

TASARIM VE BECERİ ATÖLYELERİNE YÖNELİK UYGULAMALAR - ALMANYA ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zehra ÖZTÜRK¹

1 Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Öğrenci İşleri ve Sosyal Etkinlikler Daire Başkanlığı, TBA Birimi, cinar0905@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9364-5734.

Geliş Tarihi: 28.08.2019 **Kabul Tarihi:** 16.12.2019

Öz: Bu çalışmada dünyanın gelişmiş ülkelerinden biri olan ve atölyeleri bir öğrenme ortamı olarak gören Almanya'nın farklı atölye modelleri incelenmiştir. İncelenen atölye örneklerinin uygulamaları sırasında çeşitli sorunlar gözlemlenmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu ile birlikte ülkemizde kurulmaya başlanan ve yaygınlaştırılması hedeflenen Tasarım Beceri Atölyeleri'nde bu süreçte hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmış, hangi konularda örnek alınması gerektiği Almanya'daki uygulamalardan yola çıkılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Atölyelerin yaygınlaştırılmasında özellikle kullanıcıların ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının, öğretmen eğitimlerinin atölyelerin felsefesine uygun verilmesinin ve buna paralel olarak atölyelerin kullanımında fırsat eşitliğinin ve sürdürülebilirliğin sağlanmasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tasarım Beceri Atölyeleri, atölye modelleri, Almanya

APPLICATIONS FOR DESIGN AND SKILL LABORATORIES - EXAMPLE OF GERMANY

Abstract:

In this study, different lab models of Germany as a country that knows the importance of design and skills labs and sees it as an indispensable part of its education system has been reviewed through identifying different implementation methodologies. Various problems were identified in the practices of the lab samples examined to determine the major points the Design and Skill Labs, which have been started to be established in our country in relation to the 2023 Education Vision very recently, to pay attention in this process and which methods have been processed by looking at the examples from Germany. When the labs are spread out, functionality and distance should be kept in the foreground, teacher training should be prepared by the philosophy of these labs and in parallel to this, to ensure the equality and opportunity in the usage of these labs.

Key words: Design and Skills Labs, lab models, Germany

Giriş

Günümüz dünyasının çok hızlı değiştiğine, bilginin üretilmesi, kullanılması, aktarılmasına yönelik her alanda değişmelerin yaşandığına tanık olmaktadır. Eğitim ile toplumu bilgi toplumuna dönüştürmek dünya ülkelerinin temel hedefleridir. Değişimlerin merkezinde insan vardır. Bu nedenle 21. yüzyılın gereklilikleri ile baş etmek için ülkelerin nitelikli insan yetiştirmeleri gerekmektedir. Son zamanlarda adını sıkça duyduğumuz ve üzerinde önemle durulan yaşam becerileri, literatürde önleyici ve koruyucu çalışmalar kapsamında ele alınan, bireylerin gelişim ve değişim sürecinde varlıklarını etkin bir şekilde devam ettirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlilikleri ifade etmektedir (Kolburan & Tosun, 2011). Dünya Sağlık Örgütü (*World Health Organization*) sağlıklı bir bireyin sahip olması gereken on temel beceriyi şu şekilde sıralamıştır: Karar verme becerisi, problem çözme becerisi, empati kurma becerisi, öz farkındalık becerisi, iletişim becerisi, kişilerarası iletişim becerisi,

duygularla başa çıkma becerisi, stresle başa çıkma becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi (WHO, 1997). Sıralanan bu beceriler insanların günlük yaşamlarında sıklıkla karşı karşıya geldikleri problemleri çözmeye kullandıkları becerilerdir (Gulhane, 2014). Eğitim ile 21. yüzyılın taleplerini karşılayacak yeniçağın getirdiği sorunlar ile baş edebilecek nitelikte bireyler yetiştirilmelidir (Tutkun, 2010).

Ekim 2018’de yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde “eğitimin ana ögesi ve baş öznese” olarak insan tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Öğrencilerin ders notları veya sınav sonuçları gibi sayısal değerlerin başarının ölçütü için yeterli olamayacağını vurgulayan bu belge, insanı bir bütün olarak, yani hem bilişsel, hem fiziksel, hem de duyuşsal anlamda, ele almayı hedeflemektedir. Hayatta başarılı olmanın temel belirleyicisi olarak Goleman (1995), duyguları ve sosyal becerileri görmektedir. Ona göre IQ (İntelligence Quotient) hayat başarısını belirleyen unsurlar arasında en iyi ihtimalle yaklaşık beşte birlik katkı sağlayabilir (Sönmez & Ayaz, 2019). Bu yeni vizyon Georg Kerschensteiner gibi bilginin öğrenilmesinde ezberci yaklaşıma karşı çıkmaktadır (Özdemir, 1931). Yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünce gibi 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu becerilerin de okullarda kazandırılması öngörülmektedir.

Bu bağlamda 2019 yılından itibaren Ankara ve İstanbul’da dört ilkokul ve üç ortaokulda olmak üzere toplam yedi okulda *Tasarım Beceri Atölyeleri* kurulmuştur. Bu atölyelerde çocukların öğrenmekle yetinmeyip tasarlamının ve üretmenin hazzına varması amaçlanmaktadır. Kerschensteiner bunu iş içinde eğitim “*praktisches Tun*” olarak tanımlar (Özdemir, 1931). Ayrıca çağımızın gerektirdiği problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık becerilerinin kazandırılması da öngörülmektedir (MEB, 2018).

