

Yaşadıkça Eğitim

Mart/Nisan 1996
120 000 TL (KDV Dahil)

İyi Anne-Baba Olmanın 8 Altın Kuralı

**Yaşadıkça Eğitim-9
Otoriter Yöneticiden Öğrenen Yöneticiye**

**Çocukları Sadece Okulda mı ?
Başarılı Kılalım,
Yoksa Okul Sonrası
Tüm Yaşamlarında mı ?**

Öğretmen Yetiştirme Sorunu

Okulöncesinde Çocukların Beslenmesi

**Öğrenme Engelli Öğrencilerde Eleştirel Becerileri Geliştirme:
Öğretici Programı**

45

İÇİNDEKİLER

İyi Anne-Baba Olmanın 8 Altın Kuralı

2



Tamara EBERLEN
(Child, October 1995)

Çeviren :
Psikolog Nilüfer EYÜBOĞLU
Özel Kültür İlkokulu Rehberlik Uzmanı

Yaşadıkça Eğitim-9

Otoriter Yöneticiden Öğrenen Yöneticiye

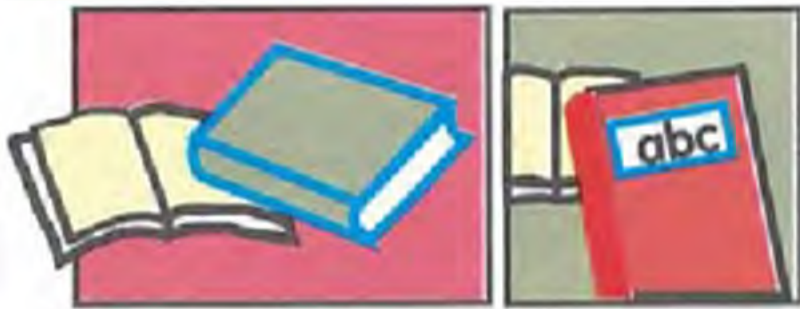
8

Dr. İlhami FINDIKÇI

Çocukları Sadece Okulda mı? Başarılı Kılalım, Yoksa Okul Sonrası Tüm Yaşamlarında mı?

11

Doç. Dr. Ümit DAVASLIGİL
İ.Ü. Edebiyat Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü
Öğretim Üyesi



Aynı zekâ bölümüne sahip iki birey zekânın niteliği açısından farklılık gösterebilir.

Öğretmen Yetiştirme Sorunu

13

Yrd. Doç. Dr. Sefer ADA
Marmara Üni. Atatürk Eğitim Fakültesi
Halk Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi



Öğretme olgusunun ortaya çıktığı tarihten bu yana, öğreticilerin eğitimi, niteliği, konumu hakkında değişik teori ve uygulamalar geliştirilmiştir.

Okulöncesinde Çocukların Beslenmesi

16



Dr. A. Özfer ÖZÇELİK
A.Ü. Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi
Yükseköğü Beslenme Anabilim Dalı

Çocuğun beslenmesinde temel ilke enerji ve besin öğeleri ihtiyacı, diğ sayısı ve sindirim sistemine uygun çeşit, miktar ve kıvamdaki besinleri seçerek karşılamak, bunu yaparken iyi beslenme alışkanlıkları kazandırmaktır.

Öğrenme Engelli Öğrencilerde Eleştirel Becerileri Geliştirme: Öğretici Program

19



L. Karen BARRT
(Journal of Learning Disabilities)

Çeviren: Yücel KAYABAŞI
Hacettepe Üniversitesi Doktora Programı Öğrencisi

Son on yıllık sürede öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek giderek önem kazanmıştır.

İlkokullarda Eğitim Programları Vasıtasıyla Etkili Eğitimi Sağlamada İleri Etkileşim Stratejileri

23

Doç. Dr. S. Savaş BÜYÜKKARAGÖZ
S.Ü. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı

Hakan SARI
S.Ü. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi



Yapılan bir araştırmaya göre öğretim sürecinde öğretmenler zamanlarının üçte ikisini konuşma ile harcamaktadır.

Eğitim Yayınları Arasında

Prof. Dr. Yahya AKYÜZ
A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak.
Öğretim Üyesi

32

Yaşadıkça Eğitim

Mart/Nisan 1996
120 000 TL. (KDV Dahil)
ISSN: 1300-1272

45

Sahibi
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.
Fahmettin AKINGÜÇ

Genel Yayın Yönetmeni
Bahar AKINGÜÇ GÜNVER

Yazı İşleri Müdürü
Dr. İlhami FINDIKÇI

Teknik Yönetmen
Kudret GÜVENÇ

Dizgi
Cemal TURAN
Nermin TAŞKIRAN

Montaj
Zafer UZUNTÜRK

Fotoğraflar
Temel YİRMİBEŞ
Çetin ÖZER / Coşkun İPEK

Renk ayırımı ve film çıkış
Filmon Ltd.Şti.

Baskı ve Cilt
Çınar Ofset

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

©

Kültür Koleji Yayınları
ISSN: 1300 - 1272

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

Fiyatı

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

Abone koşulları

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

YAYINCIDAN OKURA

Merhaba Değerli Okuyucularımız,

Dergimizin yeni bir sayısı ile sizlere yeniden merhaba demenin mutluluğu içindeyiz.

Sayfalarını çevirmeye başladığınız bu 45. sayımızda sizlere değişik konuları içeren çalışmalar sunuyoruz.

Bütün anne-babalar, zaman zaman çocuklarıyla ilişkilerini gözden geçirirler ve "acaba anne-babalık görevlerimi daha iyi nasıl yapabilirim?" sorusuna kafa yorarlar. Bu durumdaki anne-babaların ilgisini çekecek bir çeviri yazıya yer veriyoruz. "**İyi Anne-Baba Olmanın 8 Altın Kuralı**" başlıklı yazı, bu konuda kendini geliştirmek isteyen anne-babalara yardımcı olacaktır.

Doç. Dr. Ümit Davaslıgil'in hazırladığı "**Çocukları Sadece Okulda mı ? Başarılı Kılalım, Yoksa Okul Sonrası Tüm Yaşamlarında mı?**" konulu yazı, anne-baba, öğretmen ve akademisyenler için pratik ve uygulanabilir öneriler içeriyor.

Dergimizde sıklıkla yer verdiğimiz **öğretmen yetiştirme sorununu** bu sayımızda Yrd. Doç. Dr. Sefer Ada ele aldı.

Okulöncesindeki çocukları da unutmadık. "**Okulöncesinde Çocukların Beslenmesi**" konulu çalışma ile Dr. A. Özfer Özçelik, çocukların besin ihtiyaçları konusunda doyurucu bilgiler vermektedir.

Bu sayıdaki diğer bir çeviri yazımız, öğrenme problemi olan çocuklarla ilgili. İlginç araştırma verilerinin yer aldığı bu çalışmada öğrenme engelli öğrencilerde eleştirel becerilerin geliştirilmesinin mümkün olduğu kanıtlarıyla beraber sunulmaktadır. Doç. Dr. Savaş Büyükkagöz ve Öğr. Üyesi Hakan Sarı'nın birlikte hazırladıkları, "**İlkokullarda Eğitim Programları Vasıtasıyla Etkili Eğitimi Sağlamada İleri Etkileşim Stratejileri**" başlıklı çalışma, ilköğretim alanındaki eğitimciler kadar anne-babaları da yakından ilgilendiriyor.

Dergimizin bu sayısında bir de yeniliğimiz var. Daha önce tek sayfa olarak hazırladığımız Yayınlar sayfasını iki sayfaya çıkardık. **Eğitim Yayınları Arasında** başlıklı bu köşemizi Prof. Dr. Yahya Akyüz hazırlıyor. Dergiye katkılarından dolayı Sayın Akyüz'e teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Yaşadıkça Eğitim köşemizin bu sayıdaki konusu "**Otoriter Yöneticiden Öğrenen Yöneticiye**" başlığını taşıyor. Yararlanacağınızı umuyoruz.

Saygılarımızla.

İyi Anne-Baba Olmanın 8 Altın Kuralı



Tamara EBERLEIN
(Child, October 1995)

Bu yazıda çocuk yetiştirme konusunda bilmeniz gereken sekiz önemli tekniğe yer verilmektedir.

Uzmanlar, çocuk yetiştirme ile ilgili önerilerini yıllardan beri gerek kitaplarında gerekse bazı programlar çerçevesinde belirtmektedirler. Sizler, anne-baba olarak, bu konuda değişime hazır olabilirsiniz. Disiplin ya da çocuk yetiştirme ile ilgili bazı önerilere şüpheci yaklaşıyor olabilirsiniz.

Bu öneriler arasında, anne-baba olmanın altın kuralları da yer almakta ve büyük bir içtenlikle kabul görmektedir. Çocuk yetiştirmenin esas prensiplerini belirlemek için, son 30 yılın nüfuzlu ebeveynlerine sorular soruldu. Bunlar test süresine dayanabilen kişilerdir.

Bu yazıda çocuk yetiştirme konusunda bilmeniz gereken sekiz önemli tekniğe yer verilmektedir.

1- Oyun Oynamak İçin Yere Oturun

Yürümeye yeni başlayan bir çocukla bir topu yuvarlamak, okul öncesi dö-

nemde kilden, hamurdan şekiller yapmak, 4.sınıf öğrencisi ile güreşmek: Tüm bu senaryoların ortak noktası nedir? Bunlar yerde uygulanabilecek olan aktivitelerdir. Dr. Stanley Greenspan⁽¹⁾ tarafından ortaya konulan bu görüş, uzmanları ve anne-babaları etkilemeye devam etmektedir. Çünkü Greenspan'ın önerisi çok basitti: "Oyun sırasında, çocuğunuzun liderliğini takip edin, böylece onun iç dünyasına gireceksiniz".

Dr. Greenspan'a göre, yerde geçirilen bu zaman çocuklara duygularını ifade etmeleri ve sosyal yeteneklerini geliştirmeleri için, baskıdan uzak bir ortam sağlar. Önemli olan, çocuğunuzun oyunu seçmesine izin vermenizdir. İdareyi ele almayın. Çünkü siz de çocuğunuzun kendisi ile anlaşacağını ve ilgilendiğini görmesini istersiniz.

Yerde geçirilen bu süre, endişeli bir çocuğun kendini daha güvenli hisset-

mesini sağlar. Greenspan'a göre bu süre, agresif bir çocuğun kendini yumruklarla değil, kelimelerle ifade etmesine yardımcı olur. Çocuk, el üstünde tutulduğunu hisseder. Eğer birkaç çocuğunuz varsa, yerde geçirdikleri zaman içersinde ya onların ilgilerini birleştirin ya da dönüşümlü liderlik yapabilme şansını verin. Çocuk, "Seninle konuşmak istemiyorum." derse, size nedenini söylemesi için fırsat tanıyın. Bu tartışmanın sonucu çok aydınlatıcı olabilir.

Ortak bir hata: Katılım yerine gözlemek.

Yerde geçirilen zaman, çocuğun oyuncak bebeğine çay partisi düzenlerken, onun yakınında oturmak anlamına gelmiyor. Bu partide ona, misafirlerden biri olup olamayacağınızı sormalısınız ve ne yapılacağı konusunda rehberlik yapmasına izin vermelisiniz.

