim Endeksi	Yaşam Süresi (Yıl) (3)	Yaşam Süresi Endeksi	Kişi Başına Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (\$) (4)	Satın Alma Gücü Paritesi (\$) (5)	Gelir Endeksi	
Bursa	94,4	0,944	65,5	0,655	0,848	68,7	0,728	2906	7087,9	0,959	0,845
Kocaeli	93,3	0,933	64,8	0,648	0,838	68,3	0,722	5924	14449,0	0,964	0,841
İstanbul	95,4	0,954	70,9	0,709	0,872	70,0	0,750	3111	7587,9	0,961	0,861
Denizli	93,6	0,936	53,8	0,538	0,803	70,1	0,752	1951	4758,6	0,769	0,775
İzmir	93,3	0,933	70,8	0,708	0,858	68,3	0,722	3352	8175,7	0,963	0,848
Adana	88,5	0,885	65,5	0,655	0,808	68,1	0,718	2237	5456,2	0,885	0,804
Antalya	94,7	0,947	51,9	0,519	0,804	70,9	0,765	2479	6046,4	0,952	0,840
İçel	89,8	0,898	54,3	0,543	0,780	68,3	0,722	2630	6414,7	0,955	0,819

Ankara	95,6	0,956	89,3	0,893	0,935	70,0	0,750	3202	7809,9	0,962	0,882
Eskişehir	94,8	0,948	77,0	0,770	0,889	68,7	0,728	2299	5507,4	0,893	0,837
Kayseri	90,6	0,906	65,2	0,652	0,821	67,9	0,715	1548	3775,7	0,607	0,714
Konya	89,0	0,890	56,1	0,561	0,780	69,4	0,740	1584	3863,5	0,622	0,714
Trabzon	93,1	0,931	63,3	0,633	0,832	72,6	0,793	1756	4283,0	0,691	0,772
Samsun	90,7	0,907	61,9	0,619	0,811	66,4	0,690	1538	3751,3	0,603	0,701
Zonguldak	92,8	0,928	52,4	0,524	0,793	65,0	0,667	1914	4668,4	0,755	0,738
Erzurum	90,3	0,903	61,0	0,610	0,805	62,1	0,618	1029	2509,8	0,398	0,607
Malatya	85,4	0,854	63,4	0,634	0,781	69,8	0,747	1547	3773,2	0,607	0,712
Diyarbakır	75,7	0,757	48,1	0,481	0,665	66,6	0,693	1485	3622,0	0,588	0,649
Gaziantep	86,8	0,868	55,9	0,559	0,765	68,3	0,722	1649	4022,0	0,648	0,712

Kaynaklar: (1) DİE, 1994 Hanehalkı Tüketim Harcamaları Anketi, 19 Seçilmiş İl Merkezi Sonuçları. Ankara: 1997.

(2) TESEV, Human Development Report Turkey 1996. İstanbul: 1996. (3) TESEV, Human Development Report Turkey 1996. İstanbul: 1996. (4) DİE, İller İtibarıyla Gayri Safı Yurtiçi Hasıla 1987-1994. Ankara: 1997, (693-695 arası sayfalardan alınmıştır).

Seçilmiş illere göre eğitim, yaşam süresi, gelir ve insani gelişme endeksleri hesaplanarak Çizelge 1'de verilmiştir. Çizelge 1'e göre, eğitim endeksi en yüksek olanlar; Ankara (0,935), Eskişehir (0,889) ve İstanbul (0,872) illeridir. Eğitim endeksi en düşük olanlar ise; Diyarbakır (0,665), Gaziantep (0,765) ve Konya (0,780) illeridir.

Yaşam süresi endeksi en yüksek olanlar; Trabzon (0,793), Antalya (0,765) ve Denizli (0,752), illeridir. Yaşam süresi en düşük olanlar ise; Erzurum (0,618), Zonguldak (0,667) ve Samsun (0,690) illeridir (Çizelge 1).

Kişi başına satın alma gücü paritesi yüksek olanlar; Kocaeli, İzmir ve Ankara illeridir. Kişi başına satın alma gücü en düşük olanlar ise; Erzurum, Diyarbakır ve Samsun illeridir (Çizelge 1).

İnsani gelişme endeksi en yüksek olanlar; Ankara, İstanbul ve İzmir illeridir. İnsani gelişme endeksi en düşük olanlar ise; Erzurum, Diyarbakır ve Samsun illeridir (Çizelge 1).

İnsani gelişmenin eğitim, yaşam süresi ve gelir boyutları arasındaki ilişki durumları Çizelge 2'de verilmiştir.

Tablo 2: İnsani Gelişme, Eğitim, Yaşam Süresi ve Gelir Endeksleri Arasındaki İlişki

	Okuma Yazma Endeksi	Okullaşma Endeksi	Eğitim Endeksi	Yaşam Süresi Endeksi	Gelir Endeksi	İnsani Gelişme Endeksi
Okuma Yazma Endeksi	1,000	,5135*	,8629*	,2927	,5659*	,6816*
Okullaşma Endeksi	,5135*	1,000	,8768*	,2145	,3961	,5444*
Eğitim Endeksi	,8629*	,8768*	1,000	,2918	,5513*	,7035*
Yaşam Süresi Endeksi	,2927	,2145	,2918	1,000	,4790*	,6960*
Gelir Endeksi	,5659*	,3961	,5513*	,4790*	1,000	,9687*
İnsani Gelişme Endeksi	,6816*	,5444*	,7035*	,5960*	,9687*	1,000

n= 19 *P< ,05

Gelir endeksi ile okuma yazma (r= ,5659), eğitim (r= ,5513) ve yaşam süresi (r= ,4790) endeksleri arasında anlamlı pozitif ilişki vardır. Ayrıca insani gelişme ile okuma yazma (r= ,6816), okullaşma (r= ,5444), eğitim (r= ,7035), yaşam süresi (r= ,5960) ve gelir (r= ,9687) endeksleri arasında anlamlı pozitif ilişki vardır. Gerek gelir ile okullaşma (r= ,3961) endeksleri arasında, gerekse yaşam süresi ile okuma yazma (r= ,2927), okullaşma (r= ,2145) ve eğitim (r= ,2918) endeksleri arasında ilişki anlamlı değildir.