Okullarda atölye fikri daha eski tarihlere dayanmaktadır. Bilim insanı, eğitimci ve yazar Jan Amos Comenius (1592–1670) “okulu pedagojik atölye çalışmalarının yapıldığı bir mekân” olarak görmektedir (Brée, 2017, s. 1). Bilstein’a göre atölyeler herhangi bir kurum veya kuruluş olarak görülmemektedir (Bilstein, 1997). Öte yandan eğitim reformcu Johann Heinrich Pestalozzi de (1746–1827) “akıl, kalbin ve elin bütünlüğünden” bahsetmektedir (Brée, 2017, s. 1). Bönsch, atölyeleri okullarda veya üniversitelerde; alet, edevat ve

materyallerle döşenmiş; öğrenmenin işle, üretimle, tasarlamayla, deneyerek ve ancak tüm duyuyla yaparak yaşayarak gerçekleştiği bir eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır (Bönsch, 1999). Almanya’da atölyelerin kuruluş amacı önceleri öğretmen yetiştirmek ve öğrencilere okul dışı öğrenme imkânı sunmaktı. Daha sonra öğrenmenin, sadece öğretmenlerin pedagojik çabalarının bir sonucu olmadığı, öğrencilerin bağımsız çalışmalarının bir ürünü olduğu (Ernst, 1988) ilkesiyle, okullara atölyeler kurulmaya başlanmıştır. Georg Kerschensteiner, Célestin Freinet, Maria Montessori gibi eğitim reformcular teorileri ve uygulamalarıyla atölye felsefesini geliştirmişlerdir.

20. yüzyılın başında Fransa’da köy öğretmeni olarak çalışan Célestin Freinet (1896-1966) okul kitaplarını çocukların yaşamlarından uzak olması sebebiyle eleştirip, atölye kavramını ilk ortaya atan kişilerden biridir. Freinet’in teorisine göre öğretmenler gerekli olan öğrenme ortamını ve materyali hazırladıktan sonra çocuklar kendi imkân ve ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini eğitebileceklerdir (Reich, 2003). Öğrencilere hazır bilginin aktarılmasına karşı çıkan Freinet daha yaratıcı, açık, deneyimlemeyi ve uygulamayı ön plana çıkaran çalışmayı ve öğrenmeyi savunmuştur. Célestin Freinet’in bu görüşünün, 1. Dünya Savaşı’nda yaralanmasından dolayı konuşmakta ve öğretmenlik mesleğini uygulama sırasında zorlanmasıyla da ilişkili olduğu tahmin edilmektedir (Reich, 2003). Freinet pedagojisi; okullarda sınıfın merkeze alındığı ve ortak alan olarak kullanıldığı, ayrıca etrafında yedi atölyenin kurulmasını öngörmektedir. Bu atölyeler; ahşap ve metal atölyesi, yaşam becerileri atölyesi, inşaat ve mekanik atölyesi, araştırma atölyesi, deney atölyesi, yaratıcılık, grafik ve iletişim atölyesi ve son olarak yaratıcılık, sanat ve iletişim atölyesidir. Tarım ve hayvan bakımı atölyesi ise okul binasının dışında bulunmaktadır.

Bir başka yaklaşım ise İtalya’nın kuzeyinde bulunan Reggio Emilia kentinde ortaya çıkmıştır. Adını bu şehirden alan yaklaşım, 1945’te 2. Dünya Savaşı’ndan hemen sonra yerel halk tarafından kendi çocuklarının da zengin insanların çocukları gibi eğitim görmelerini istedikleri için başlatılmıştır (Aslan, 2005). Okulun ilk öğretmenlerinden olan Loris Malaguzzi’ye göre çocukların kendilerini ilgilendiren konuların yalnızca diğer çocuklardan öğrenilebileceği düşüncesi bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Edwards, Gandini, & Forman, 1998). Freinet pedagojisinde olduğu gibi çocuklara uygun öğrenme fırsatları sunulduğunda onların öğrenmeye açık oldukları kabul edilmekte-

dir (Bennett, 2001). Reggio Emilia yaklaşımında öğrenme ortamlarına büyük önem verilmektedir. Çocukların gerçek hayatla doğrudan ilişki kurabilmeleri için her okulda bitkilerin bulunduğu bir bahçe, kiler, mutfak, yemek odası ve tuvaletler yer almaktadır (Aslan, 2005). Ayrıca okullarda *Piazza* adını verdikleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyalleşebilecekleri, fikirlerini paylaşabilecekleri ve tüm sınıfların bu ortak alana açıldığı büyük bir mekân mevcuttur. Bu alanın dışında Reggio Emilia okullarında bir de atölye yer almaktadır. *Atelier* adı verilen bu atölyede doğal materyallerle beraber renkli kalemler, sulu boyalar, farklı renkte ve türde kâğıtlar gibi birçok sanat malzemesi de bulunmaktadır. Çocuklar kendilerini bu sayede farklı şekillerde ifade edebilmektedir.

Bir diğer yaklaşım ise, İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru unvanını taşıyan Dr. Maria Montessori (1869-1952) tarafından ortaya konmuştur. Montessori yaklaşımı, "insan doğuştan iyiye yöneliktir ve esas amacı kendini ispatlamaktır" ilkesi üzerine kurulmuştur (Köksal Akyol & Oğuz, 2006, s. 245). Montessori, çocuğun özellikle üç alanda gelişmesini hedeflemektedir: fiziksel, duyuşsal ve dil. Diğer iki yaklaşımda olduğu gibi burada da çocuklar kendi ihtiyaçlarına göre amaçlı, planlı ve zenginleştirilmiş çevrede "kendi kendilerini eğitmektedir" (Köksal Akyol & Oğuz, 2006, s. 245). Montessori yaklaşımına göre çocuğun çevresi ile olan etkileşimi, onun zihinsel ve fiziksel bütünlüğünü ortaya çıkarmaktadır (Lillard, 1973). Montessori de Freinet ve Reggio Emilia yaklaşımında olduğu gibi çocuğun gerçek hayatla ve doğayla olan doğrudan ilişkisinin önemi vurgulanmaktadır. Bu yüzden Montessori sınıflarında oyuncaklar yerine gerçek nesnelere yer verilmektedir; örneğin gerçek bir telefon, süpürge veya buzdolabı. Bunun yanı sıra gerçek bitki ve hayvan yetiştirmek ve onların bakımı her çocuğun günlük sorumluluğundadır.