2- Çocukların Kendi Davranışlarının Doğal Sonuçlarını Yaşamalarına İzin Verin.

Eğer çocuğunuz çalışmadığı için testten zayıf not alırsa, okuldan eve getirmeyi unuttuğu için en sevdiği süveterini kaybederse ya da kütüphane cezasını harçlığından ödediği için parasız kalırsa, çocuğunuz bu doğal sonuçları öğ-



renmiş olacaktır. Dr. Charles Schaeffer'e⁽²⁾ göre, çocuğunuzun bu deneyimi yaşamasına izin vermek, onun sorumluluk duygusu ve iç disiplin geliştirmesi için en iyi yöntemlerden biridir. Bu yöntem sayesinde, anne-baba'nın çocuklarının gücenmesine neden olacak cezaları koymaları gerekmez.

3 yaşındaki bir çocuk bile, basit bir neden-sonuç ilişkisini anlayabilir.

Önce, belirli bir davranışın olası sonuçlarını belirleyin. Örneğin, "Eğer oyuncakları ortada bırakırsa üzerine basılabilir, ezilebilir." Sonra, doğal sonuca ilerlemesine fırsat verin. Dağılan oyuncakları tekrar yerine koyarak bu sonucu yaşamasını engellemeyin.

Bu tekniğin kullanımı zor olabilir. Çünkü içgüdüsel olarak, çocuğunuzun güçlüklerden korumak istersiniz. Bununla birlikte, onun yüzüstü düşmesini sonsuza dek engellerseniz, kendini toparlamayı, ayağa kalkmayı hiçbir zaman öğrenemeyecektir. Eğer doğal sonuçları yaşamaması çok tehlikeli ise (Örn. Çocuk ağır bir oyuncak ile cam masaya vuruyor.), ya da pahalıya malolacaksa (Örn. Bisikletini kilitlemeden kapıda bırakır.), bunun yerine mantıklı önlemler alabilirsiniz. Bunlar, oyuncak elinden almak ya da bir hafta için bisiklete binmeyi yasaklamak şeklinde olabilir.

Ayrıca çocuğunuzun, kendi yanlışlarını düzeltmesini sağlayabilirsiniz. Örneğin, eğer oğlunuz köpeğinizi gezdirmeyi unuttuysa, onun dağınıklığını, pisliğini temizleyebilir.

Ortak bir hata : Kuralı bozan davranış ile bağlantısız önlemler almak. Dr. Schaeffer'e göre, eğer çocuğunuz televizyon izlerken koltukta zıplıyorsa, bir oyun saatini iptal ederek cezalandırmak uygun değildir. Davranışı ile bu davranışın sonucu arasındaki bağlantıyı görmesini istiyorsanız, TV'yi kapatmalısınız.

3 yaşındaki bir çocuk bile basit bir neden-sonuç ilişkisini anlayabilir.

3- Onaylanan Davranış İçin Pozitif Ödül Sağlayın.

Davranış Bilimcisi B. F. Skinner'den sonra psikologlar, bir davranış ödüllendirilmenin, o davranışın tekrarlanma olasılığını arttırdığını söylediler. Çocuk için en etkili ödüllerden birinin, sizin onayınız olduğunu belirttiler.

Barton D. Schmitt'e⁽³⁾ göre, "Çocuğunuzun iyi davranışını görün. (Kibar olması, oyuncaklarının paylaşması, ev işlerini yapması gibi.) ve övgünüzü kelimelerle dile getirin, ona gülümseyin ya da sarılın. Ayrıca çocuğunuzun sizi memnun etmek için neler yapabileceğini öğrenmesine fırsat verin ve bunları yaptığı zaman onu övün."

Dr. Schmitt, ayrıca duygusal açıdan dengeyi sağlamak için, bir gün içinde çocuğa yapılan düzeltme ve eleştirilerin en azından üçte birinin pozitif olması gerektiğini belirtir.

Özellikle onun dikkatini, onaylanan davranış üzerinde toplayın. "Ben telefonda konuşurken, sessiz olduğun için teşekkürler." ve "Kardeşinle aranızdaki anlaşmazlığı çözümlenme şeklinden dolayı seninle gurur duyuyorum." gibi sözler, davranışların yeniden tekrarlanmasını arttıracaktır.

Bunu yaparken çocuğun samimiye-tinizden şüphelenmesine ya da rutin işbirliği için sürekli teşekkürler beklemesine neden olabilecek abartılı öğüt-

lerden kaçının.

Dr. Schmitt, oyuncakların, ikramların, bazı ayrıcalıkların ve diğer somut ödüllerin de etkili olabileceğini belirtmektedir. Özellikle, çocuğunuzun siz uyarmadan dersine oturması gibi, oldukça yeni davranışların sıklığını arttırmak için, bunlar çok etkili olabilmektedir. Ancak sadece bir davranış için bu tür teşvik



edicileri kullanın ve çocuğunuz iyi bir işbirliği yapar yapmaz, övgüyü bu ödüllerin yerine kullanın.

Ortak bir hata : Ödüllerin kötü davranışı engellemek için rüşvet gibi kullanılması. İstenmeyen davranışı yapan çocuk, bir ödül hak etmez. Dr. Schmitt'e göre, istenmeyen bir davranışı ortadan kaldırmanın en iyi yolu, ona verilen bir hakkı elinden almaktır.

4- Çocuğun Mizacına Duyarlı Olun.

İlk çocuğunuzun yeni ortamlara uyumu çok iyi olabilir. En küçüğünüz fazla bağımlıdır. Stella Chess'e⁽⁴⁾ göre, mizaçtaki ya da davranış biçimlerindeki bu farklılıklar, anne-baba'nın tutumunun, asla bir kalıp gibi her çocuğa tamamiyle oturmamasının temel nedenidir.

131 çocuğun izlenmesine dayanan bir araştırmaya göre Dr. Chess, bir çocuğun mizacı ile ebeveyn-çocuk uyumunun önemi konusundaki bulgularını ortaya koydu. Onun fikirleri, utangaçlık gibi kişilik özellikleri ile genleri ilişkilendiren son yıllardaki bilimsel buluşlar tarafından desteklendi. Dr. Chess'e göre bir çocuğun mizacı, onun ne yapacağını ve nasıl yapacağını belirler. Mizaç, onun aktivitelerinin düzeyini, yeni ortamlara tepkisini ve duygularını ifade etmesindeki yoğunluğu etkiler. Araştırmacılar, bu tür özellikleri değiştirmeye çalışmanın faydasız olduğunu biliyorlar, çünkü mizaç doğuştandır. Doğumdan sonraki haftalarda, küçük çocuklar, davranış biçimlerinde açık farklılıklar gösterirler.

Tek yumurta ikizlerinin mizacı, çift yumurta ikizlerinden daha çok benzerliklere sahiptir. Ve son yıllardaki çalışmalar, beyin kimyası ile mizaç özellikleri arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir.

Öncelikle çocuğunuzun mizacına duyarlı olun. Böylece onun davranışının zor yanlarını ve anne-baba olma yöntemlerinin başarısızlığını -ki bu yön-

temlerin çoğu başka çocukta etkili olabilir- anlamak daha kolay olacaktır. Güç gösterilerinden kaçınabilirsiniz ve mümkün olduğunca onun mizacını kabul ederek, çocuk yetiştirmeyi daha kolay hale getirebilirsiniz.

Elbise giyerken yaşanan savaşı gözönünde bulundurun. Çocuğunuza, çok sıcak bir havada uzun kollu elbise ile sıcağın bunalacağını söylemek, sadece onun direncini arttırmaz mı? Onun giysisi tercih etme hakkı olduğunu kabul edin. Sonra onun birkaç giysiden birini seçmesine izin vermeye çalışın.

Ortak bir hata : *Dünyayı, çocuğunuza uygun hale getirmek için değiştirmeye çalışmak. Eğer enerjik çocuğunuzu, akrabalarınızı ziyarete giderken beraberinizde götürürseniz, tüm kırılabilir eşyaları onun ulaşamayacağı bir yere koymaları konusunda direktmeyin. Bunun yerine, çocuğunuzu önceden uygun davranışa alıştırmak ve eğer boğuşmaya, harekete ihtiyacı varsa, dışarı çıkarın.*

5- Sınırları Her zaman Önceden Belirleyin

Her anne-baba gibi, siz de çocuğunuzun mutlu olmasını istersiniz. Onun planlarını bozduğunuz zaman, çığlıklarını duymaktan nefret edersiniz. ("Hayır, Mehmet, suyu halıya dökemezsin") Eğer çocuğunuzu kısa bir süre için mutlu tutmaya çalışırsanız, (Tamam, fakat sadece bir fincan su dökübilirsin.) uzun süreli bir hoşnutsuzluk için ortamı düzenlemiş olursunuz. Burton L. White'a⁽⁵⁾ göre, çocuğunuz şımaracak ve sahip olduklarından asla memnun olmayacaktır.

Dr. White, araştırmasında bu konuyu ele aldı ve ebeveynin, sınırlarını ne şekilde düzenleyeceğini araştırdı. Çocuğunuzun uzun süreli mutluluğunu garantileyecek bir formülü hedefledi. Örneğin, araştırmada, çocuktaki şımarıklığın 6 aylıkken başlayabileceği belirtiliyor. Bu nedenle, sınırları koymaya

daha önce başlarsanız, daha iyi olacaktır. Eğer bebek doyurulurken göğsü ısırırsa, göğüsten geri çekilebilir. Eğer yaşlarına uygun basit bir açıklama yapılırsa, okul-öncesindeki çocuklar, kurallara kesinlikle uyabilirler.

Dr. White'a göre, bir çocuk ne zaman gerçekten özel olduğunun ve ne zaman başkasından farklı olmadığını öğrenmek ihtiyacındadır. Çocuğun, kendi doğrularının nerede bittiğini ve diğer insanların doğrularının nerede başladığını bilmesi gerekir.

Tipik bir senaryo şudur: Yeni yürümeye başlayan çocuğunuz, kozmetik malzemelerinizi karıştırır. Onun yaratıcılığını ifade etmeye ihtiyacı vardır, ama çocuk bunu boya kalemleri ile yapmalıdır, göz kalemi ile değil. Bu nedenle eşyanızı geri isteyin ve kararlılığınızı yüzünüze yansıtın. Dr. White, sınırları, etkili bir biçimde koymaya işaret ediyor. Fakat ara sıra gözlenen mutsuzluk göz yaşlarını hoşgörmeyi öğrenmelisiniz.

Öncelikle kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışların sınırlarını nereden çizeceğinize karar verin. Sonra çocuğunuzun bu sınırı bilmesine ve bu sınırı geçerse ne olacağını bilmesine fırsat verin. Tutarlı olun. Örneğin, kardeşinin elinden bu oyuncakı kapmanın, o oyuna ara vermekle sonuçlanacağını söylediniz. Bu kuralın her zaman geçerli olduğunu hissettirin.