İnsani Gelişme ve Boyutları İle Gelir Dağılımı, Eğitim ve Sağlık Harcamaları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Seçilmiş illere göre gelir dağılımı gini katsayısı, eğitim ve sağlık harcamalarının dağılımları Çizelge 3'de verilmiştir. Çizelge 3'e göre; gini katsayısına göre gelir dağılımının en dengesiz olduğu illerin başında İstanbul ve Adana illeri gelmektedir. Gelir dağılımının diğer illere göre daha dengeli olduğu illerin başında ise Zonguldak gelmektedir.

Kişi başına aylık eğitim harcamasının en fazla olduğu illerin başında Kocaeli, Ankara ve Antalya illeri gelmektedir. Kişi başına aylık eğitim harcaması en düşük illerin başında ise; Diyarbakır, Gaziantep ve Erzurum gelmektedir (Çizelge 3).

Kişi başına aylık sağlık harcaması en fazla olan illerin başında sırasıyla; İstanbul, Antalya ve Adana gelmektedir. Kişi başına aylık sağlık harcamaları en düşük olan illerin başında; Gaziantep, Diyarbakır ve Kayseri gelmektedir (Çizelge 3).

Tablo 3: Seçilmiş İllerde Gelir Dağılımı Gini Katsayıları, Eğitim ve Sağlık Harcamalarının Dağılımı

İller	Hanehalkı Fert Sayısı	Gelir Dağılımı Gini Katsayısı (1)	Kişi Başına Eğitim Harcaması (milyon TL) (2)	Kişi Başına Eğitim Harcamalarının Dağılımı (%)	Kişi Başına Sağlık Harcaması (milyon TL) (2)	Kişi Başına Sağlık Harcamalarının Dağılımı (%)
Bursa	957662	0,42	0,0684	8,31	0,0632	6,12
Kocaeli	267763	0,42	0,0965	11,71	0,0497	4,82
İstanbul	7364805	0,59	0,0560	6,80	0,1215	11,78
Denizli	224002	0,42	0,0357	4,34	0,0720	6,98
İzmir	1902790	0,41	0,0421	5,11	0,0680	6,59
Adana	1019015	0,59	0,0348	4,23	0,0735	7,12
Antalya	468641	0,48	0,0731	8,87	0,0739	7,17
İçel	501395	0,41	0,0417	5,06	0,0460	4,45
Ankara	2670009	0,39	0,0806	9,78	0,0692	6,71
Eskişehir	430113	0,39	0,0309	3,75	0,0350	3,39
Kayseri	434642	0,51	0,0345	4,19	0,0338	3,28
Konya	555837	0,43	0,0235	2,85	0,0533	5,16
Trabzon	138923	0,45	0,0435	5,27	0,0533	5,17
Samsun	315585	0,42	0,0381	4,63	0,0645	6,25
Zonguldak	110501	0,33	0,0472	5,73	0,0457	4,43
Erzurum	233655	0,45	0,0216	2,63	0,0253	2,45
Malatya	300196	0,35	0,0326	3,95	0,0518	5,02
Diyarbakır	428951	0,42	0,0067	0,82	0,0164	1,59
Gaziantep	683774	0,34	0,0163	1,98	0,0156	1,52

Kaynaklar: 1. DİE, 1994 Hane halkı Gelir Dağılımı Anketi, 19 Seçilmiş İl Merkezi Sonuçları, Ankara: 1997. 2. DİE, 1994 Hane halkı Tüketim Harcamaları Anketi, 19 Seçilmiş İl Merkezi Sonuçları, Ankara:1997. (72-81 arası sayfalarda hesaplanmıştır).

İnsani gelişme ve boyutları ile gelir dağılımı, eğitim ve sağlık harcamaları arasındaki ilişki durumu Çizelge 4'de verilmiştir.

Tablo 4: İnsani Gelişme ve Boyutları İle Gini Katsayısı, Eğitim ve Sağlık Harcamaları Arasındaki İlişki

	Okuma Yazma Endeksi	Okullaşma Endeksi	Eğitim Endeksi	Yaşam Süresi Endeksi	Gelir Endeksi	İnsani Gelişme Endeksi
Gelir Dağılımı Gini Katsayısı	,1416	,1235	,1498	,1466	,1790	,1952
Kişi Başına Eğitim Harcaması	,6713*	,4069	,6163*	,3381	,7092*	,7384*
Kişi Başına Sağlık Harcaması	,5685*	,3319	,5131*	,4612	,5783*	,6360*

n= 19 * p < ,05

Çizelge 4'e göre gini katsayısı ile okuma yazma ($r = ,1416$), okullaşma ($r = ,1235$), eğitim ($r = ,1498$), yaşam süresi ($r = ,1466$), gelir ($r = ,1790$) ve insani gelişme ($r = ,1952$) endeksleri arasında ilişki anlamlı değildir (Çizelge 4). Kişi başına eğitim harcaması ile okuma yazma ($r = ,6713$), eğitim ($r = ,6163$), gelir ($r = ,7092$) ve insani gelişme ($r = ,7384$) endeksleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Kişi başına eğitim harcaması ile okullaşma ($r = ,4069$) ve yaşam süresi ($r = ,3381$) endeksleri arasında ilişki anlamlı değildir (Çizelge 4).