Almanya'nın atölye projelerinde özellikle Lillian Weber'in, 60'lı yılların sonunda Amerika'da başlattığı *Open-Corridor* (Açık Koridor) programıdır. 1963'te üç haftalık bir yaz konferansı için İngiliz ve Amerikalı eğitimcilerle bir araya gelen Weber, tanıtım amaçlı gösterilen İngiliz devlet okullarının videosundan çok etkilenmiştir. Bunun üzerine 1965 ve 1966 yıllarında okulları yakından incelemek için İngiltere'ye gitmiştir. Oradaki okulları yakından inceleyen Lillian Weber'in ilk izlenimi, İngiliz okullarındaki sınıfların çoğunun Amerikan okullarında olduğu gibi kalabalık olmasıdır (her sınıfta ortalama 40 öğrenci mevcuttur) (Schneier & Schneier, 1971). Bu durumu eğitimde bir

engel olarak gören İngiliz okulları çocuklar için *kendileri* olabilecekleri, kendilerine uygun şekilde ve hızda gelişmelerine olanak sağlayan ayrıca çocukların ilk elden deneyimleyip, keşif ve yaratıcı çalışmalar yapabilecekleri doğru ortamlar tasarlamaya çalışmıştır. Bunun için okulun koridorlarını ve duvarlarını kullanmışlardır. Lillian Weber 1966 yılında New York'a geri döndüğünde bir misyonu vardı: Yetiştirdiği öğretmenlerin staj dönemini daha anlamlı kılmak. Çünkü Weber okullardaki mentorların öğretme şekillerinin ve sınıfların atmosferinin genç öğretmenlerin gelecekteki öğretme davranışlarını kritik bir şekilde etkilediğini biliyordu. Bu yüzden Lillian Weber'in düşüncesi, öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin öğretim tarzlarından uzak bir uygulama alanında pratik kazanması yönündeydi.

Open-Corridor ilk önce Manhattan'de bulunan PS84 okuluna kurulmuştur. Bu 900 kişilik okulda öğrencilerin yaklaşık üçte biri siyah, üçte biri beyaz ve üçte biri İspanyol-Amerikalıdır (Schneier & Schneier, 1971). Sınıfların hemen önündeki koridorlarda haftada üç gün birer saat "koridor zamanları" düzenlenmiştir. Buralara deney ve tasarım masaları konulmuş ve zemin eğitici oyun halılarıyla kaplanmıştır. Müzik aletlerinin ve hatta hayvanların bile bulunduğu bu mekânlara kapılarını koridora açıp açmamak sınıf öğretmenlerine bırakılmıştır. Koridor etkinliklerine katılımı gönüllülük esastır. Koridordaki çalışmalar üniversite öğrencileri tarafından yürütülmekte ve onlara öğrenciler tarafından *corridor-teacher* (koridor öğretmenleri) şeklinde seslenilmektedir.

Zaman zaman bu program akademik başarı sağlamadığı yönünde ağır eleştirilse de 1970 yılındaki çocukların kelime bilgisini ve okuduğunu anlama düzeyini ölçen *Metropolitan* başarı testine katılan PS84 okulunun ikinci sınıf öğrencileri bunun aksini kanıtlamıştır. Ulusal normu 2.7 olan bu testte öğrenciler 3.35 ile bu ortalamayı geçmiştir (Schneier & Schneier, 1971).

İlgili alanyazın incelemesine dayalı olarak yapılmış bu çalışmanın amacı; yaklaşık yarım asırdır eğitimde atölye fikrini benimseyen ve bunu okullarında uygulayan Almanya'nın farklı atölye modellerini ve bunların avantajlarını ve dezavantajlarını incelemektir. Bu çalışmada, gözlemlenen, deneyimlenen ve konuyla ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bilgiler ışığında Almanya'daki farklı atölye çeşitleri betimlenecek ve bunlardan hareketle ülkemizde 2019 yılından itibaren pilot okullarda açılacak *Tasarım Beceri Atölyeleri'nin* ülke geneline yaygınlaştırılmasında ve özellikle sürdürülebilirliğinin sağlanmasında

karşılaşılabilecek muhtemel sorunlar bu örnekler üzerinden saptanmaya çalışılacaktır.

Tasarım Beceri Atölyeleri mantığının yürütülmesine ilişkin iki farklı proje örneği sunulacaktır: birincisi Kassel Üniversitesinin girişimiyle atölyelerin okullarda kurulması (*Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätte*), ikincisi de yine akademisyenlerin önderliğinde yürütülen *Kinder erforschen Naturwissenschaft* projesi. Farklı atölye modelleri kuruluşu, yürütülmesi ve sürdürülebilirliğini sağlanmaya kadar ortaya çıkan sorunlar değerlendirilecektir.



1. "Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätte" Projesi

Uzun yıllardan beri Kassel Üniversitesi öğretmen eğitimlerinde atölyeler kullanılmaktadır (ZLB, 2011). Üniversitenin amacı, öğrencilerine okul deneyimi tattırarak ve öğrencilerini meslek hayatlarına en iyi şekilde hazırlamaktır. Kassel Üniversitesi yaklaşık on iki farklı atölyede geleceğin öğretmenlerini yeni teknolojileri de kullanarak yetiştirmektedir. Bu mekânlar ya belli bir sınıf düzeyine veya okul türüne ya da bir disipline yönelik kurgulanmıştır. Bu bağlamda üniversitenin atölyeleri sadece kendi öğrencilerine değil okullara da hizmet etmektedir. Böylelikle üniversite okullarla yakın ilişkiler kurabilmekte ve okullar buraları okul dışı eğitim ve öğretim ortamları olarak kullanabilmektedir. Öğrenciler bu atölyelerde birçok medya araç gereçlerine ve videografilere ulaşabilme, ders materyalleri tasarlama ve farklı ders ve öğretim programlarını inceleme fırsatı bulmaktadır.