Ortak bir hata: *Çok katı olmak. Çocukların araştırmak ve deneyimlerden öğrenmek için fırsatlara ihtiyaçları vardır. Bu nedenle ileri gitmeyin ve gereksiz kısıtlamalar koymayın. Yeni yürümeye başlayan, hareketli bir çocuğa sık sık kısıtlamalar getirmek yerine, örneğin, giriş kapısı olan bir oyun alanı oluşturabilirsiniz. Ayrıca her "hayır"ı bir meydan okuma olarak düşünmeyin. Açıklamalarınızın çocuğun yaşına uygun olduğundan emin ve gerçekçi olun.*



Çocukların deneyerek öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla gereksiz kısıtlamalar koyulmamalıdır.

6-Çocuğun Ne Hissettiğini Bilmesine Fırsat Verin

Bir çocuğun davranışı problemlere neden olduğu zaman, emir vererek (Bir dakika içinde bu dağınıklığı temizle.) gözdağı vererek. (Bir daha gecikersen, seni ufalarım.), abartarak (Müziği yüksek sesle dinliyorsun, pence-reler sallanıyor.) ya da çok kızdığı bir anda hakaret ederek karşılık vermek kolaydır. Thomas Gordon'a⁽⁶⁾ göre, bu tür mesajlar, çocukların utanmasına, kendilerini yetersiz ve sevilmeyen biri olarak hissetmelerine ya da haksızca suçlandıklarını düşünmelerine neden olur.

Gerekli iletişim yöntemlerini ve çatışmanın çözümüleme metodlarını ana-babalara öğretmek için kullanılan bu önemli program, 1962 yılında başlatıldı. Bu programın temel dayanaklarından biri, "mesaj vermek"tir. Örneğin, "Temizlenmiş mutfağın tekrar kirlendiğini gördüğüm zaman, moralim bozuluyor." ya da "Eve geç geldiğin zaman üzülüyorum." Dr. Gordon'a göre, çocuğunuzun davranışının, size neler hissettirdiğini kendisine söyleme yöntemini kullandığınızda, mesajınız bir kenara konmaz. Bu mesajların incitme ya da öfkelen-dirme olasılıkları daha azdır. Çocuğun, hareketlerinin diğer insanlar üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu düşünmesini ve daha dikkatli davranmasını sağlar.

"Canım, televizyonun sesini bu kadar çok açtığın zaman, kulaklarım rahatsız oluyor." şeklindeki basit bir mesaj, daha etkili olacaktır. Çocuk, "Annem her zaman bana söyleniyor." diye düşünüp, gücenmek ve homurdanmak yerine, "Gerçekten annemin kulaklarının rahatsız olmasını istemem." diye düşünecektir.

Ortak bir hata : "Mesaj veriyorum" tekniğini "Mesaj veriyorsun" şeklinde değiştirmek. Aşağılayıcı bir ifadenin sonuna "Ben hissediyorum" sözünü koymak çok kolaydır. Örneğin, "Ben senin bencil olduğunu hissediyorum" ifadesi, "Sen bencilsin" ifadesi ile aynı etkiye sahiptir. Bunun yerine belirli bir duyguyu ya da belirli bir davranışı vurgulamaya çalışın. "Doğum günümü unuttuğun zaman çok incindim" ya da "Evde sana düşen görevleri yapmadığın zaman, ev işlerinden çok bunaltıyorum" gibi.

7- Çocukların Kendi Gelişim Hızlarında Büyümelerine Fırsat Verin

Penelope Leach'e⁽⁷⁾ göre, anne-babalar, çocukların bir an önce kundaktan çıkıp, okula başlamaları için acele ederler. "En hızlı giden çocuklar, en ileriye giderler" düşüncesi yaygındır. Dr. Leach, bunun büyük bir yanlış anlama olduğunu söylemektedir. Onun, gelişim psikolojisine en büyük katkısı, bir çocuğun iç dünyası ve onun gelişim hızı arasındaki bağlantıya dikkati çekmesidir. Çocukları herhangi bir konuda zorlamak, onları başarısızlığa iter. Örneğin, bir futbol takımına bir sene önce zorla katılan bir çocuk, ligin en kötü oyuncusu olursa, kendini nasıl hissedecektir?

Acele ettirilen çocuklar, ayrıca, anne-babaları memnun etmenin olanaksız olduğunu düşünürler. Dr. Leach'e göre, "Anne-babasını zaten hayal kırıklığına uğrattığını düşünen bir çocuğun, uyuşturucudan, şiddetten ve rastgele cinsel ilişkide bulunmaktan uzak durma olasılığı daha azdır."

Çocuğunuzun kendi gelişim hızında büyümesine yardımcı olmak için oyun oynamasına izin verin. Dr. Leach, oyun içinde çocuğun duygularını anlamının kolay olacağını karşılıklı alışverişlerin olacağını belirtir. Bunlar eğlencelidir ve çocuk eğlendiği zaman öğrenir.



Ortak bir hata : *Çocuğunuzun yapamayacağını düşünerek, bazı kapıları açmamak. Küçük bir çocuk kütüphaneye, havuza ya da parka kendi başına gidemez. Siz deneyebileceğini söylemedikçe, asla bir meşe ağacına tırmanmayı düşünmeyebilir. Dr. Leach'e göre, "Anne-baba'nın rolü, tıpkı bir rehberinki gibidir. Çocuğu yokuşa sürüklemeyin, ona tepeye giden yolu gösterin."*

8- Çocuğunuzun Duygularını Kabul Edin

"Ağlama. Bu sadece ufak bir sıyrık", "Senin resminin çirkin olduğunu nasıl söyleyebilirsin? Bu harika!", Tabii ki, babandan nefret etmiyorsun! O futbol maçını kaçırmak istemezdi."

Dr. Haim G. Ginott⁽⁸⁾, bunlara benzer sözlerin zararlı olabileceği konusunda ilk defa ebeveynleri uyaran kişidir. Bir ebeveyn, çocuğunu yatıştırırken, onun acısını önemsemeyen ve ona önemsememeyi öğreten ya da bu duygulardan utanmasına neden olan sözler söyler. Adele Faber⁽⁹⁾, bu sözlerin ayrıca iletişimi kopardığını belirtmektedir.



Çocuğun davranışının gerisindeki duyguları ondan dinlemek ve bu duyguları paylaşarak ona açıklamak, daha olumlu ve yapıcı bir tepki olacaktır. Örneğin, "Çirkin resim." eleştirisine tepki olarak, "Resmin seni hayal kırıklığına uğrattı." diyebilirsiniz. Bu sadece onu anladığınızı göstermekle kalmaz, ayrıca olgunlaşmamış bu sanatçının duygularını daha açıkça göstermesine yardımcı olur.

Hatta her ikiniz, çözüm yollarını tartışmaya başlayabilirsiniz. Mesela resim çizmeyi geliştirmenin yollarını konuşabilirsiniz. Böylece çocuğunuz çok daha fazla tatmin olacaktır.

Bazı zamanlar, çözüm yolları bulunamayabilir. Örneğin, ölen bir evcil hayvanı geriye getiremezsiniz. Fakat sizin duyarlılığınız, çocuğunuzun acıya dayanmasına yardımcı olabilir. Futbol maçına gelmeyi unutan baba örneğinde ise şöyle denilebilir: "Çok kızgın olduğunu biliyorum, çünkü baban rövanş maçına gelmeyi unuttu." Duyguları kabullenmek, çocuğunuza birisi ile mutsuz deneyimleri olsa dahi hâlâ onu sevmenin mümkün olduğunu ve hoşgörülebilir olduğunu öğretir.

Ortak bir hata : *Tarafsızca analiz etmek. Çocuğunuz öfke içindedir. Çünkü en iyi arkadaşı, bir sıyrını başkasına söylemiştir. "Kızgın görünüyorsun." gibi kayıtsız bir yorum, kendisini mikroskop altındaki bir böcek gibi hissetmesine neden olacaktır. Uyarılardan kaçının. Tepkiniz onun duygusal yoğunluğunu aksettirmelidir. "Hiç şüphem yok ki, çok üzgünsün. Larry'e söylediklerin tamamen kişiseldir." Bu ifade onu gerçekten anladığınızı gösterir.*

Çeviri :
Psikolog Nilüfer EYÜBOĞLU
Özel Kültür İlkokulu Rehberlik Uzmanı

Çocuğunuzun kendi gelişim hızında büyümesine yardımcı olmak için oyun oynamasına izin verin.

ADI GEÇEN YAZARLAR :

- 1) George Washington üniversitesi Tıp Merkezi'nde psikiyatrist ve pediatrist ve "Meydan Okuyan Çocuklar" adlı kitabın yazarı.
- 2) New Jersey Fairleigh Dickinson Üniversitesinde psikoloji profesörü ve "Çocuğunuzun Nasıl Davranacağını Öğretin" adlı kitabın yazarı.
- 3) "Çocuğunuzun Sağlığı" adlı kitabın yazarı ve pediatrist.
- 4) "Çocuğunuzun Tanıyın" adlı kitabın yazarı ve çocuk psikiyatristi.
- 5) Newton, Massachusetts'de Aile Eğitimi Merkezi Müdürü ve "Mutlu ve Şımarık Bir Çocuk Yetiştirmek" adlı kitabın yazarı.
- 6) California'da psikolog ve "Anne-Baba'nın Etkili Eğitimi" konusunda çalışmış.
- 7) "İlk Önce Çocuklar" adlı kitabın yazarı, İngiliz psikolog.
- 8) "Ebeveyn ve Çocuk Arasında" adlı kitabın yazarı ve psikolog.
- 9) "Evde ve Okulda Çocuklarla Nasıl Konuşalım ki, Öğrenebilsinler" adlı kitabın yazarı.

ADI GEÇEN YAZARLAR :

Tamara Eberlein, "The 8 Golden Rules of Good Parenting", Child, October 1995, s. 59-64.

Otoriter Yöneticiden Öğrenen Yöneticiye

Dr. İlhami FINDIKÇI

Davranış Bilimleri Uzmanı

Kültür Koleji Akademik Destek Genel Müdür Yardımcısı

Bu köşede yer alan öğrenen organizasyon, öğrenen okul başlıklı çalışmalar oldukça ilgi çekti. Dolayısıyla öğrenen organizasyona ilişkin çalışmalarımız devam edecek. Bu yazımızda öğrenen organizasyonun, öğrenen organizasyon olmasını sağlayan önemli bir faktörden yönetim olgusunun gelişimi ve yöneticilerden söz etmek istiyoruz.

Yönetici en yalın anlatımla, bir grup insanı aynı amaç etrafında toplayan, koordine eden ve denetleyen kişidir. Dolayısıyla ister küçük ister büyük olsun tüm organizasyonlarda konu ve iş alanı ne olursa olsun başarıya ulaşmada yöneticinin önemli bir rolü bulunduğu bilinen bir gerçektir.

Günümüz modern organizasyon yaklaşımı açısından yöneticinin karşı karşıya bulunduğu yeni yönelimleri anlayabilmek için yönetim düşüncesinin gelişimine çok kısaca değinmekte yarar olacaktır.

Yönetim, insanlık tarihiyle birlikte başlayan bir süreç olmasına karşılık yönetim alanındaki bilimsel çalışmalar oldukça yenidir. Klâsik yönetim düşüncesine göre yöneticiler astlarından ne belediklerini açık bir şekilde tarif ederler ve bunların ne derece uygulanabildiğine nezaret ederler. Bu düşüncenin önde gelen temsilcileri (F.W. Taylor, H. Fayol, Weber), yönetimde otorite, iş bölümü, kumanda birliği, örgütlemenin ön plânda olması gerektiğini savunmuşlardır.