Kişi başına sağlık harcaması ile okuma yazma ($r = ,5685$), eğitim ($r = ,5131$), yaşam süresi ($r = ,4612$), gelir ($r = ,5783$) ve insani gelişme ($r = ,6360$) endeksleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Kişi başına sağlık harcaması ile okullaşma endeksi ($r = ,3319$) arasında ilişki anlamlı değildir (Çizelge 4).

Sonuç

UNDP'ye (1997) göre insani gelişme endeks değeri 0,800 ve daha yukarısı yüksek, 0,700 ile 0,799 arası orta ve 0,699 ve aşağısını ise düşük gelişme düzeyi olarak kabul edilmektedir. İnsani gelişme düzeyi en yüksek olan illerin Türkiye'nin batısında yer aldığı, insani gelişme düzeyinin en düşük olduğu illerin ise Türkiye'nin doğusunda yer aldıkları görülmektedir. İnsani gelişme düzeyi en yüksek olan Ankara, İstanbul ve İzmir illeri gelişmiş ülkelerle aynı gelişmişlik düzeyindedir. Erzurum, Diyarbakır ve Samsun illeri ise geri kalmış ülkelerle aynı insani gelişme düzeyindedir (Çizelge 1). Yine kişi başına eğitim ve sağlık harcamalarının yüksek olduğu illerde kişi başına satın alma gücü de yüksektir (Çizelge 3).

Gelir endeksi ile eğitim endeksi, yaşam süresi endeksi, eğitim ve sağlık harcamaları arasında anlamlı pozitif ilişki vardır. Gelirin insani gelişme göstergelerinin önemli bir boyutu olduğu söylenebilir.

Eğitim endeksi ile gelir, eğitim ve sağlık harcamaları arasında anlamlı pozitif ilişki vardır. Eğitimin insani gelişmenin önemli bir boyutu olduğu söylenebilir.

Gelir endeksine; 1-Gini katsayısı değerinin katılarak hesaplanması konusunda araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akder, Halis. (1992). "İnsanca Gelişme" İşletme Ve Finans, Ekim- 1992, Sayı:79: 41-49
- Anand, Sudhir And Amartya Sen. (1993). Human Development Index: Methodology And Measurment. Undp Occasional Papers No:8
- Die (Devlet İstatistik Enstitüsü). (1997a). 1994 Hane halkı Tüketim Harcamaları Anketi, 19 Seçilmiş İl Merkezi Özet Sonuçları. Ankara: Die Yayın No: 2050.
- Die. (1997b). İller İtibarıyla Gayri Safı Yurtiçi Hasıla 1987-1994. Ankara: Die Yayın No: 2066.
- Die. (1998). 1994 Hane halkı Gellir Dağılımı Anketi, 19 Seçilmiş İl Merkezi Sonuçları. Ankara: Die Yayın No: 2127.
- Dpt (Devlet Planlama Teşkilatı). (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: Dpt Yayın ve Temsili Daire Başkanlığı Yayını.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. (1997) "Temel Eğitim Ve Toplumsal Gelişme", Temel Eğitim, Bilim, Toplum ve Toplumsal Gelişme. Ankara: Tüba Bilimsel Toplantı Serileri: 8. 17-22.
- Oecd (Organization For Economic Co-Operation And Development). (1997). Economic Surveys: Turkey 1985/1996. Paris: Oecd.
- Oecd. (1998). Human Capital Investment. Center For Educational Research And Innovation. Paris: Head Of Publications Service, Oecd.
- Serin, Necdet. (1979). Eğitim Ekonomisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 77.
- Stewart, F. (1995)"Eğitim ve Uyum 1980'lerin Deneyimi ve 1990'lar İçin Bazı Dersler", Piyasa Güçleri ve Küresel Kalkınma. Çev: İdil Eser. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. 169-204.
- Tesev (Türkiye Ekonomik Ve Sosyal Etüdler Vakfı) . (1996). Human Development Report 1996 Turkey. Ankara: Published For Undp.
- Tesev (1998) Türkiye İnsani Gelişme Raporu 1997. İstanbul: Undp İçin Hazırlanmış Çalışma.
- Undp (United Nations Development Programme) (1990) Human Development Report-1990. New York: Oxford University Press. Published For The Undp.
- Undp (1993) Human Development Report 1993. New York: Oxford University Press. Published For The Undp.
- Undp. (1996) Human Development Report 1996. New York: Oxford University Press. Published For The Undp.
- Undp. (1999). Human Development Report 1999. New York: Oxford University Press. Published For The Undp.
- World Bank. (1991). World Development Report- The Challenge Of Development. Oxford; Published For The World Bank. Oxford University Press.

ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVLARI ÜZERİNE BİR DENEME

Prof. Dr. VeySEL SÖNMEZ

Özet

Hiçbir ölçme aracı ne fen, ne de sosyal bilimlerde tümüyle geçerli ve güvenilir değildir. Ölçme aracının doğruluk değeri bilgi birikimine bağlı olarak değişebiliyor. Ayrıca gerçeğin neliği, tüm boyutlarıyla şimdilik bilinmiyor. Üstelik kullanılan ölçütlerin tümü göreceli, bir kurama, kuramcaya, akıl yürütme yollarına bağlı. İnsan ne denli çalışırsa çalışsın, tümüyle objektif olamıyor. Gerçeğin neliği, hassas koşullara bağlılığı, hiçbir olguyu tek nedenle açıklayamama ve her bilginin temelinde sayılı ve tanımsız elemanın bulunması ölçme araçlarının tümüyle hatadan arınık olmasını engelliyor. Bu nedenle tek bir sınavla üniversiteye öğrenci almak pek çok sakıncalar doğurabilir. Bu sakıncaları giderebilmek için şöyle bir yol kullanılabilir:

1. Milli Eğitim Bakanlığınca yapılacak Lise Bakalorya birinci ve ikinci basamak sınavlarından her öğrencinin aldığı puan,
2. YÖK'ün yapacağı 5,6,7,8,9,10,11 ve 12. sınıflarda üniversiteye hazırlık sınavlarından her bir öğrencinin aldığı puan,
3. YÖK'ün yapacağı ÖSYM sınavından alınan puan,
4. Lise Bakalorya tezinden öğrencinin aldığı puanların ortalaması ve gelişim eğrisine bakılarak öğrencinin üniversiteye girmesine karar verilebilir. Yalnız birinci ve ikinci maddedeki puanlara bakılarak öğrenciler mesleki ve teknik eğitime sınavsız alınabilir.