Kassel Üniversitesi'nin başlattığı *Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten* projesi (Atölyelerle okul gelişimi) ile kurum, aday öğretmenlerin

eğitimlerinin niteliğini arttırmayı ve bu sayede okulların gelişimini desteklemeyi hedeflemiştir. Projeye birlikte ilkokullara atölyeler kurulmaya başlanmıştır.

Bu amaçla üniversite, atölyelerini uzun yıllardan beri kullanan Obervorschütz ve Arolsen'deki iki okula eş zamanlı olarak birer atölye kurmuştur. İki okulda da "yazı yazma atölyesi" oluşturulmuştur. Her ne kadar okul yönetimine ve öğretmenlere okulların fizibilitesi sorulmuş olsa da, atölyelerin kurgusu üniversiteye, özellikle de üniversite öğrencilerine - onlar bu atölyelerden sorumlu kişiler olacakları için - bırakılmıştır. Mekânların geleneksel öğrenme ortamlarına göre öğrencileri cezbedecek şekilde tasarımı sağlanmıştır.

Yazı yazma atölyesi, Obervorschütz'te büyüklükleri 15 ila 20 m² arasında değişen üç küçük alana, Arolsen'de ise büyüklüğü 40 m² olan bir mekâna kurulmuştur (Hagstedt, Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten). Mekânda ilk önce yazı araç gereçlerinin de bulunduğu bir tarihi yazı köşesi oluşturulmuştur. Burada yazı, kömür ve tebeşirle, karatahta ve kaz tüyüyle, bambu kamışlarıyla ve kendi ürettikleri mürekkeple yazılmıştır. Ayrıca damga kutuları ve bir de el matbaası yer almaktaydı. Bunun yanı sıra atölye modern teknolojiyi de sunmaktaydı. Bu atölye, üniversite öğrencileri tarafından aylar süren çalışmalar sonunda kurulmuş ve yürütülmüştür. Yazı yazma atölyesi özellikle okula ve yazı yazmaya yeni başlayan çocuklar için uygundur.

1.1. Yazı yazma atölyelerinde karşılaşılan sorunlar

Yazı yazma atölyelerinin okullara kurulmasıyla birlikte bir takım sorunlar ortaya çıkmıştır. Herbert Hagstedt'e (Hagstedt, Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten) göre atölyelerin kurulum aşamasında okulların ihtiyaçları yeterince göz önünde bulundurulmaması ve dışarıdan gelen bir talep doğrultusunda projenin başlatılması bazı öğretmenlerin atölyelere karşı direnç göstermelerine sebep olmuştur. Ayrıca atölyelerin özellikle okula ve yazı yazmaya yeni başlayan öğrenciler için planlanması yaşça daha büyük olan diğer öğrenciler tarafından tepkiyle karşılanmıştır. Haksızlığa uğradıklarını belirten bu çocuklara daha sonra ek bir atölye (masal atölyesi) açılmıştır. Bir başka sorun ise, öğrenciler tarafından yürütülen atölyeler öğrencilerin üniversiteden mezun olduktan sonra bu mekânların sahipsiz kalmış olmasıdır. Obervorschütz'deki okul idaresi kendi atölye öğretmenini okulda tutabilmek için ona mezuniyetinden sonra stajyerlik imkânı sağlamıştır. Arolsen'deki

okulda durum tam tersiydi. Buradaki atölye, sorumlusu mezun olduktan sonra, önceleri öğretmenler tarafından neredeyse hiç kullanılmadı, daha sonra ise kapatıldı. Atölyeyi kullanma saatinin öğleden sonraya alınması başka sorunları da beraberinde getirmiştir. Çalışma saatlerinin öğrencilerin okul çıkış saatine denk gelmesiyle, atölyeyi aynı anda kullanmak isteyen kişi sayısı mekânın kapasitesini aşmıştır. Ayrıca gerek ziyaretçiler gerekse de öğretmenler atölyenin amacından çıkarak bu mekânda kendi şahsi işlerini yapmaya başlamıştır (örneğin oyun oynama, etüt, destek eğitim odası). Sonuç olarak bu atölye kapatılmıştır.

2. “Kinder erforschen Naturwissenschaft” Projesi (“Çocuklar Bilimi Araştırıyor”)

Kinder erforschen Naturwissenschaft projesi Kassel Üniversitesi’nden Dr. Herbert Hagstedt, Beate Arend, Prof. Dr. Rita Wodzinski, Berlin Humboldt Üniversitesi’nden Dr. Hartmut Wedekind ve Berlin Freie Üniversitesi’nden Prof. Dr. Petra Skiebe-Corrette tarafından yürütülmüştür. Alman okullarında yeteri kadar araştırmaya dayalı öğrenmelerin gerçekleşmediğini eleştiren akademisyenler, bilgiden çok öğrenme süreçlerinin önemine dikkat çekmişlerdir. Bu projeye, eğitim kurumlarında

- Çocukların ihtiyaçlarını, algılarını ve fikirlerini merkeze alan,
- Soruların cevapları araştırılarak bulunan,
- Derslerin ödevlerle uzatılmadığı ve
- İyi planlanmış zamanlarda – planlı veya tesadüfi, grupla veya bireysel, farklı yaş gruplarıyla olduğu kadar akranlarıyla, formal kadar informal – öğrencilerine bütün gün araştırma imkânı sunan bir okul kültürünün oluşması hedeflenmiştir (Wenzel, 2006).