Klâsik yönetim düşüncesini kanıtlamak için başlayan ancak fiziki şartlardan çok sosyal şartların yönetim üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılan Hawthorne araştırmaları (E. Mayo), insan ilişkileri yaklaşımını, bu ise neo-klasik yönetim düşüncesinin doğmasını sağlamıştır. Neo-klasik yönetim düşüncesi ile organizasyonun beşeri yönünün de bulunduğu ve son derece de önemli olduğu, bunun mutlaka gözönünde bulundurulması gerektiği sonucuna varıldı.

İkinci dünya savaşı, yöneylem araştırmaları, örgütsel psikolojinin gelişmesi ile birlikte yönetim düşüncesine matematik yaklaşımlar girmeye başladı. Bu dönemde araştırmacılar, çalışanlar arasındaki emir kumanda zinciri (Argyris), yöneticinin çalışanlara iki karşıt ucu oluşturan bakış açısı (Mc. Gregor - x - y kuramı), yönetime katılma (R. Likert), insan ihtiyaçlarının hiyerarşisi (Maslow), çalışanları etkileyen hijyen ve güdüleyici etmenler (F. Herzberg) gibi konular üzerinde durmuşlardır.

Sistem teorisi ve durumsallık yaklaşımının 1980'li yıllarda neo-modern yönetim düşüncesinin temellerini oluşturduğu söylenebilir. Yönetimde sistem yaklaşımı daha eski olmasına karşılık, durumsallık yaklaşımı ile birlikte mevcut yönetim teorileri yeniden sorgulanarak belirli yaklaşımların belirli şartlarda kullanılması gerektiği savunuldu.

Yönetim düşüncesinin bugün ulaştığı nokta herhangi bir teorinin ya da yaklaşımın mutlaka benimsenmesi değil, duruma, yere, konuya uygun yaklaşımların benimsenmesi gerektiği biçimindedir. Bilgi toplumuna geçiş sürecinin yaşandığı günümüzde bilgilerin kısa sürede eskimesi söz konusudur. Diğer yandan bilgi temel güç ana sermaye haline almıştır. Bilgi toplumunun gerektirdiği insan modeli, sürekli öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi alışkanlık haline getiren bireydir. Bu çerçevede gerek üretim gerekse hizmet sektörünün beklediği çalışan modeli de bilgi çalışanı - öğrenen çalışandır. Nitekim bilgi çalışanları bilgi organizasyonlarını oluşturacaklardır. Bu tür organizasyonların çoğalması ile de bilgi toplumuna geçilecektir.

Dikkat edileceği gibi bilgi toplumunun birey ve organizasyon üzerinde önemli etkileri söz konusudur. Doğal olarak yöneticiler de bundan etkilenmek durumundadırlar. Yöneticiler için konu çok daha önemli çünkü yönetici, organizasyonun liderliğini yapmaktadır. dolayısıyla bilgi çalışanlarının yer alacağı organizasyonunda yönetici de herşeyden önce hatta herkesten önce bir bilgi çalışanı olabilmelidir. Kendisini geliştirmeyi sürekli bir alışkanlık haline getirebilmelidir.

Yönetim düşüncesinin gelişiminde ulaşılan nokta, yöneticinin ne aşırı otoriter yaklaşımı, ne salt insan ilişkileri yaklaşımı ne de aşırı bürokratik yönetim yaklaşımını benimsemesidir. Yönetici yeri geldiğinde uygun yaklaşımları kullanabilmelidir. Ancak bundan daha da önemlisi günümüzün modern yöneticisinin, her zaman bilgi veren, işi en iyi bilen, en deneyimli kişi olmak zorunda olmamasıdır. Tersine öğrenmeye, zamanının önemli bir kısmını organizasyonu geliştirmeye yönelik zihinsel -akademik çalışmalara ayıran kişi olmalıdır. Yönetici kendisine yatırım yapabilmeli, gelişmelerin arkasında değil önünde yer alabilmelidir. Yönetici, bir yandan insan ilişkilerinin rahatça gerçekleştirileceği bir organizasyon ortamı oluştururken diğer yandan giyimi, davranışları, yaklaşımlarıyla örnek olabilmelidir. Daha da önemlisi kendisini aşabilmelidir. Statüsü ya da yetkilerinin arkasına sığınmamalı, rahatça ulaşabilen biri olmalı, insani değerleri mutlaka ön plânda tutmalı ve örgüt psikolojisini gözönünde bulundurmalıdır. Bilgi toplumunun yöneticiler açısından gerektirdiği en önemli rollerden biri de yöneticinin değişime direnmesi değil arzulanın değişimi ve yenileşmeyi kolaylaştırmasıdır.

Bütün bunların yapılabilmesi kuşkusuz kolay değildir. Kısacası yöneticinin sadece iş konusunu iyi bilmesi, deneyimli olması yetmemektedir. Yöneticinin iş konusu kadar insan ilişkileri, modern organizasyon, örgüt psikolojisi konularında da bilgili olması gereklidir. Kısacası yönetici iyi bir "öğrenen" olmalıdır. Güç aldığı ve hareket ettiği nokta otoritesi değil, bilgisi, öğrenmeye açıklığı olmalıdır.

Çocukları Sadece Okulda mı ? Başarılı Kılalım, Yoksa Okul Sonrası Tüm Yaşamlarında mı?

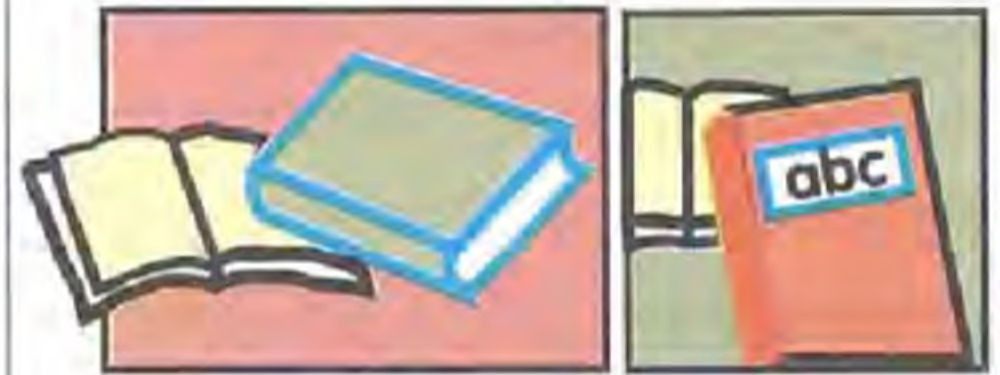
Doç. Dr. Ümit Davaslıgil

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Aynı zekâ bölümüne sahip iki birey zekânın niteliği açısından farklılık gösterebilir.

ARİSTO'dan başlayarak XX. yüzyılın hemen hemen ilk yarısı boyunca çeşitli filozof ve psikologlar zekâyı, **her tür sorunun çözümünde aynı derecede etkili olan "genel bir güç"** olarak tanımlamışlardır. Oysa araştırma sonuçları, zekâ düzeyi açısından bireyler arasında ne kadar büyük farklar varsa, aynı bireyin zekâsını oluşturan çeşitli yetenekler arasında da önemli ayrıcalıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu şu anlama gelmektedir: Aynı zekâ bölümüne sahip iki birey zekânın niteliği açısından farklılık gösterebilir. Örneğin, biri edebiyat ve sosyal bilimler alanında daha başarılı olurken diğeri sayısal alanda kendini kanıtlayabilir. İşte bu görüşten yola çıkarak, THURSTONE, zekânın, **biri birinden hayli farklı zihinsel süreçleri kapsamına alan bir karmaşık görüntü** olduğunu ileri sürmüştür. THURSTONE'un kuramını daha geliştirerek Zekânın Yapısı adı altında tanıyan bir başka kuram ortaya atan GUILFORD, **zekânın niteliğini oluşturan 120 kadar özelliğin olabileceğini** ileri sürmüştür (ENÇ, 1979; GUILFORD, 1967).

THURSTONE ve GUILFORD'un zekâ kavramına yeni yaklaşımlarından esinlenerek farklı kuramlar ileri süren bilim adamları olmuştur. Bunlardan Çok Yönlü Zekâ adı altında farklı bir kuram ortaya atan H. GARDNER'ın son yıllarda özellikle Amerika'daki eğitim sistemine çok olumlu etkileri olmuştur. Bu kurama göre, *Sözel-Dilbilimsel, Mantıksal-Matematiksel, Görsel-Uzamsal (Mekani), Bedensel-Kinestetik, Müziksel-Ritmik, Bireylerarası (Sosyal yönlü) ve Bireye Dönük olmak üzere 7 tür zekâ vardır ve her birey farklı düzeylerde olmak üzere bu 7 tür zekâyı sahiptir.* Her bir zekâ türünün kapsadığı özellikler şöyledir :



Sözel - Dilbilimsel Zekâ

- Düşünce, arzu ve duyguları iletmek üzere dili karmaşık ve yerinde kullanabilme,
- Fıkra anlatabilme ve dile dayalı mizahın çeşitli türlerini anlayabilme,

- Konuşma ve yazıda yeni kelimeleri kullanmayı da içeren geniş kelime hazinesine sahip olabilme,
- Mecaz vb.leriyle süsleyerek dili hünerli bir şekilde kullanabilme,
- Öykü, roman vb. gibi yazılı olarak sunulan bilgiyi kavrayabilme,
- Özgün öykü vb.ni yazabilme,
- Çeşitli konuşma türlerini gerçekleştirebilme.



Mantıksal-Matematiksel Zekâ

- Matematiğe yatkın olma,
- Geniş dağılım gösteren matematik işlemlerinde başarılı olabilme,
- Neden-sonuç ilişkilerini anlayabilme,
- Çeşitli problem çözme becerilerine sahip olabilme,
- Mantıki düşünebilme,
- Hem tümünden gelim hem de tüme varım şeklindeki muhakeme süreçlerini yürütebilme.



Görsel-Uzamsal (Mekani) Zekâ

- Çeşitli renkleri, şekilleri tanıma zevkini yaşayabilme ve bunlara tepkide bulunabilme,
- Genişlik, uzunluk, derinlik gibi boyutları farkedebilme,
- Çizim, heykel, resim aracılığıyla manzara ve nesnelere yeniden meydana getirebilme,
- Motif çizebilme, örnek yaratabilme,
- Haritayı okuyabilme, harita yapabilme,
- Zihni imajlar oluşturabilme, yani hayâl gücünü kullanabilme,

- Nesne ve manzaraları farklı görüş açılarından görebilme ve tanıyabilme.



Bedensel - Kinestetik Zekâ

- İfade etme aracı olarak jest ve beden dilinden yararlanabilme,
- Dans, paten, bisiklete binme vb. gibi koordinasyon gerektiren hareki becerileri gerçekleştirebilme,
- Çeşitli durumları canlandırmak üzere yaratıcı ve ifade edici beden hareketleri yapabilme - drama,
- Spor oyunlarından, beden egzersizlerinden hoşlanma ve onları başarabilme.