Anahtar sözcükler: Üniversite, giriş sınavları

Abstract

None of measurement tool neither in science nor in social science is fully valid and reliable. The level of reliability of measurement tools can change regarding the knowledge background. Furthermore, it cannot be known the all dimensions of the substance of reality, now. Moreover all used measurement tools are relative; they depend upon a theory and paradigm and the ways of reasoning. Human, how much he works on it, cannot be totally objective. The substance of reality, its dependability to delicate conditions, its impossibility of explaining none of the facts with one reason; and the existence of assumptions and unidentified elements in every knowledge base prevent measurement tools from being errorless. Because of this reason, accepting students to universities with only one exam can create many disadvantages such ways can be used:

1. Student's grade taken from the first and second level of "bachelor of high school" exam organised by the Ministry of National Education,
 2. The grades of every student taken in the University Preparation Exam given in the grades 5,6,7,8,9,10,11 and 12 that this exam is organised by Higher Education Board,
 3. The grades taken from University Entrance and Placement Exam is organised by Higher Education Board,
 4. It can be decided whether student will attend an university by looking at the average of the grades of student taken from the thesis of "bachelor of high school" their slope of development.
- Students can be accepted to the vocational and technical training by only looking at their grades in item 1 and 2.

Key Words: University entrance, placement exam

Sınav, ölçme ve değerlendirmeyle ilgilidir. Ölçme ise, niteliklere, özelliklere bağlıdır. Bunlar olmadan ölçme; ölçme ve ölçüt olmadan da değerlendirme yapılamaz. Nitelik, **bir nesneyi, ya da olguyu o nesne ve o olgu yapan gözlenebilir ve ölçülebilir her bir temel özellik** şeklinde tanımlanabilir. Sözel; suyu su yapan ölçülebilir ve gözlenebilir özellikler iki hidrojen ve bir oksijen atomu, ağırlığı, yoğunluğu, hacmi, rengi, akışkanlığı vb. dir. Aynı şekilde insanı insan yapan nitelikler 23 anneden, 23 babadan olmak üzere genellikle 46 kromozomdur. Genel ve özel yeteneği, bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve sezgisel yetileridir. Bunlar geçirdiği yaşantılarla doldurulup geliştirilebilir; ya da sınırlarına ulaşması engellenebilir. İnsanın tüm özel ve genel nitelikleri şimdilik bilinmiyor. O, genellikle 46 kromozomdan oluşan biyo, toplumsal, kültürel ve psikolojik bir varlık olarak betimlenebilir. İşte bu boyutları ölçüp değerlendirebilecek bir sisteme gereksinim vardır. Üniversitelerarası Seçme Yerleştirme Sınavları, üniversite eğitimi için gerekli niteliklerle donanık öğrencileri belirleyip ilgili yetişlere yerleştirmekle ilgilidir; çünkü ona göre bir eğitim yapacaktır.

Eğitim fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan istendik biyo-kimyasal değişmeler olarak tanımlanabilir (Sönmez 1989). Beyinde oluşan istendik biyo-kimyasal değişmeleri doğrudan gözleyip ölçemiyoruz. Şimdilik bireyin davranışlarına bakarak beyinde istendik biyo-kimyasal değişmelerin olup olmadığına karar verebiliyoruz. Öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışları kazanıp kazanmadığını; kazandıysa ne ölçüde kazandığını, kazanamadıysa neden kazanmadığını, kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğini belirleme sınamaları kapsamında içindedir; çünkü **değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir** (Özçelik 1981;160). Tanımdaki iki kavramı açıklamak gerekir. Bunlardan biri ölçme, diğeri ise ölçüttür. **Ölçme; belli bir özeliği, ya da durumu gözleyip gözlem sonuçlarını sayı ya da simgeyle gösterme** (Turgut 1977; 11; Tekin 1978;239); **ölçüt ise, karar vermede kullanılan temel birim olarak tanımlanabilir.**

Değişik amaçlar için çok değişik değerlendirme türleri vardır (Sönmez 1989, Ertürk 1972, Bloom 1974, Özçelik 1981, Turgut 1977, Tekin 1978). ÖSYM'in yaptığı bir seçme yerleştirme sınavıdır. Bir bakıma görelî, bir bakıma da tanıma yerleştirmeye dönük bir değerlendirmedir; çünkü bu tür değerlendirmeler bir grup içindeki bireyleri birbirleriyle karşılaştırmak, sıralama ve bir okul sistemine, ya da kuruma alınacakları seçmek için işe koşullar. Değerlendirmelerde kullanılacak ölçme araçları geçerli ve güvenilir olmalıdır. **Ölçme aracının geçerliliği, ölçmek istediği niteliği, diğerleriyle karıştırmadan ölçme derecesi; güvenilirlik ise, aynı aracın ölçme sonuçlarının birbirleriyle tutarlı olması biçiminde tanımlanabilir.** Şimdiye dek ne fen, ne de sosyal bilimlerde kullanılan ölçme araçlarında tam bir geçerlik ve güvenilirlik sağlanamamıştır. Yani fen ve sosyal bilimlerde kullanılan ölçme araçları tümüyle hatadan arınık değildir. Bu sonucu doğuran nedenler şunlar olabilir:

1. **Her bilginin doğru, yanlış, saçma, belirsiz, olabilir gibi doğruluk değerleri alması zamana bağlı olabilir.** Örneğin, "İnsan aya gidecektir." önermesi, 19. yüz yılın sonuna dek çoğu kişi tarafından saçma kabul edilmiştir. Bugünkü buluş ve icatların büyük bir çoğunluğu geçmişte yanlış, saçma, olabilir, belirsiz olarak ele alınmıştır. Ayrıca geçmişte doğru kabul edilmiş önermeler de zamanla yanlışlanabilmektedir. Tahminen iki bin yıl "Dünya düz ve evrenin merkezidir." savı çoğu insan tarafından savunulmuştur. Bu zamana bağlılık, bilginin niteliğiyle de ilgilidir; çünkü o zamana dek ileri sürülen önermenin öyle olduğu-olmadığını gösteren kanıtların geçerliliği, güvenilirliği ve tutarlılığı bilgiyi etkileyebilir. Bu bağlamda **geçmişin saçmalarının şimdi doğru, bugünün doğrularının geleceğin saçmaları olabileceği** unutulmamalıdır.
2. **Üzerinde bilgi elde etmeye çalıştığımız gerçeğin neliğini, boyutlarını bilemediğimizden ve tümüne ulaşamadığımızdan dolayı, elde edilen bilgi şimdilik doğru, yanlış, saçma, belirsiz, olabilir gibi değerleri alabilir.** Örneğin, "atom bombası" patlatılana dek, "Maddenin bölünemeyen en küçük parçası atomdur." önermesi doğru kabul edilmiştir. Bugün ise "Maddenin bölünemeyen en küçük parçası quarktır".
3. **Bilgi elde ederken ve onun doğruluk değerini saptarken kullanılan ölçütlerin görelî olması da "Doğru bilgi şimdiliktir." ilkesini destekleyebilir;** çünkü ölçütler belli bir objeye göre belirlenmektedir. Örneğin kilo, bir litre saf suyun ağırlığıdır. Metre ekvatorun kırk milyonda biridir. Sıfır derece saf suyun donma derecesidir. Saat dünyanın kendi eksenini etrafında dönüşünün yirmi dörtte biridir. Temele alınan objeler değişince, ölçütler de değişebilir. Eğer dünya değil de ışığın hareketi ölçüt olarak alınırsa, zaman kavramı farklı biçimde tanımlanabilir.
4. **Gerçeğe, yani olgu, olay ve objelere "kavramsal olarak, o zamana dek elde edilen bilgiyle oluşturulan bir çerçeveden, kuramcadan, kuramdan bakılıyor.** Bu tutumdan şimdilik vazgeçilemiyor. İnsanın benimsediği kavramsal çerçeve, temele alınan sayıltı, kuramca ve kuram değişince, elde edilen bilginin doğruluk değeri de değişebilir. Nitekim gerçeği açıklamada önce Galileo-Newton, sonra Görecelik, zamanımızda Bing Bang ve Hawking kuramları kullanılmaktadır. Her kuram değerinin açıklayamadığını açıklamakta, kendisinin de yanıtlamadığı durumları gözler önüne serilebilmektedir.
5. **Doğrunun, "şimdilik olmasının" bir diğer nedeni de onu elde ederken kullandığımız akıl yürütme yollarından ve işlemsel süreçlerden kaynaklanabilir.** Şimdiye dek hiçbir akıl yürütme kişiyi yüzde yüz doğruya ulaştırıyor. Her akıl yürütme yolunun ve işlemsel süreçlerin kısa düşmeleri, yanlışları var. Bunlar "Elde edilen bilgi şimdiliktir." savını destekleyebilir.

6. **İnsan ne kadar çalışırsa çalışsın, tümüyle objeye göre davranmıyor.** Geçmiş yaşantıları, bilgi, beceri ve duyguları, içinde yaşadığı kültürel değerler, dilin ve beyin yapısı ve gücü onun gerçeğe bakışını ve ulaşmasını engelleyebilir.

7. **Gerçeğin soyut, somut, insan ürünü olup olmaması, yapısı, niteliği, ona ulaşmadaki güçlükler ve engeller onun hakkında elde edilen bilgilerin doğruluk değerini etkileyebilir.** Bu bağlamda doğruluk değeri ne tek bir değişkene, ne de pek çok değişkene bağlanabilir (Sönmez 1998:121,126).

8. **Her olgu ve olay başlangıç durumundaki koşullara hassas bir şekilde bağlı olabilir.** Başlangıç durumundaki koşulların tümünü, niteliklerini çoğu zaman bilemiyoruz. Evrenin başlangıcını yalnız kestirebiliyoruz. Bazı kuramlar ileri sürüyor. Kuramlar değişince sonuçlar da değişiyor. Aynı şekilde bir öğrencinin başarısını sınava girerken içinde bulunduğu koşullar etkileyebilir. Bu koşullar onun başarılı olup olmamasına neden olabilir. Koşulların niteliği, niceliği ve sırası değişince sonuçlar da değişebilir. Her insanın başlangıç koşulları birbirinden farklı olabilir.

9. **Hiçbir olgu ve olay tek bir nedenle açıklanamıyor.** Tüm olgu ve olayların pek çok nedeni olabilir. Bu nedenlerin tümünü saptayamıyoruz. Yeter, zorunlu ve aracı değişkenler sonuçları etkileyip sürekli değiştirebiliyor (Sönmez 1998:121,126).

10. **Her bilginin temelinde sayılı ve tanımsız eleman vardır.** Sayılı doğru imişçesine kabul edilen akla uygun önermelerdir. Bunların doğruluğu ve yanlışlığı kanıtlanamıyor. Her bilim tanımsız kavramlarla işe başlamak zorunda kalabilir.