Kinder erforschen Naturwissenschaft projesine Almanya’nın iki bölgesinden (doğu ve batı) toplam beş ilkokul katılmıştır. Bu okullardan üçü – Wilhelm-Busch İlkokulu, Sonnenblumen İlkokulu ve Grundschule im Grünen İlkokulu – Berlin’de, diğer iki ilkokul – Fuldata İlkokulu ve Regenbogenschule İlkokulu – ise Kassel’de bulunmaktadır. Proje yöneticileri, okulların doğu ve batı Almanya’dan seçilmesi gerektiği konusunda aynı fikirdedir (Wenzel, 2006). Bunun sebebi ise yöneticilerin doğudaki okulların fen bilimleri ve ma-

tematik derslerinde daha çok bilgi, batdakilerin ise bu derslerde daha çok süreç odaklı olduklarını tahmin etmeleridir.

Grundschule im Grünen İlkokulunda (Berlin) on üç senedir öğrencilere çevre bilgisi dersi verilmektedir. Bu ders disiplinler üstü bir yaklaşımla işlenmektedir ve tüm çocuklar bu derse katılmaktadır. *Kinder erforschen Naturwissenschaft* içerik bağlamında bu dersle ilişkilendirilmektedir. Okulun birinci sınıfından üçüncü sınıfına kadar herkes, yaklaşık 60 çocuk ve üç öğretmen, bu projeye katılmıştır (Wenzel, 2006).

Sonnenblumen İlkokulu (Berlin) farklı sosyo-kültürel yapıdan gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Geçmiş senelerde de bu okul, öğrencilerine beceri kazanmaları için derslerde ve ders dışında çeşitli imkânlar sunmuştur. Okulun çocuklar için bir yaşam alanı olduğunun bilincinde olan bu ilkokul, bu proje kapsamında okulu tam güne çevirmiştir. Bu projeye katılan toplam 60 öğrenci ve altı öğretmen “hareket” konusu üzerinde yoğunlaşmış, özellikle de canlıların hareketleriyle makinaların fiziksel ve teknik yönlerini ilişkilendirmişlerdir. Okul ayrıca çeşitli kurumlarla ve uzmanlarla beraber çalışmıştır (Wenzel, 2006).

Wilhelm-Busch İlkokulu (Berlin) projeler konusunda birçok tecrübeye sahiptir. Okul, önceki çalışmalarında öğrencilerini projelerin planlanmasından değerlendirilmesine ve sunulmasına kadar bütün aşamalara dâhil etmiştir. *Kinder erforschen Naturwissenschaft* projesine birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar tüm çocuklar katılmış ve “sonbahar” veya “hava durumu” gibi konular ele alınmıştır (Wenzel, 2006).

Fuldatal İlkokulu’nda (Kassel) projesine 30 öğrenci ve dört öğretmen katılmıştır. “Orman araştırmacıları” olarak öğrenciler ormanı keşfetmişler ve çeşitli alanlara (örneğin hayvanlar, bitkiler, bakteriler, mineraller, orman veya sular) yönelik sorular sormuşlardır. Projenin sonunda çocuklar seçtikleri yöntemleri, bulguları ve henüz cevaplandıramadıkları soruları sunmuşlardır (Wenzel, 2006).

Regenbogen İlkokulu’nda (Kassel) yürütülen projede doğa konusu işlenmiştir. 17 öğrenci, bir öğretmen ve iki okul dışı katılımcıyla sürdürülen *Kinder erforschen Naturwissenschaft* çocuklara belirli bir süre içerisinde doğa bilimiyle ilgili bir konuya yoğunlaşma imkânı vermiştir (Wenzel, 2006).

2.1. Okullarda atölyelerin uygulama biçimleri

2.1.1. “Proje Sınıfı” (Fuldata İlkokulu)

Fuldata İlkokulu’nda sınıfların yanı sıra bir tane de çok amaçlı mekân bulunmaktadır. Bu mekân ne bir laboratuvar ne de bir derslik olarak tasarlanmıştır. Burası atölye mantığıyla oluşturulmuş ve öğrencilerin araştırma yapmak için kullandıkları bir ortamdır. Atölye donanımı ve araç gereçleri proje konularına göre haftalık değişebilmektedir (örneğin bir hafta konu tarih olur diğer hafta fen bilimleri). Temelde bu atölye büyük çalışma masalarından, inceleme aletlerinden, ölçme araçlarından, çeşitli araç gereçlerden, deney setlerinden ve atık malzemelerden oluşmaktadır (Hagstedt, 2006).

Sınıfların kısıtlı imkânlarına karşın öğrenciler bu zenginleştirilmiş mekân çalışmalarında uygulama merkezi olarak kullanmaktadır. Büyük masalar çalışmalarını için öğrencilere geniş bir alan sağlarken aynı zamanda cam kenarlarına yerleştirilen mikroskopları da kullanabilmektedirler. Ayrıca atölyede öğrencilerin suyla çalışabilecekleri ve duvarlarda ürünlerini sergileyebilecekleri raflar bulunmaktadır. Bu atölyede herhangi bir öğretici materyal yani hazır öğrenme kartları, akıl oyunları veya uygulama yönergesinin bulunduğu deney kutuları bulunmamaktadır. Bu bağlamda her çalışma grubu kendi çalışma yöntemini kendi belirlemektedir (Hagstedt, 2006).