Müziksel - Ritmik Zekâ

- Farklı türde melodi ve şarkı söyleyebilme (hem özgün, hem de öğrenilmiş),
- Düşünce ve duyguları ifade etmek için müzik ve ritmi kullanabilme,
- Kendi duygularını ve ruh halini çeşitli müzik ve ritimle eşleştirebilme,
- Farklı müzik şekillerini ve ritmik örüntüleri tanıyabilme,
- Müzik aleti çalabilme.



Bireylerarası (Sosyal Yönlü) Zekâ

- Aileyi aşan anlamlı arkadaş ilişkileri kurabilme,
- Diğerleri tarafından çıkarılan sesleri, söylenen kelimeleri ve yapılan yüz

- ifadelerini taklid edebilme,
- Diğerlerinin duygularını paylaşabilme ve görüş açılarını anlayabilme,
- Beraber çalışma ve işbirliği şeklinde etkin sosyal beceriler geliştirebilme,
- Bir takımın, ekibin, grubun, etkin bir üyesi olabilmek için gerekli noktaları kavrayabilme, liderlik özelliklerini benimseyebilme,
- Çatışmayı halletme yeteneği gösterebilme,
- İşbirliği içinde grupta sorun çözmenin süreç ve yöntemlerini anlayabilme,
- Görüş açısı, inançlar, motivasyon vb. açısından bireysel farklılıklara duyarlılık gösterebilme,
- Çeşitli kültürel değerlere ve sosyal ideallere kıymet verebilme.



Birey - İçi Zekâ, Bireyin Kendisine Dönük Zekâsı

- "Ben kimim?" sorusuna cevap arayabilme,
- Kişisel çeşitli duygu ve ruh hallerinden haberdar olabilme ve onları ifade edebilme,
- Farklı heyecan ve duyguların belirli yaşantıları çağrıştırabilmesi,
- Dikkati yoğunlaştırma becerilerini kullanabilme, geliştirebilme,
- Benlik-saygısını geliştirebilme ve tek oluşunu takdirle kabul edebilme,
- Kendini geliştirmek üzere çeşitli becerilere sahip olmak için çaba gösterebilme,
- Kişisel olarak hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri tanımlayabilme ve nedenlerini anlayabilme,
- Kendi davranışının diğerlerinin kendisi ile olan ilişkisini nasıl etkilediğini anlayabilme,

- Kendisinin heyecansal durumlarını, duygularını, ruh hallerini kontrol altına alabilme,
- Kişisel inanç, değer yargıları, hedefler ve yaşam felsefesini keşfedebilme ve oluşturabilme,
- Problem çözme durumlarında yüksek düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme becerilerini) ve muhakeme süreçlerini bilinçli olarak kullanabilme,
- Manevi gerçeklere ilişkin sevgi duyaabilme.

Klâsik eğitim sisteminde genelde en fazla Sözel-Dilbilimsel ve Mantıksal-Matematiksel Zekâ türlerinin geliştirilmesine daha fazla ağırlık verilir. Bu zekâ türleri okuldaki başarının sağlanması için kifayetsiz olabilmelerine karşın, gerçek yaşamdaki başarının yakalanması açısından tek başlarına yeterli olmazlar. Klâsik eğitimde yaşanan bu yetersizlik, zekânın ölçümüne de yansır. Klâsik zekâ testleriyle okulda başarılı olma özellikleri ölçümüne de yansır. Klâsik zekâ testleriyle okulda başarılı olma özellikleri ölçülebilir, ancak sosyal yaşamda çok önemli olan sosyal beceriler değerlendirilmez, spor ve sanat alanlarındaki üstünlükler ölçüm dışı bırakılır. Bu nedenle, öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmeleri söz konusu olamaz. (GARDNER, 1983; LAZEAR, 1991a; LAZEAR, 1991b; LAZEAR, 1994).

Artık çağdaş eğitimde bireyin bir bütün olarak ele alınarak her yönüyle geliştirilip okul dışı yaşama da hazırlanması önem kazanmaktadır. Sosyal yaşamda başarılı olmak yukarıda açıklanan GARDNER'ın zeka türlerinin bir bileşimini gerektirir. İşte bu nedenle, eğitim ve öğretim süreçlerinde her bir zekâ türünün geliştirilmesi için fırsatlar yaratılmalıdır. Böyle bir yaklaşımdan esinlenmesi halinde eğitim ve öğretimimizin daha da güçleneceğine inanıyorum.

KAYNAKÇA

- Enç, M. (1979). Üstün beyin gücü. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 83.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Gullford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. London: McGraw Hill Book Company.
- Lazear, D. (1991a). Seven ways of knowing. Teaching for multiple intelligences (Second Edition). Palatine, Illinois: Skylight Publishing.
- Lazear, D. (1991b). Seven ways of knowing. The artistry of teaching with multiple intelligences. Palatine, Illinois: Skylight Publishing.
- Lazear, D. (1994). Multiple intelligence approaches to assessment. Solving the assessment conundrum Tucson, Arizona: Zephyr Press.

Öğretmen Yetiştirme Sorunu

Yrd. Doç. Dr. Sefer ADA

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim
Fakültesi Halk Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi



Öğretme olgusunun ortaya çıktığı tarihten bu yana, öğreticilerin eğitimi, niteliği, konumu hakkında değişik teori ve uygulamalar geliştirilmiştir.

Çağımızda, toplumlar arasında en belirgin farklılıkların başında, kalkınmışlık düzeyi gelmektedir. Bunun nedenlerinin tartışıldığı her toplantı, her özel gün ya da oturumun baş konusu dün olduğu gibi bugün de eğitim olgusu olmaktadır. Çünkü, kalkınmanın hem maddi hem de manevi boyutunda rol oynayan faktör nitelikli insan gücüdür. Bu noktada eğitim olgusu ön plana çıkar. Eğitim, içerik, fonksiyon, amaç kısaca yapısı ile bir bütündür. Bu hedeflerin saptanmasından, bunlara ulaşmak için yapılan tüm etkinliklerde aktif rol oynayan temel unsur öğretmendir.

Öğretme olgusunun ortaya çıktığı tarihten bu yana, öğreticilerin eğitimi, niteliği, konumu hakkında değişik teori ve uygulamalar geliştirilmiş ve bu konudaki çalışmalar aralıksız devam etmiştir. Her ülkenin kendisine özgü öğretmen yetiştirme düzen ve anlayışın olmasına rağmen, bu konuda evrensel ilkelerin saptanması anlayışı hiç bir za-

man gözardı edilmemiştir. Bu konudaki yasal çalışmalar, ülkemizi de modern anlamda öğretmen yetiştirmenin başlangıcı olarak kabul edilen 16 Mart 1848'de "Sıbyan" mektepleri ve "Rüştiyeler" in öğretmen gereksinimini karşılamak amacıyla "Darül-muallimin" açılmasından başlayarak öğretmen yetiştirmenin yasal temelleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu konu zaman zaman hükümet programları içinde de ağırlıklı olarak kendisini hissettirmiştir. Örneğin, 14.08.1923 günü, Cumhuriyet'in ilânından 2,5 ay önce TBMM'de okunan hükümet programında "öğretmenliğin özel bir meslek haline getirilmesi ve programların birliği hakkındaki yasa Meclis'e sunulmuştur," ifadesi o dönem için son derece anlamlı ve önemlidir. Nitekim 07.04.1924 tarih ve 439 sayılı orta tedrisat Muallimler Kanununun 1. Maddesinde "muallimlik, devletin umumi hizmetlerinden, talim ve terbiye vazifelerini üzerinde olan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir mes-



lektir" hükmü yasanın gereği olarak yürürlüğe girmiştir.

14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununu ile öğretmen yetiştiren okulların öğrenim süresi, program ve niteliklerinde, ilk ve orta dereceli okulların programlarında yapılan düzenlemelere paralel olarak önemli değişikliklere uğradı. 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununun 43. maddesine göre ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.

"Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır." ifadesi ile meslekteki genel çerçeve kesin olarak belirlenmiştir. İlgili kanunun 45. maddesi 1983 tarih ve 2842 sayılı Kanunun 23. maddesi ile şu şekilde değişikliğe uğramıştır. "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tesbit olunur" ifadesi ile işveren ve denetim konumunda olan Milli Eğitim Bakanlığı, aranan nitelikleri bizzat kendisi tesbit etme görevini yasa ile teminat altına aldı.

Genel yasal prosedürü tartışmaya mahal vermeyecek bir şekilde belirleyen Milli Eğitim Bakanlığı, zaman zaman öğretmen atamalarında ve öğret-

men yetiştirmelerinde hem ülke, hem de dünya standartlarına uymayan uygulamaları yürürlüğe koydu. Bunun belirgin ve en somut örneklerini aşağıdaki birkaç örnekte görmek olasıdır.

1- Mektupla Öğretim

Uygulaması:

Batı'da belirli mesleklere yönelik elemanları yetiştirmek için uygulanan mektupla öğretim, 1974-1975 öğretim yılında hiçbir ciddi altyapı hazırlığı yapmadan toplam 46.000 öğrenciyi kapsayan bir uygulama ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Eğitim Enstitüleri, Erkek ve Kız Teknik Turizm Öğretmen okullarında uygulamaya konuldu. Her branştan öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen bu uygulamada; kısa sürede ders notları hazırlanıp öğrencilere posta ile gönderildi. Bunlar yaz aylarında da örgün eğitim kurumlarında (Eğitim Enstitülerinde) 4 hafta ders bir hafta sınav programlarına tabi tutuldular. Kalabalık sınıf, sayıca yetersiz enstitü öğretmenleri üç yıllık (72 haftalık) bir programı toplam 12 haftaya sıkıştırma-ya çalıştılar. 1976 yılında bu uygulamaya son verilerek, ilgili öğrenciler Eğitim Enstitüsü ve yüksekokulların devamlı öğrencileri statüsüne geçirildiler ve bunlar mezun olarak çeşitli okullara öğretmen olarak atanarak sistem içinde yerlerini aldılar.

2- Hızlı Öğretim:

12 Eylül 1980 öncesi siyasal kargaşa toplumun her kesiminde etkili olmakla birlikte en fazla eğitim kurumlarında hissedildi. 1978 yılında belirli siyasal kanata sahip olan öğrencilerin kayıtlı oldukları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitim Enstitülerine devam edemedikleri gerekçesiyle, bunlar için hızlandırılmış eğitim programı açıldı. İki farklı iktidar zamanında uygulanan yoğunlaştırılmış programlardan kısa sürede mezun olan bu kişiler sisteme girerek, öğretmen olarak çalışmaya başladılar. Sayıları sistemdeki öğretmenlerin üçte birine yaklaşan bu öğretmenlerin, başarı-

larının aldıkları eğitimle orantılı olacağı tartışılmaz bir gerçek olarak ortadadır.