Yukarıda belirtilen bu on tür hata kaynağından tümüyle anlık ne fen, ne de sosyal bilimlerde bir ölçme aracı vardır. Durum böyle olunca, bir öğrencinin hangi programa yerleşeceğini tek bir sınavla doğru olarak saptamak şimdilik olası görünmemektedir. "Bu kuralı biz de biliyoruz. Onun için öğrencinin lise başarı puanını da kullanarak doğru bir sonuca varabiliriz." savını ileri sürenler, ya şu gerçeklerin farkında değiller, ya da bunları göz ardı ediyorlar:

1. Hiçbir öğretmenin verdiği not, diğer bir öğretmenin verdiği nota eşdeğer değildir. Sözelgeşi, A lisesinde matematik dersinden 7 alıp sınıf geçen bir öğrencinin aldığı notla, B lisesinden aynı dersten 7 alıp geçen öğrencinin notu birbirine eşit değildir. Hatta aynı lisede aynı sınıfta, aynı dersten 7 alan öğrencilerin notları da birbirine eşit olamaz; çünkü Türkiye'deki liselerde yapılan sınavlar ölçüt dayanaklı değil, genellikle düzensiz değerlendirmelerdir. "Öğretmen yokluğu, yetersizliği, işlenen konuların ve zamanın yetersizliği, araç-gereç noksanlığı, sınıfların kalabalıklığı gibi" etkenlerin dışında bu sonucu doğuran ekonomik, politik, toplumsal pek çok değişken vardır; ama önemli nedenlerden biri de okullardaki çoğu derslerin hedef ve davranışlarının belli olmamasıdır.

2. Öğrencilerin okul bitirme dereceleri de yukarıda belirtilen gerekçeyle birbirine eşit olamaz. Eğer bunlar eşit sayılırsa, bu kez haksızlığa neden olunabilir.

3. Okul bitirme derecesi ve öğretmenlerin verdiği notlar ÖSYM sınavına katılırsa; belli bir süre sonra **şışirilmiş notlarla** karşı karşıya kalınabilir. Tüm okullar ve öğretmenler kendi öğrencilerinin üniversiteye girmeleri için notları yükseltebilirler. Bu durumu gidermek için okulların ÖSYM 'deki başarılarına bakılarak notlar düzeltilse de, bu sakınca tümüyle ortadan kaldırılamayabilir. Nitekim geçmişte lise birinci, ikinci ve üçüncülerinin alınmalarında, Yüksek Öğretmen Okuluna öğrenci seçiminde görülmüştür. Hak etmeyen birçok kişi üniversiteye girmiş ve başarısız olmuştur.

4. Eğer öğrencilerin okul bitirme dereceleri onun üniversite girişini belirlemede **önemli bir değişken** olarak kullanılırsa, dört beş sene sonra belli kişilerin çocukları hak etmedikleri halde liseyi pekiyi ile, ya da birinci, ikinci, üçüncü olarak bitirecek ve üniversiteye girebileceklerdir.

5. Kaliteli, nitelikli liselerde okuyan öğrenciler belli bir süre sonra, lise son sınıfın ikinci döneminde nitelsiz ve kalitesiz liselere gidecekler; orada liseyi üstün bir dereceyle bitirip kendi arkadaşlarının önüne geçebileceklerdir. Sözelgeşi büyük kentlerdeki fen lisesi öğrencileri Anadolu'daki yetersiz klasik liselere gidecek ve oralardan üstün bir dereceyle mezun olabileceklerdir.

Bu beş nedenden dolayı, «lise başarı puanını ekleyerek doğru bir sonuca varabiliriz.» savının da bilimsel dayanağı çok güçlü görünmemektedir.

Eğer «Okul bitirme derecesini sınava katar ve ÖSYM sınavını bir kez yaparsak, öğrencileri dershanelerden kurtarabilir; okulu tekrar ön plana çıkarabiliriz savı gerekçe olarak gösteriliyorsa, bunun da bazı sakıncaları olabilir»;çünkü,

1. Tek sınav olduğu için öğrenci dershaneye daha çok zaman ayırabilir. Üniversiteye hazırlık belki de ilköğretim 5. sınıftan itibaren başlayabilir. Böylece öğrenciler okuldan çok, zamanlarını dershanede geçirebilir.

2. Okulların çoğu, ÖSYM sınavına uygun bir eğitim ve sınav sistemiyle donanık değildir. Bu sınav sistemine alışmak için öğrenciler dershaneye gitme zorunda kalabilirler. Nitekim iki yıl bu sistem uygulandığı halde dershaneye gidenlerin sayısında azalma olmamış, tersine belli bir oranda artma görülmüş, üstelik lise son sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu okula gitmemiş; devamsızlıktan kalmamak için rapor almıştır.

YÖK zamanla sınavı kaldırmayı düşünüyorsa, şimdilik aşağıda belirtilen en az iki nedenden dolayı bu olası görülmemektedir.

1. Eğer üniversiteye giriş sınavsız olacaksa, tüm lise mezunlarının istediği üniversiteye ve bölüme girmeleri sağlanmalıdır. Sözgelisi, on bin kişi Hacettepe Üniversitesi İngilizce Tıp, otuz bin kişi Boğaziçi Bilgisayar Mühendisliğini, on beş bin kişi ODTÜ'nün İşletme Bölümünü vb. istiyorsa, hepsi o bölümlere kayıt olabilmelidir. Bu şimdilik dünyanın hiçbir eğitim sisteminde gerçekleşmemiştir. Bilgisayar destekli programlandırılmış eğitim gelse bile, sınavlar yine işe koşulacaktır; çünkü herkes aynı programa giremeyebilir.
2. Eğer sınavlar giderek her üniversite tarafından yapılacaksa, bu da birçok istenmedik sonuçlar doğurabilir. Bu kez öğretim üyelerinin, yüksek düzeydeki yöneticilerin, milletvekillerinin, bakanların, iş adamlarının vb. çocukları, yakınları istedikleri bölümlerde hak etmedikleri halde okuyacaklar, diğerlerinin çocukları hak etseler bile bu bölümlere giremeyeceklerdir. Üstelik toplumsal adalet çığnenecek, imkan ve fırsat eşitliği ortadan kalkacaktır. Türkiye geçmişte ve bugün bazı bölümlerde bunun pek çok örneğini yaşamış ve yaşamaktadır.