2.1.2. “Deney Atölyesi” (Regenbogen İlkokulu)

Regenbogen İlkokulu’nda sınıfların yanı sıra birbiriyle bağlantılı iki atölye bulunmaktadır. Bu mekânlar küçük araştırma gruplarına (sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda sınıflar ikiye bölünmektedir) ve öğrencilerin bireysel kullanımına açıktır. Daha çok “deney atölyesi” olarak tasarlanan bu mekân, Hayat Bilgisi dersinin çeşitli konularını ele alan ve işlenen konulara göre sürekli artan kutulardan oluşmaktadır. Bu kutularda belirli bir alana yönelik deney malzemeleri ve deneylerin yapılışını anlatan detaylandırılmış bir kılavuz bulunmaktadır. “Proje Sınıfına” kıyasla bu atölye önceden seçilmiş, eğitici materyallerden oluşan bir koleksiyondan oluşmaktadır. Çocuklar çalışmalarına yönelik herhangi bir malzemeyi kendi bulmamakta; bunun yerine önlerine hazır materyaller konulmaktadır (Hagstedt, 2006). Ayrıca atölyede kitaplarla zenginleştirilmiş bir bilgi köşesi ve bilgisayarların da bulunduğu bir çalışma alanı yer almaktadır. Atölye kapalı olduğu zamanlarda çocuklar

araştırmak istedikleri soruları atölye kapısında asılı duran “soru kutusuna” bırakmaktadır. Daha büyük çalışma grupları, çalışmalarını atölyeye yakın bir koridorda sürdürebilmektedir.

Atölyenin olumlu yanı çocukların atölyede kullandıkları materyallerin günlük hayatlarında her zaman kolaylıkla elde edebilecekleri şekilde olmasıdır (mum, mantar tıpa, ataş gibi) (Hagstedt, 2006). Bu sayede çocuklar deneyleri evde de yapabilme imkânı bulabilmektedir.

Bir başka değinilmesi gereken nokta ise okula staj için gelen öğrencilerin atölyeyi yeniden düzenlemiş olmalarıdır. Stajyerler burayı “proje haftası” kapsamında öğrencilere basit kes-yapıştır ve süsleme etkinlikleri için kullanmaktadır (Hagstedt, 2006). Çocuklarla yapılan görüşmelerde bu etkinliklerin öğrenciler tarafından serbest araştırma çalışmalarına göre daha eğlenceli bulunduğu sonucuna varılmıştır.

2.1.3. “Okul Atölyesi” (Wilhelm-Busch İlkokulu)

Kinder erforschen Naturwissenschaft projesinin başlamasıyla Wilhelm-Busch İlkokulu ilk atölyesini kurmuştur. Öğretmenlerin amacı çocukların bu atölyede kendi sorularına cevap bulabilmek için çözüm yolları üretebilmesidir. Berlin Humboldt Üniversitesi öğrencilerinin “okul atölyesini” kullanan çocuklarla yaptıkları konuşmalarda, bu hedefe kısmen ulaşıldığı fakat sonuçların beklenen düzeyde olmadığı görülmüştür (Hagstedt, 2006). Yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin atölyelerde çocuklara çalışma kâğıtları yardımıyla deneyler yaptırarak, bu deneyler sırasında çocuklara “iş” hızlandırmak için yardım ettikleri ve öğrencilerin sorularına yer vermedikleri anlaşılmıştır. Buna karşın, öğretmenler tarafından oluşturulan soruların basit bir ansiklopedide dahi kolaylıkla bulunabilir olduğu vurgulanmıştır.

2.1.4. “Öğrenme ortamı olarak şehirler” (Grundschule im Grünen İlkokulu)

Grundschule im Grünen İlkokulu, bir tarafta öğrencilere tarım yapma imkânı sağlarken diğer tarafta öğrencilere hayvanların bakımını üstlenebilecekleri bir çiftliğe sahiptir. İlkokulda yapılan bu uygulamaya, okul henüz projeye katılmadan önce başlanmıştır. *Kinder erforschen Naturwissenschaft* projesiyle birlikte okulun 5. sınıf öğrencileri öğrenme ortamlarını genişleterek eskiz defteri ve fotoğraf makinaları ile şehri keşfetmeye çıkmışlardır. Şehirde bulunan

tarihi köprüleri, onların yapı şekillerini ve dayanıklılığını incelemişlerdir. İncelemelerin ardından bu köprüler yapılarına göre modellenmiştir (Hagstedt, 2006).

3. sınıfların “aynalar” konulu projesinde ise, öğrenciler yine okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etmişlerdir. Çocuklar önce *Mitmach Museum*’daki (bir tür çocuk müzesi) ayna sergisini ziyaret edip, oradaki birçok etkinliğe katılmışlardır. Daha sonra Humboldt Üniversitesi’nin fizik laboratuvarına gitmişlerdir. Burada öğrenciler kendi sorularından yola çıkarak yeni öğrendikleri bilgiler yardımıyla çalışmalar yürütmüşlerdir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde, çocukların öğretmenlerinin klasik “çalışma kâğıdı metotlarını” eleştirdikleri görülmüştür. Öğrenciler bu tür okul dışı faaliyetleri daha eğlenceli bulduklarını ve sık sık yapılması gerektiğini vurgulamışlardır (Hagstedt, 2006).

2.1.5. “Öğrenci Atölyeleri” (Sonnenblumen İlkokulu)

Sonnenblumen İlkokulu kendi okuluna atölye açmak yerine Berlin Freie Üniversitesi’nin “öğrenci atölyelerini” (NatLab) kullanmışlardır. Üniversitenin bu atölyesi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ziyaretine açıktır. NatLab’de bir yandan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim verilirken diğer yandan ise okul gezilerine imkân sağlanmaktadır. Burada öğrenciler çeşitli araştırmalarda bulunurken, akıllarına takılan soruları daha sonra e-posta yoluyla atölye yöneticilerine iletebilmektedirler. O zamana kadar bilgisayarı sadece oyun oynama aracı ve bilgi kaynağı olarak tanıyan çocuklar, bu projeyle birlikte bilgisayarı iletişim aracı olarak ilk defa kullanmışlardır. Ayrıca öğrenciler, öğrenmenin okulla sınırlı olmadığını ve bazı insanların bir şeyleri bildikleri halde öğrenmeye devam ettiklerini ve araştırma yaptıklarını keşfetmişlerdir (Hagstedt, 2006).

Aşağıdaki tabloda beş okulun uygulama yöntemleri özetlenmiştir.