3- Eğitim Fakülteleri

Farklı bölümlerinden mezun olup, branşlar açık olmadığı için branş öğretmeni olarak ataması yapılamayan ihtiyaç fazlası öğretmen adaylarının, sınıf öğretmeni olarak ilkokullara, 1993 yılından beri atama uygulaması, bir başka sorunun sistemde ortaya çıkmasına neden oldu. Tarih, Coğrafya, Almanca, Fransızca öğretmenlik bölümünü bitiren öğretmen adaylarının ilkokul öğretmenininin gerektirdiği hiçbir alan bilgisine sahip olmadan nasıl öğretmenlik yapacakları sorununa olumlu yanıt bulmak oldukça zor olsa gerek. Alan bilgilerini hizmet-içi kurs ya da seminerlerle tamamlamak mümkün değildir. Çünkü bugün sınıf öğretmenliği bölümü dört yıllık bir öğrenim süresini kapsamaktadır. Bu sürede verilen bilgiyi kısa süreli kurslarla tamamlamak hiçbir sistemde olası değildir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun ön gördüğü, özel alanı, pedagojik formasyon ve genel kültürden ve bunların gerektirdiği uygulamadan tamamen ya da kısmen mahrum olan bu öğretmenlerin görevlerinin gereklerini tam olarak nasıl yerine getirdikleri sorusu öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden sorgulanmasını gerektirir.

24 Kasım Öğretmenler Günü, mesleğe yönelik övgü ya da eleştirilerden çok, sorunların ortaya konulması, hatalardan arınan bir öğretmen yetiştirme ya da öğretmenliğe atama sisteminin tüm boyutlarıyla tartışıldığı gün olması gerektiği unutulmamalıdır.

Sonuç ve Öneriler:

Öğretmenliği "kapısı açık, girişi kolay bir meslek" olmaktan çıkarmak için aşağıdaki önlemlerin alınmasında yarar var.

1- "Bir bilgiyi bilen, öğretmesini de bilir" ve "öğretmesini bilen öğretmen ne öğreteceğini de bilir, anlayışlarından vazgeçilmesi gerekir. Bunun içinde, gerekli alan (branş), pedagojik formasyon (öğretmenlik bilgisi) ve genel kültüre

sahip olmayan öğretmen adaylarının sisteme girmelerinin engellenmesi,

2- Öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan eğitim fakültelerinin dışında öğretmen atanmasının önlenmesi,

3- Yoğunlaştırılmış (hızlandırılmış) program ve kurslar aracılığı ile öğretmen yetiştirme yoluna gidilmemesi,

4- Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce, mesleğe hazırlık amacıyla eğitim programlarına tabi tutulması ve mesleğe başladıktan sonra sürekli olarak hizmetiçi eğitim programlarının uygulanması,

5- Öğretmenlerin, sürekli olarak araştırma, inceleme ve okuma etkinliklerine yöneltmek için motive edilmesi, bunun içinde etkin ödül sisteminin getirilmesi,

6- Öğretmen yetiştiren okullara alınan öğrenciler için özel bir sınıf sisteminin uygulanması, mümkünse özel yetenek sınavlarının yaygınlaştırılması,

7- Öğretmen yetiştiren okullara öğrenci alımlarında, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarına öncelik tanınması,

8- İhtiyaçtan çok fazla öğretmen yetiştirme yoluna gidilmemesi,

9- Her öğretmen adayının, kendi branşıyla ilgili öğretmenlik kadrosuna atanmasına özen gösterilmesi ve dikkat edilmesinde sayısız yararlar vardır.



Okulöncesinde Çocukların Beslenmesi



Dr. A. Özfer ÖZÇELİK

Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi
Ev Ekonomisi Yüksekokulu Beslenme Anabilim Dalı

Çocuğun beslenmesinde temel ilke; enerji ve besin ögeleri ihtiyacı, diğ sayısı ve sindirim sistemine uygun çeşit, miktar ve kıvamdaki besinleri seçerek karşılamak, bunu yaparken iyi beslenme alışkanlıkları kazandırmaktır.

Yaşamın ilk yıllarında sağlıklı ortam çocuğun hayatının daha sonraki dönemlerini büyük ölçüde etkilemekte ve sağlıklı gelişimine yön vermektedir. Beslenme, yaşamın her döneminde insan sağlığı için önemli olmakla birlikte, büyüme ve gelişme sürecinin çok hızlı olduğu bebeklik ve çocukluk döneminde ayrı bir önem taşımaktadır. Bu yaşlarda yeterli ve dengeli beslenme sağlanamazsa, büyüme ve gelişme yavaşlamakta, ortaya çıkan çeşitli sağlık sorunları bireyin tüm yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir.

Çocuğun kişiliği okulöncesi yaşlarda şekillenmekte ve yetişkinlik çağındaki davranışlarını etkileyecek alışkanlıkların edinilmesi genellikle bu yıllara dayanmaktadır. Aynı şekilde çocuğun bu yaşlarda kazandığı yemek yeme alışkanlığı da hayatının daha sonraki dönemlerini etkilemekte ve ileride ortaya çıkabilecek beslenme sorunlarının temelini oluşturmaktadır.

Organizmanın ihtiyacı olan besin ögelerinin bir veya birkaçı yetersiz alınırsa, vücudun büyümesi, gelişmesi ve normal çalışması bozulmaktadır. Yetersiz beslenme; vücudun enerji ihtiyacını karşılayacak miktarda besin ögelerinin alınmaması, yani açlık veya yarı açlık anlamına gelmektedir. Dengesiz beslenme ise vücudun ihtiyacı olan enerji sağlandığı halde, sağlık için gerekli protein, vitamin ve minerallerin bazılarının yeterli kadar alınmaması durumudur.

Çocuğun kişiliği okulöncesi yaşlarda şekillenmekte ve yetişkinlik çağındaki davranışlarını etkileyecek alışkanlıkların edinilmesi genellikle bu yıllara dayanmaktadır. Aynı şekilde çocuğun bu yaşlarda kazandığı yemek yeme alışkanlığı da hayatının daha sonraki dönemlerini etkilemekte ve ileride ortaya çıkabilecek beslenme sorunlarının temelini oluşturmaktadır.



Yine ihtiyaçtan fazla besin alarak vücut ağırlığının normalin üstüne çıkması sağlığa zararlı olacağından denge beslenmeye bir örnektir.

Okulöncesindeki çocuklar hızlı büyüdükleri için, vücut ağırlıklarının

Tablo-1 : Okulöncesinde Çocuklar İçin Önerilen Günlük Enerji ve Besin Öğeleri

	Yaş (Yıl)	
	1 - 3	4 - 6
Enerji (kcalori)	1300	1700
Protein (g)	25	32
Kalsiyum (mg)	500	500
Demir (mg)	8	9
Vitamin A Aktivitesi (IU)	2100	2100
Vitamin B1 (mg)	0.5	0.7
Vitamin B2 (mg)	0.7	0.7
Niasin (mg)	8.6	11.2
Vitamin C (mg)	50	50
Vitamin D (IU)	400	400

Tablo-2 : Okulöncesindeki Çocuklar İçin Önerilen Günlük Enerji ve Besin Öğelerini Karşılacak Günlük Besin Miktarları (gram)

	Yaş (Yıl)	
	1 - 3	4 - 6
1. Grup-Et, yumurta, kuru baklagil		
Toplam	110	120
Et, Tavuk, Balık	30	40
Yumurta	50	50
Kuru Baklagil	30	30
2. Grup-Süt ve Türevleri		
Süt olarak toplam	600	500
Süt, Yoğurt	500	350
Peynir, Çökelek	20	30
3. Grup-Sebze ve Meyveler	250	300
Yeşil ve Sarı	100	100
Diğerleri	150	200
4. Grup-Tahıllar		
Ekmek, Bisküvi	50	100
Pirinç, Bulgur, Makarna, Un	40	50
5. Grup-Yağ ve Tatlı		
Yağ	15	20
Tatlı	50	50

Tablo-3 : Okulöncesinde Çocukların Günlük Diyetleri

Öğün	Besinler	Yaşlara Göre Miktarlar	
		1 - 3 yaş	4 - 6 yaş
Sabah	Yumurta veya	1 adet veya	Aynı miktar
	Peynir	1 kibrik kutusu	Aynı miktar
	Ekmek	1/2 - 1 küçük dilim	1-3 dilim
	Süt	1 bardak	1 bardak
	Reçel, Pekmez	1 yemek kaşığı silme	1.5 yemek kaşığı
Öğle	Etili veya yumurtalı veya kurubaklagil yemeği	1/3 porsiyon	1/2 porsiyon
	Sebze yemeği	1/3 porsiyon	1/2 porsiyon
	Tatlı veya Yoğurt	1/2 porsiyon	1/2 porsiyon
	Ekmek	1/2 dilim	1 dilim
Akşam	Etili veya yumurtalı veya Kurubaklagil yemeği	1/3 porsiyon	1/2 porsiyon
	Pilav, Makarna	1/3 porsiyon	1/2 porsiyon
	Meyve veya Sebze	1 porsiyon	1 porsiyon
	Ekmek		1 dilim
	Süt veya Yoğurt	1 bardak	1 bardak

Not : 1. İkinci vakti 1/2 bardak süt veya meyve suyu veya meyve verilebilir.
2. Tam porsiyon yetişkinler içindir.
3. Öğle ve akşam yemekleri yer değiştirebilir.

kilogramı başına enerji ve besin öğeleri ihtiyacı yüksektir. Bu dönemdeki çocuklarda yeterli ve dengeli beslenmeyi sağlamak için önerilen günlük enerji ve besin ihtiyaçları Tablo 1'de; bu enerji ve besin öğelerini karşılayacak günlük besin miktarları ise Tablo 2'de verilmiştir.

Çocuğun beslenmesinde temel ilke; enerji ve besin öğeleri ihtiyacı, diş sayısı ve sindirim sistemine uygun çeşit, miktar ve kıvamdaki besinleri seçerek karşılamak, bunu yaparken iyi beslenme alışkanlıkları kazandırmaktır. Günlük besinlerden alınacak enerji, protein, vitaminler ve minerallerin, vücutta elverişli olarak kullanılabilmesi için besinlerin öğünlere dengeli dağıtılması gerekir. Okulöncesinde çocukların besin ihtiyaçlarını karşılayabilecek günlük diyet örneği Tablo 3'de verilmiştir.

İki yaşına gelmiş çocuk, genellikle üç öğün yemek yer. Yemek araların-

da, özellikle ikinci meyve veya meyve suyu verilebilir, yatarken de süt içebilir. Yemek aralarında şekerlemeler, pasta, bisküvi gibi besinlerin verilmesi gereksizdir. Öğün aralarında lüumsuz besinlerle beslenme, iştah azalmasına yol açarak, çocuğun normal besin karşılama- nı engellediği gibi, diş çürümelerine de yol açabilir.



Çocuğun bu çağda özellikle ikinci yaşta yemek yememesinin bir nedeni, daha önce alıştırılmamış olmasındadır. Zamanında ek besinlere başlanmamış çocukların, ikinci yaşta yeteri kadar besin almalarında güçlükler olabilir. Çeşitli besinlere azar azar ve yavaş yavaş alıştırılmaları gereklidir. Alıştırma döneminden sonra, günlük gereksinimleri tam olarak karşılanır.

İkinci yılın yarılarında, çocuk, kendi kendine yemek için büyük istek duyar. Bu istek yerine getirilmelidir. Bu yaşta çocuklar bardakla kendi kendine su içebilir. Bu dönemde, çeşitli besinlerin değeri her fırsatta çocuğa anlatılmalıdır. Çocuk büyüklerini taklit edeceği için, yetişkinlerin beslenme konusunda çocuklara iyi örnek olması istenir.