Bu bağlamda buraya dek belirtilen sakıncalar da göz önüne alınarak geçerli ve güvenilir seçme ve yerleştirme sınavları için aşağıda belirtilen görüşler ileri sürülebilir. YÖK aşağıda maddeler halinde belirtilenleri yapar ve gerekli önlemleri alırsa, Üniversite Giriş Sınavlarını daha tutarlı hale getirebilir.

1. ÖSYM, ilköğretim 5'ten lise son sınıfa dek her sınıf için düzeye uygun şimdilik yılda bir kez Türkiye çapında ÖSYM hazırlık sınavları yapabilir. Bu sınavlardan öğrencilerin aldıkları puanlar onların dosyalarında saklanabilir. Her öğrencinin ilköğretim beşinci sınıftan lise son sınıfa dek girdiği sekiz sınavdan aldığı puanlarla bilişsel gelişimi belirlenebilir.
2. Ayrıca MEB' da geçerliliği ve güvenilirliği yüksek, standart hale gelmiş ölçme araçlarıyla sınavlar yapabilir. Bunun için MEB yeniden örgütlenmelidir. Özerk olacak Eğitim Yüksek Kurulu Başkanlığına bağlı bir Eğitimde Ölçme Değerlendirme Dairesi kurulabilir. Bu daire müdürlüklere bölünebilir. Bu müdürlükler her okul ve ders her türlü ölçme aracı hazırlayabilir. Böylece her okul ve ders için soru bankası kurulabilir. Hazırlanan her türlü ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği sağlanabilir. Ülke çapında standart hale getirilebilir. Bu kurul bazı ölçme aracı örneklerini il, ilçe ve okul düzeyindeki ölçme-değerlendirme merkezlerine gönderebilir. Bu merkezlerde hazırlanan ölçme araçlarını alıp inceleyebilir, kullanabilir. **Okul düzeyinde kurulacak ölçme-değerlendirme birimi her dersin ara sınavlarını hazırlayıp yapabilir.** Sınıf geçme, okul bitirme için deneme sınavları hazırlayıp uygulayabilir. Bunun için yetiçek geliştirme birimiyle birlikte çalışabilir. Bu birimde bulunan kişiler ölçme-değerlendirme biriminin de üyesi olabilirler. Okul düzeyinde yapılan sınavlar ve sonuçları yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere bu birim tarafından bildirilebilir. **Her ilçenin ölçme-değerlendirme birimi tüm okullarda dönem, sınıf geçme ve bütünleme sınavlarını yapabilir. Her ilin ölçme-değerlendirme merkezi ise, ilköğretim okulu bitirme sınavlarını yılda iki kez düzenleyebilir.** Böyle bir tutum okul, yönetici, öğretmen, hizmetli personel, öğrenci ve yetişeklerin değerlendirilip geliştirilmesinde de işe koşulabilir. Ayrıca yönetici, öğretmen, hizmetli personelin terfisinde de kullanılabilir. **Eğitim Yüksek Kurulu Başkanlığına bağlı Ölçme-Değerlendirme Dairesi ülke çapında lise son sınıf öğrencileriyle ilgili her yıl iki kez genel lise bitirme ve lise bakalorya sınavlarını yapabilir.** Bu sınav sonuçları bir başka okula geçmede, yetişek seçmede, üniversiteye girmede il, ilçe, okul bazında yapılan değerlendirmelerle birlikte kullanılabilir.
3. Üniversite giriş sınavları her alana göre düzenlenebilir. Dil ve edebiyat, güzel sanatlar, spor, fen bilimleri, mühendislik, mimarlık, tıp ve hemşirelik, eğitim, hukuk vb. ilgili bilgi ve becerileri ölçen çok boyutlu sınavlar hazırlanıp uygulanabilir. Bugün bile; soru bankası kurulmuşsa, bu sınavların tümünü yapıp sonuçlarını saklamak ve bildirmek zor değildir; çünkü bilgisayarlar bunların yapılmasında bize çok kolaylık sağlamaktadır. ÖSYM bu amaç için yeniden örgütlenebilir.
4. **Eğitim yaşam boyu, on sekiz yaşına dek herkes için zorunlu, kesintisiz, karma, doğrudan demokratik, laik, çağdaş bilim, sanat ve düşünceye dayalı, çok boyutlu olmalıdır.** Bu hak hiçbir şekilde kişinin elinden alınamaz. **Bu dönem içinde mesleki ve teknik eğitim verilemez. Mesleki ve teknik eğitim zorunlu eğitimden sonra başlayabilir.** Tüm derslerden geçen ve Eğitim Yüksek Kuruluna bağlı Ölçme-Değerlendirme Dairesince yapılan genel lise bitirme sınavında başarılı olan kişilere **lise bitirme belgesi** verilebilir. **Lise bitirme belgesi alan ve not ortalaması altmış olan öğrenciler** Eğitim Yüksek Kuruluna Bağlı Ölçme-Değerlendirme Dairesince yapılan **lise bakalorya birinci basamak sınavına alınırlar.** Altmış puanı tutturamayanlar, seçtikleri derslerden not yükseltme sınavına girebilirler. Bu hakkı diledikleri kadar kullanabilirler. Bu sınav Türkçe, matematik ağırlıklı hazırlanabilir. **Lise bakalorya birinci basamak sınavından yüz üzerinden 65 ve daha yukarı puan alanlar ikinci sınava girebilirler.** İkinci sınav ise öğrencilerin cebir, geometri, fizik, kimya, biyoloji, astronomi, jeoloji, tarım, ticaret, sağlık, edebiyat, kompozisyon, yabancı dil, psikoloji, tarih, coğrafya, felsefe, mantık, sosyoloji, elektrik, elektronik, bilgisayar, müzik, resim, tiyatro, mimari, fotoğrafçılık, sinema, beden eğitimi, mesleki ve teknik alanlarla ilgili bilgi, beceri ve ilgilerini ölçen testler ve diğer ölçme araçlarıyla yapılabilir. İkinci sınavda öğrenci cebir ve felsefe zorunlu olmak koşuluyla istediği diğer dört dersi seçebilir. **Bu altı dersten ortalama yüz üzerinden 65 puan alanlar ve belirlediği bir dersten lise bakalorya tezini başarıyla verenler YÖK'ün**