	Konuların belli olduğu atölyeler	Konuların önceden belirlenmediği atölyeler
Okullara ait çalışma ortamları	<i>"Deney Atölyesi" (Regenbogen İlkokulu)</i> <i>"Okul Atölyesi" (Wilhelm-Busch İlkokulu)</i>	<i>"Proje Sınıfı" (Fuldatal İlkokulu)</i>
Okul dışı çalışma ortamları	<i>"Öğrenme ortamı olarak şehirler" (Grundschule im Grünen)</i>	<i>"Öğrenci Atölyeleri" (Sonnenblumen İlkokulu)</i>

Tartışma ve Sonuç

Bulduğumuz çağın getirdikleri ile baş edebilecek ve taleplerini karşılayabilecek nitelikte insan yetiştirmemiz gerekmektedir. Bu insan bilişsel becerilerin yanı sıra bilişsel olmayan 21. yüzyıl becerilerine de sahip olmak zorundadır. Ülkemizde uzun zamandır hâkim olan bilişsel ağırlıklı bir eğitim sistemi 2023 *Eğitim Vizyonu* belgesiyle farklı bir boyut kazanmıştır. *Tasarım Beceri Atölyeleri* insanı bir bütün olarak ele almayı hedeflemektedir. Ayrıca öğrencilerin bu mekânlarda bir yandan bilgiyi deneyimleyerek diğer yandan problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık gibi becerileri de kazanması beklenmektedir.

Almanya'daki atölye uygulamaları incelendiğinde, ortaya çıkan sorunlar aşağıdaki dört başlık altında toplanmıştır:

- Atölye kullanıcılarının ihtiyaçları,
- Atölye kullanımında fırsat eşitliğinin sağlanmaması,
- Atölyelerin sürdürülebilirliği,
- Öğretmen eğitimi.

Kassel Üniversitesi'nin kurduğu atölyelerde okulların ihtiyaçları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin veya idarecilerin atölye türü için farklı düşünceleri olabileceği göz ardı edilmiştir. Daha önemli bulunan ve gerek-

sinim olarak görülen bir atölye daha işlevseldir. Bu durum öğretmenlerin atölyelere karşı daha az direnç göstermelerini sağlayacaktır. Dışarıdan gelen bir uygulama görüş alınmadan yürürlüğe konulmuşsa kullanıcılar tarafından tepkiyle karşılanacaktır. Öğretmenlerin fikren bu yeniliğe hazır olması ve atölyeleri bir gereksinim olarak görmesi gerekmektedir. Kullanıcıların olumsuz algıları ve tutumları bu şekilde değiştirilebilir. *Tasarım Beceri Atölyeleri* de okullara kurulurken özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmalı, o okulun ve kullanıcıların ihtiyaçlarına göre atölye türü seçilmelidir. Aksi halde aynı direnci bizim öğretmenlerimiz de göstereceklerdir.

Tasarım Beceri Atölyeleri tüm öğrencilere hitap etmeli; öğrencilere fırsat eşitliği sağlamalıdır. İncelenen örnekte Obervorschütz ve Arsolden’de kurulan “yazı yazma” atölyeleri, ilkokula yeni başlayan çocuklara yönelik olduğundan atölye diğer öğrenciler tarafından kullanılamamıştır. Bu durum, diğer öğrencilerin kendilerini değersiz veya önemsiz olarak algılamalarına sebep olmuştur. Daha sonra ek olarak açılan atölye ile bu kötü izlenim yok edilmeye çalışılmıştır. Atölyelerin kurulum aşamasında okul türü ve öğrencilerin yaşı, ilgileri ve ihtiyaçlarının yanı sıra atölye için seçilen araç, gereç ve donanımlar da göz önünde bulundurularak tüm öğrencileri kapsamalıdır. Aynı atölye, farklı okul türlerine açılabilir ancak atölyeler araç, gereç ve donanım bakımından mutlaka ayrıştırılmalıdır.

Kinder erforschen Naturwissenschaft projesi kapsamında incelenen atölye modelinde, atölyenin sorumlusu üniversite öğrencileridir. Atölyenin sürdürülebilirliği açısından önemli rol oynadığını düşündüğümüz atölye sorumluları, mezun olduktan sonra bu süreç kesintiye uğramaktadır. Atölyeler, okulun diğer öğretmenleri tarafından amaca uygun kullanılamamıştır. Atölyelerin kurulum aşamasında öğretmenlere gerekli eğitimler verildiği takdirde atölyelerin devamlılığı sağlanacaktır. Özellikle atölye kurulumunun başında, ülkemizde kurulmaya başlanan atölyeler gibi, tüm öğretmenler gerekli eğitimi (hem atölye felsefesi, hem araç gereçlerin kullanımına, hem de içerik oluşturmaya yönelik teorik ve pratik bilgi) almalıdır, atölyelerin sorumluluğu yalnızca bir kişiye yüklenmemelidir. Aksi takdirde atölyelerin sürdürülebilirliği sağlanamaz. Ayrıca atölye kapasitesine göre, kişi sayısı ve kullanıcı talepleri dikkate alınarak atölye kullanım saati planlanmalıdır. Örnekte de belirtildiği üzere, atölyelerin ne zaman kullanılacağı (ders esnasında - ders dışı) belirlenmelidir. Tüm olasılıklar göz önünde bulundurularak talepler karşılanmalıdır.

Ancak bu şekilde atölyeler amacına uygun kullanılabilir ve sürekliliği sağlanabilir.