Çocuğun düzenli yemek yeme alışkanlığı kazanmasında ailenin tutumu çok önemlidir. Herhangi bir hastalık olmadan çocuğun yemek yemede güçlük yaratmasının esas nedenleri; o yaşın fizyolojik durumunun gerektirdiği kalori ve besin gereksinimlerinin ne kadar olduğunun

bilinememesi ve çocuğun seçme arzusuna yer verilmemiş olmasıdır. Çocuğun şiddetli olarak istemediği yiyeceği vermekte ısrar etmek doğru değildir. Çocuklar seçmekte serbest bırakılırlarsa daha iyi bir yemek alışkanlığı kazanabilirler. Yemek yeme konusunda çocuk ile büyükler arasında meydana gelen anlaşmazlık annelerin belli saatlerde ve fazla miktarda yiyecek vermedeki ısrarları yüzündendir. Yiyeceklerin mideyi bırakma süresi her çocukta aynı değildir; bu bakımdan öğün aralarındaki süre bir çocuktan diğerine değişir. Çocuğun gösterdiği açlık hissini rehber alınması daha doğru olacaktır. Çocuğun alabileceğinden fazla yiyecek yemesi için zorlanmaması gerekir. Çocuğun yediklerini başka çocukların yedikleri ile kıyaslamak, az yedi diye zorlamak doğru değildir. Her çocuğun metabolizma hızı, vücut yapısı aynı olmadığına göre aynı miktar yiyecek alması da düşünülmemelidir. En iyi rehber büyüme durumunun izlenmesidir. Büyümesi normal olan çocukların yediklerinin yeterli olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Bayсал, A., 1984. Beslenme. Hacettepe Üniversitesi Yayınları A/13, IV. Baskı, Çağ Matbaası, Ankara.
- Bayсал, A., 1992. Genel Beslenme, 7. Baskı, Hatipoğlu Yayınları No: 14, Ders Kitabı Dizisi 08 Ankara.
- Bayсал, A., Keçecioğlu, S., Arslan, P., Yücecan, S., Pekcan, G., Güneşli, U., Bitirer, S., Sağlam, F., Yurttağul, M., Çehrelı, R., 1991. Besinlerin Bileşimleri, Türkiye Diyetisyenleri Derneği Yayını: 1, 3. Baskı, Ankara.
- Egemen A., 1984/85. Okul Çağı Çocuklarında Beslenmenin Önemi, Okul Çağı Çocuklarında Beslenme, Roche Bilimsel Yayınlar Sansı, İstanbul: 11-20.
- Güneşli, U., Arslan, P., 1981. Bebek ve Okulöncesi Çocukların Beslenme Sorunları. Beslenme ve Diyet Dergisi, 10: 8-18.
- İşıksalığı, M., 1988. Beslenme. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı yayınları: 145, Ders Kitapları Dizisi: 102, Dördüncü Baskı, Hüriyet Ofset Matbaacılık ve Gazetecilik A.Ş., İstanbul.
- Pekcan, G., 1985. Ana Okulu ve İlkokul Çocuklarının Büyüme ve Gelişmesinde Beslenmenin etkileri. Okul Çağı Çocuklarında Beslenme, Roche Bilimsel Yayınlar Sansı, İstanbul: 27-34.
- Pipes, P.L., Trahms., CM., 1993. Nutrition in Infancy and Childhood Fifth Edition, Mosby, London.
- Tunçdoğan, İ., Tunçdoğan, C.A., 1985. Çocuk ve Beslenme. Ayyıldız Matbaası, Ankara.

Öğrenme Engelli Öğrencilerde Eleştirel Becerileri Geliştirme: Öğretici Program

L.Karen BARRT
(Journal of Learning Disabilities)



Son on yıllık sürede öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek giderek önem kazanmıştır.

Son on yıllık sürede öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek giderek önem kazanmıştır. Normal ve normalin üzerinde yetenek düzeyine sahip öğrencilere, düşünme becerilerini öğreten düzenli öğretim programları giderek artmaktadır. Bu konuda özel eğitim sınıflarına daha az ilgi gösterilmektedir. Şimdiye kadar öğrenme engelli öğrencilere temel becerilerin öğretilmesi gibi bir düşünce yaygındı. Ancak son zamanlarda yapılan araştırma bulguları bu yaklaşımı desteklememektedir. Son birkaç yıldır öğrenme özürülü öğrencilere daha karmaşık bilgi ve becerileri öğretmek için özel bir program geliştirilmiştir (Means and Knaap, 1991).

Bu yeni yaklaşım üzerinde yapılan araştırma sonuçları öğrenme özürülülerin gerekli eğitimi aldıkları takdirde

herhangi bir özürü olmayan öğrenciler gibi karmaşık düşünüp, düşüncelerini uygulayabilecekleri ortaya çıkmıştır. Günümüzde kullanılan pek çok öğrenme programında "aynılık" ve "analojik düşünme" kavramları öğretilerek karmaşık düşünmeyi artırmak hedef alınmıştır (Carnine 191; Grossen 1991). Bu tür programlar beynin benzerlik arayışı ve her şeyi ortak özelliklere göre kategorize etme varsayımına dayanılarak yürütülmektedir.

Darch ve Kameenui (1987) eleştirel okumanın eleştirel düşünmeyle ilgili olduğunu öne sürmektedirler. Eleştirel okumanın aşağıdaki üç temel beceriye göre gerçekleştirilebileceğini öne sürmüşlerdir;

- Yanlış bilgiyi farketme yeteneği
- Neden-sonuç arasındaki ilişki-

nin yanlışlığının farkına varma

c- Yanlış verilmiş referansın farkına varma yeteneği. Darch ve Kamenuei, öğrenme özürü öğrencilerin eğitimi için bu becerileri doğrudan öğretim yoluyla vermek, tartışma ya da çalışma kitabı yoluyla vermektan daha faydalı olabileceğini belirtmiştir.

Böylece öğrenciler, bu yolla işe yarayan ya da yaramayan fikri birbirinden ayırt edebilirler. Sözü edilen çalışmada, özel eğitim programına devam eden öğrencilerin yüksek düzeyde (komplike) düşünme becerilerini kolaylaştırmaya yönelik bilgilendirici programların olduğu vurgulanmıştır. Bundan amaç, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmaktır.

Bu da bilimsel düşünme kurallarının günlük hayatta karşılaşılan olaylara aktarılması yoluyla mümkün olacaktır. Bilimsel düşünme bir fikri destekleyen gerçeğe dayanarak iddiaları değerlendirme ve karar verme sürecidir.

Bu konuda kullanılan bir başka yöntem ise; öğrencilerin problemi canlandırmaları ve anlama sürecini hızlandırmak için şekiller ve grafik-

ler kullanmalarıdır. Burada grafik yöntemini kullanılan ve sokratik diyalog olarak bilinen yöntem bilginin dışarı aktarılması ve eleştirel inceleme için bir öğrenme ortamı oluşturma özelliğini taşımaktadır. Bu yöntem öğrencilere düşüncelerini sınıfta paylaşma ve birbirlerinden bir şeyler öğrenme olanağını verebilmektedir.

YÖNTEM

Deney grubuna yaşları 7 ile 12 arasında değişen 22 öğrenci, özel eğitim sınıflarında bilimsel düşünmeyi öğreten programının deney grubuna kayıt edilmiştir. Araştırmaya katılan bütün öğrenciler Arizona'nın aynı bölgesinden olup, ya ilkokula ya da ortaokula devam etmektedirler. Tüm öğrenciler iyi bir eğitim almamış olup, hepsi düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelmektedirler. Aynı zamanda araştırmaya katılan 22 öğrenciden 15'i kaskas kökenlidirler.

33 kişiden oluşan kontrol grubu öğrencileri ise, 11. sınıfta olan İngilizce eğitimi gören bir sınıftır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama yaşı ise 17'dir. Sosyo ekonomik ve etnik statüleri bakımından bir önceki grupla benzerlik göstermektedir.

Araştırma 4-6 haftalık bir süreyi kapsamakta olup, dersler 25 ve 45 dakikalık süreleri kapsamaktadır. Eleştirel düşünmenin ölçülmesinde; öğretici programın başında ilk gruba kısa soru-cevaptan oluşan bir ön test verilir. Öğrencilerin heyecanlarını gidermek için öğretmenler öğrencilere yardımcı olurlar. Verilen bu test kendi içinde aynı zamanda iki spot ayrılmaktadır. Birinci grup, dergi ve gazetelerden alınmış ise, ikinci grup bilimsel verilerin özetinden oluşmuş bir makale türündedir. Birinci grupta,

a- Bu reklam ilânı ya da ürün hakkında ne söylenebilir?

b- Bu ilânları inandırıcı buldunuz mu? açıklayınız.

**Bilimsel düşünme
bir fikri
destekleyen
gerçeğe dayanarak
iddiaları
değerlendirme ve
karar verme
sürecidir.**



c- İlânlar, ürünün alınmaya değer bir ürün olduğu hakkında bir ipucu veriyor mu?

d- İlânlara dayanarak bu ürünü satın alır ya da birine tavsiye eder misiniz?

e- Daha inandırıcı olması için bu ilânlara başka neler eklenmelidir?

f- Reklamı değerlendirin (geçerli-geçersiz şeklinde).

İkinci bölümdeki sorular ise, analiz yapmaya yöneliktir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

a- Bu çalışma ne kanıtlanmaya çalışıyor?

b- Bu başarılabilir mi?

c- Eğer başarılı bir çalışma ise bunun sonucunu ya da sonuçlarını grafiklerle gösterin.

Değerlendirme de iddianın tanımlanması, gerçek ya da hipotez bilginin grafikte ifadesi ve bilginin iddiayı doğrulayıp doğrulamadığının açıklanmasını bekleyen gibi üç tür soru sorularak yapılır. Not verme sisteminde ise her test ayrı ayrı ele alınarak geliştirilip değerlendirilir.

Uygulanan öğretici program bittiğinde iki gruba birden aynı test bir daha uygulanır ve sonuçları değerlendirilir.

Öğrenci-öğretmen diyalogunda, gelenekselleşmiş konferans şeklinde ders anlatma yerine öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlayan sokratik bir diyalog kullanılmıştır. İlk olarak öğrencilere okudukları gazete makalesine ilişkin sorular sorulacak ve daha sonra öğretmen gözetiminde bir tartışma ortamı oluşturulacaktır. Konu araştırıldıktan sonra neler elde edildiği ve yazarın konuya nasıl bir çözüm bulduğu üzerinde durulur. Bu araştırmada kullanılan yöntem ve tekniklerden biri de bilginin grafik üzerinde gösterilmesi yöntemidir. Bu yöntemden yararlanılarak konunun açıklanmasına yardımcı olunur.