yaptığı üniversite birinci ve ikinci basamak sınavlarına girebilirler. Yalnız **üstün ve özel yetenekli çocuklar ile mesleki ve teknik eğitim alacaklar** lise bakalorya birinci basamak sınavını kazandıktan sonra yeteneklerine uygun üst kurumlarda eğitimlerine **YÖK'ün yaptığı üniversite sınavlarına girmeden** devam edebilirler. Mesleki ve teknik eğitimle ilgili yükseköğretim kurumları üç yıllık önlisans olarak düzenlenebilir. Üç yılda başarılı ve not ortalaması 75'in üzerinde bulunanlar alanlarıyla ilgili lisans düzeyindeki eğitimlerine dördüncü sınıftan itibaren devam edebilirler. Lisans düzeyindeki eğitim sekiz yıl olabilir. İlk iki yıl genel, onun üzerine dört yıl alan ve son iki yıl ise uygulamalı bir eğitim olarak düzenlenebilir. Yüksek lisans ve doktora programları lisanstan sonra enstitülerde açılabilir. Bu programlar için belli bilimsel ölçütler YÖK tarafından belirlenip kullanılabilir. **Üniversitelerin ilk iki yılında okutulacak dersler yazılı ve sözlü anlatım, bilimsel araştırma, İstatistik, bilim felsefesi, mantık, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, uygarlık tarihi, yabancı dil, matematik, fizik, kimya, biyoloji, bilgisayar olabilir** (Sönmez 1998).

Sonuç

Bu makalede savunulan sınav sistemleri şöyle özetlenebilir:

A. Üniversiteye girecekler için aşağıdaki işlemler yapılabilir:

1. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özerk Eğitim Yüksek Kurulunun Ölçme-Değerlendirme Dairesince yapılan lise bakalorya birinci ve ikinci basamak sınavlarından her öğrencinin aldığı puanlar,
2. YÖK tarafından 5,6,7,8,9,10,11 ve 12. sınıflarda yapılan üniversite giriş hazırlık sınavlarından her öğrencinin aldığı puanlar,
3. YÖK tarafından yapılan ÖSYM sınavlarından her bir öğrencinin aldığı puanlar,
4. Lise bakalorya tezinden her öğrencinin aldığı puanlar belli katsayılarla çarpılıp öğrencinin üniversitede okuyacağı fakülte ve bölümler belirlenebilir. Bu belirleme sırasında öğrencinin ilköğretim beşinci sınıftan lise son sınıfa kadar olan gelişim eğrisi göz önüne alınabilir. YÖK bu eğriye bakıp bir karara varabilir. Bunun için kendisinin yaptığı sınavları baz olarak kullanabilir.

B. Mesleki ve teknik önlisans yüksekokullarına girecekler için şunlar yapılabilir:

1. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özerk Eğitim Yüksek Kurulunun Ölçme-Değerlendirme Dairesince yapılan lise bakalorya birinci basamak sınavından her öğrencinin aldığı puan,
2. YÖK tarafından 5,6,7,8,9,10,11 ve 12. sınıflarda yapılan üniversite giriş hazırlık sınavlarından her öğrencinin aldığı puanlar belli katsayılarla çarpılıp öğrencinin okuyacağı mesleki ve teknik önlisans programları belirlenebilir. Bu belirleme sırasında öğrencinin ilköğretim beşinci sınıftan lise son sınıfa kadar olan gelişim eğrisi göz önüne alınabilir. YÖK bu eğriye bakıp bir karara varabilir. Bunun için kendisinin yaptığı sınavları baz olarak kullanabilir.

C. Özel ve üstün yetenekliler için şunlar yapılabilir:

Uluslararası ve ulusal yarışmalarda, TÜBİTAK'a proje sunup derece alanlar; derece aldıkları alanlarla ilgili yükseköğretim kurumlarına lise bakalorya birinci basamak sınavıyla girebilirler.

Böyle bir yaklaşım bu makalede sınavlarla ilgili belirtilen sakıncaları en aza indirebilir.

Kaynaklar

- Bloom B.J. (1974). **Handbook On Formative and Summative Evaluation of Student Learning**. New York.
- Ertürk, Selahattin. (1972). **Eğitimde "Program" Geliştirme**. Ankara.
- Özçelik, Durmuş Ali. (1989). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara.
- Sönmez, Veyse. (1989). « **Eğitimin Bilyo-Teknolojik Temelleri**. » **Eğitim Fakültesi Dergisi**.Ankara.
- Sönmez,Veyse.(1998).**Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri**.Ankara.
- Tekin,Halil.(1978).**Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**.Ankara.
- Turgut,M.Fuat.(1977).**Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**.Ankara.