Diğer okullardaki atölye uygulamaları incelendiğinde üç farklı yöntem kullanıldığı görülmektedir:

1. Okulda kurulan atölyeler,
2. Okul dışında yürütülen atölye çalışmaları,
3. Üniversitelerin kurmuş olduğu atölyeler.

Okullara kurulan atölyeler farklı şekillerde kullanılmıştır. Bir okul tamamen çocukları sorularıyla serbest bırakırken diğer okul çocukları kılavuzlandırılmış deney setleriyle ve önceden hazırlanmış malzemelerle kısıtlamıştır. Başta Célestin Freinet pedagojisi olmak üzere diğer yaklaşımlara göre de atölyelerde herhangi yönlendirici materyal veya çalışma kâğıtları bulunmaması gerekir. Detaylı bir şekilde sunulan yönergeler çocukların özgür çalışmalarına izin vermemektedir. Bu tür bir atölye klasik atölye mantığına ters düşmektedir. Ayrıca “okul atölyesinde” öğretmenlerin işi hızlandırmak adına öğrencilere yardım etmeleri yine aynı mantığa uymamaktadır. Ülkemizde, özellikle öğretmen eğitime önem verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin atölye felsefesini anlamış olmaları ve bunu mümkünse üniversitede almış olması gerekmektedir. Çünkü yine örneklerde de görüldüğü üzere (Deney Atölyesi) okullara staja gelen öğrenciler, bu felsefeye hâkim olmadıklarından okullardaki mevcut atölyeler etkin kullanılamamaktadır.

Okul dışında yürütülen atölye çalışmaları her ne kadar öğrenciler tarafından olumlu karşılanırsa da bir günlük geziler olarak kalıp, öğrencilere derinlemesine öğrenme fırsatı sağlamamaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinde tek günlük gezilerin devamlılığı sağlanamadığı için, *Sonnenblumen İlkokulu'nun* bu sorunu, Berlin Freie Üniversitesi'nin “öğrenci atölyelerini” (NatLab) kullanılarak çözdüğü görülmektedir. Ülkemizde de aynı uygulamaların olabileceği düşünülürse, bu yöntem okulların düzenlediği gezilere farklı boyut kazandırmakla kalmaz aynı zamanda da akademik camianın okul kültürünü daha yakından tanınmasına imkân sağlanmış olur. Hatta okullarda yürütülen atölye çalışmaları üniversitelerdeki uzmanlar tarafından desteklenebilir. Ancak üniversitelerin “öğrenci atölyeleri”, öğrencilere daha iyi bir donanım sağladıklarından okullara ait atölyelerin önemini azaltabilir. Bunun yerine uzmanların

da bulunduğu bu gibi merkezlerin okulların bir kolu olarak görülmesi ve sık sık ziyaret edilmesi daha doğru olacaktır.

Kaynakça

- ASLAN, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 75-84.
- BENNETT, T. (2001). Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, Volume 3, number 1.
- BILSTEIN, J. (1997). Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits: Garten, Fabrik und Werkstatt. G. Becker, J. Bilstein, & E. Liebau içinde, *Räume bilden: Studien zur Pädagogischen Topologie und Topographie* (s. 15-32). Seelze: Kallmeyer.
- BONSCH, M. (1999). Lernwerkstätten - Anregungsstrukturen und Lernmöglichkeiten. *Lernwelten*, 3, 103-109.
- BRÉE, S. (2017). Lernwerkstatt als Prinzip - eine Einführung. *Experimentieren, entdecken und gestalten in Lernwerkstätten - Chancen für den Übergang KiTa-Grundschule* (s. 1). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, nifbe.
- EDWARDS, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children*. London: Ablex Publishing Corporation.
- ERNST, K. (1988). Wie lernt man offenen Unterricht? *Pädagogik*, 6.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- GULHANE, T. F. (2014). Life skills development through school education. *IOSR Journal of Sports and Physical Education*, 1(6), 28-29.
- HAGSTEDT, H. (2006). Werkstatte als geeignete Orte für entdeckendes und forschendes Lernen der Kinder? *Kinder forschen*, s. 20-24.
- HAGSTEDT, H. *Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten*. Aralık 2019 tarihinde forschendes lernen: http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/Hagstedt_Diskrete-Schulentwicklung-durch-Lernwerkstaeten.12.pdf adresinden alındı
- KOLBURAN, G., & Tosun, Ü. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademedeki edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Dergisi*.

- KÖKSAL AKYOL, A., & Oğuz, V. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 1*, 243-256.
- LILLARD, P. (1973). *Montessori, A Modern Approach*. New York: Schocken Books.
- MEB, M. E. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- ÖZDEMİR, O. (1931). Tanzimat'tan Günümüze Modern Eğitim ve Verimlilik. *Ankara MUallimler Birliği Neşriyatı, No.1*, 100-106.
- REICH, K. (2003). *Atelierarbeit*. Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool: http://methodenpool.uni-koeln.de/arbeitsatelier/frame-set_arbeitsatelier.html adresinden alınmıştır
- SCHNEIER, W., & Schneier, M. (1971, Nisan 4). *The Joy Of Learning - In The Open Corridor*. The New York Times: <https://www.nytimes.com/1971/04/04/archives/the-joy-of-learning-in-the-open-corridor-learning-in-the-open.html> adresinden alınmıştır
- SÖNMEZ, E., & Ayaz, E. (2019). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturmada Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Becerilerinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 11, Sayı 20*, 29-44.
- TUTKUN, Ö. F. (2010). 21.Yüzyılda Eğitim Programının Felsefi Boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3)*, 993-1016.
- WENZEL, S. (2006). *Kinder forschen. Erfahrungen und Beispiele aus dem Programm "Kinder erforschen Naturwissenschaft"*. Eine Publikationsreihe der Deutschen Kind- und Jugendstiftung im Rahmen von "Ideen für mehr! Ganztätig lernen."
- WHO, T. W. (1997). *Life skills education in schools. Programme on mental health. Division Of Mental Health and Prevention of Substance Abuse*. World Health Organization.
- ZLB, A. S. (2011). Studienwerkstätten der Lehrerbildung: Innovative Lernorte an der Universität Kassel. *Reihe Studium und Forschung, Heft 15*.