Öğretimin Hedefleri ve İlkeleri;

Öğretimin hedefi öğrenciye bir makale ya da reklâm ilânını analiz etmesini sağlayabilecek yeterli bilimsel düşünme/eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmektir. Bu beceriler kanıtlanmış gerçeklere dayalı karar vermeyi kolaylaştırır. Temel hedeflerden birisi de öğrencilerin gerçekte düşünce arasındaki ayrımı anlamasıdır. Ayrıca bu çalışma sonucunda öğrencilerin aşağıdaki konuları da öğrenebilecekleri düşünülmektedir:

a- “Bağımsız çokluk” ve “Bağımlı çokluk” terimlerinin anlamını,

b- Deneysel desen dizaynının analizini,

c- Çalışmada kontrol grubuna duyulan ihtiyacı,

d- Her hangi iki ilişkinin ayrımını,

e- Hipotez bilgi sunmayı içerir.

Yapılan bu çalışmada öğretim ünitesi iki parçaya ayrılmaktadır.

a- Reklâmdaki fikrin değerlendirilmesi,

b- Bilimsel çalışmanın değerlendirilmesi,

Reklâmların değerlendirilmesin-

Özel öğretim programı sonucunda öğrencilerin bilimsel düşünme becerileri önemli ölçüde geliştirilmiştir.

de; önce reklâmdaki fikrin ve gerçeğin birer tanımı yapılır ve öğrenci reklâmda öne sürülen fikri anlar ve bunun bir gerçek mi yoksa bir hayâl ürünü mü olduğuna karar verir. Ayrıca bilgide reklâmda verilmek istenen mesaj, iddia edilen gerçek mi yoksa bir fikir mi olduğunu analiz eder.

Çalışmaların değerlendirilmesinde; öğrencilerden, makale yazarının vardığı sonucun ne olduğu sorulur. Verilen bilgiyi şekillerle gösteren bir grafik yardımıyla da konu özetlenir. Öğrenciler bilgiyi analiz ederler ve bu alıştırma ilgi alanına göre seçilen çeşitli makalelerle tekrar edilir.

SONUÇLAR

Bütün testler görev yapan iki öğretmen tarafından değerlendirilir. Uygun testlerin güvenilirliği Cronbach sistemine göre gözden geçirilir. Cronbach'ın sisteminde önemli olan testler arasındaki korelasyonu bulmaktır. Özel eğitimden geçirilen öğrenciler eleştirel düşünme sürecini tamamladıktan sonra deney grubundaki öğrencilerin başarısı kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından daha yüksek çıkmıştır.

TARTIŞMA

Özel öğretim programı sonucunda öğrencilerin bilimsel düşünme becerileri önemli ölçüde geliştirilmiştir. En büyük gelişme, bilginin grafiksel ifadeye dönüştürülmesidir. İlk iki testte, grafikleme ve bilginin değerlendirilmesinde, deney grubunun puanının kontrol grubunun puanından yüksek çıkmıştır. Yapılan üçüncü testte ise, ön testle son test arasında büyük değişme olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır, yani bu testte öğrenme özüllü öğrencilerin puanının kontrol grubundaki öğrencilerin pu-

anlarına eşit olduğu görülmüştür.

Bu çalışmadan alınan sonuç Grosen ve Carnine'nin görüşlerini doğrular. Yani, kısa süreli bir özel öğretim programı uygulandığı takdirde öğrenme özüllü öğrenciler, kendilerinden daha üstün konumdaki öğrencilerden daha başarılı olabilmektedirler, en azından onlarla aynı seviyeye ulaşabilecekleri görülmüştür.

Bu çalışma sonucunda öğrencilerin sadece düşünülen becerileri değil, aynı zamanda entellektüel faaliyetleri ve sınıf içi davranışlarının da geliştiği görülmüştür. Örneğin, çok ender olarak görüşlerini bildiren ya da sadece arkadaşlarının ulaştıkları sonuçları kabullenmekle yetinen öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmaya başladıkları da gözlenmiştir. Yine aynı şekilde, etkin durumdaki öğrencilerin bir sonuca varmadan önce doğruları üzerinde daha analitik düşünmeye başladıkları görülmüştür.

Öğretmen soru sorarak öğrencilerin konuyu yeniden değerlendirmelerine yardımcı olur. Burada amaç, doğru cevaba ulaşmak değil; eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmaktır. Bu bir tür kendi kendini kontrol edebilmedir ki, buna "meta kognitif bilgi" denir ve kuramcılar tarafında akılcı düşünmenin önemli bir birimi olduğu kabul edilir. Her ne kadar bu program pek çok açıdan umut verici görünse de, hali hazırdaki bulguları artırmak daha çok araştırma programına ihtiyaç olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın konuyla ilgilenen eğitimcileri teşvik edeceği ve yeni yöntemler geliştirileceği ümit edilmektedir.

(Fostering Critical Thinking Skills in Student with Learning Disabilities: An Instructional Program. 1993 Journal of Learning Disabilities'den çeviri :

Yücel Kayabaşı
(Hacettepe Üniversitesi Doktora Öğrencisi)

İlkokullarda Eğitim Programları Vasıtasıyla Etkili Eğitimi Sağlamada İleri Etkileşim Stratejileri

Normal Öğrenim Gören Öğrencilerle Kaynaştırma Yoluyla Öğrenim Gören Engelli Çocuklarda

Doç. Dr. S. Savaş BÜYÜKKARAGÖZ

S. Ü. Eğitim Fak. Öğretim Üyesi ve
Eğitim Bilimleri Bölüm Bşk.

Hakan SARI

S. Ü. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü
Öğretim Görevlisi

Yapılan bir araştırmaya göre öğretim sürecinde öğretmenler zamanlarının üçte ikisini konuşma ile harcamaktadır.

Çocuk eğitiminde, öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesinde en önemli faktörlerden birisi de iyi bir iletişimin sağlanmasıdır (Wray and Medwell, 1991). İletişim aracılığıyla öğretme ve öğrenme gerçekleştirilir. Bullock (1975) yaptığı araştırmada, ilkokul çocuklarının öğrenmesinde iletişimin çok önemli bir faktör olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin ilkokul eğitiminde iletişimi sağlayacak yeteneklerin kazandırılmasında ve dil gelişiminde temel faktör olduklarını açıklamıştır. Dilin öğretme-öğrenme sürecinde merkez olduğunu kabul eden Büyükkaragöz ve Çivi (1994), iletişim faktörü olan konuşma dilinin öğretmenleri ve öğrencileri nasıl etkileyebileceği üzerinde yoğunlaşmak gerektiğini vurgulamışlardır. Engelli çocuklarda, örneğin işitme engellilerde, etkili bir eğitim sürecinin oluşabilmesi de onların dil gelişimi ve iletişimi sağlayabilme oranıyla yakından ilgilidir (Kırcaali-İftar, 1995). Pollard ve Tann (1994) öğretimde üç temel iletişim yaklaşımı tanımlamaktadır.

1- Konuların öğretiminde öğretmenler ne yapılacağını gösterir ve çocuklara nasıl yapacaklarını anlatarak iletişim kurarlar.

2- Öğretmenler, çocukların bir konuyu öğ-

renmek için kendi kendilerine olaylar arasındaki bağlantıları ve farklılıkları keşfederek öğrenmelerinin sağlanmasında yardımcı olarak iletişim sağlayabilirler.

3- Öğretmen öğrencilerle konunun daha iyi anlaşılabilmesi için ne yapılması gerektiğini, o konunun öğrenmeleri açısından neden önemli olduğunu, bu konu yaşantısında ne tür problemlerin açıklığa kavuşturulacağını tartışarak iletişim sağlarlar.

Pollard ve Tann'a göre bu üç yaklaşım birlikte uygulanmaktadır. Çünkü çocukların bireysel farklılıkları yanında konunun özelliği ve konulara göre oluşturulmuş özel durumlar ve aktiviteler bu birlikteliği zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, tartışma özellikle öğretme ve öğrenme sürecinde çok önemlidir. Çünkü öğretmen ve öğrenciler arasında görüş ve yaşantıların karşılıklı alış-verişini mümkün kılar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994). Aslında bu tür bir alış-veriş etkili öğretim ve öğrenmenin de kalbi sayılabilir.

Çoğumuzun öğretme ve öğrenme süreci iletişimin herhangi bir çeşidi ile gerçekleştirilebilir. Özellikle işitme engellilerde iletişim için farklı modeller olduğu belirtilmekte ve bu modellerin doğal-sözel iletişim, karma iletişim model-



leri gibi farklı eğitim durumlarında kullanılabileceği belirtilmektedir (Kırcaali-İftar, 1995). Okullarda iletişim kurulurken en önemli iletişim şeklinin konuşma, dinleme, yazma ve okuma ile gerçekleştiği de belirtilmektedir (Norman, 1990). Bununla birlikte, öğretme-öğrenme sürecinde harcanan zamanın çoğunun öğrenci-öğretmen iletişiminin gerçekleşmesi için harcadığı ancak bu çabaların çoğunun bazen başarılı olmadığı görülmektedir (Bennett ve Kastor, 1988).

İletişim karışık bir işlem olup üç önemli durumu kapsamaktadır. Bunlardan birincisi doğal olarak dil yeteneği, ikincisi ise iletişimin insanlar arasında olması nedeniyle sosyal yetenekleri içermesi, son olarak, iletişimin genellikle bazı anlamlı başlıklarla yoğunlaşmasıyla birlikte bu durumun bilişsel düzeydeki yeteneklerin olmasını da zorunlu kılmıştır (Ede ve Wilkinson, 1980).

İletişimde oral dilin özellikleri nasıl etkili şekilde iletişim kurabileceğimiz konusunda yardımcı olabilir. Buna ilave olarak ne söyleneceği ile de büyük bir ilişkisi vardır. Bu yüzden ses tonu, ses yüksekliği, şiddeti, gibi özellikler iletişim süreçlerinin bütün parçası olan sesle ilgili olup sesin özellikleri de iletişimin etkililiği açısından önemlidir (Edwards ve Westgate, 1987).

İletişimde oral dilin özellikleri nasıl etkili şekilde iletişim kurabileceğimiz konusunda yardımcı olabilir. Buna ilave olarak ne söyleneceği ile de büyük bir ilişkisi vardır. Bu yüzden ses tonu, ses yüksekliği, şiddeti, gibi özellikler iletişim süreçlerinin bütün parçası olan sesle ilgili olup sesin özellikleri de iletişimin etkililiği açısından önemlidir (Edwards ve Westgate, 1987).

Kültürel özelliklerimiz iletişim yöntemleriyle nesillere aktarılır (Sarı, 1993). Üstelik sözel olmayan iletişim yöntemleri de vardır. Örneğin, bakışlar, el hareketleri, ki bunlar ne söyleyeceğimizi belirler. Bunlar bazen bizim ne demek istediğimizi genişletebilecekleri gibi söyleyeceğimiz şeyleri karmaşık hale de getirebilirler.

Sınıf ortamında öğretmenler ve öğrenciler konuşan ve dinleyen rolünü oynarlar. Bu yüzden eğer sınıf iletişimi iyi bir şekilde sağlanırsa öğrenme daha hızlı bir şekilde gerçekleşecektir. Çünkü öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekelinde tutması durumunda iletişimin tek yönlü olmasını önleyemeyecektir. Bu durumda öğrenciler doldurulması gereken boş bir kova ya da depo gibi görülecektir. Bu ise öğretme ve öğrenme süreci içinde öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebileceği için son derece sakıncalı olabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994 & Pollard

ve Tann, 1994). Pollard ve Tann'a göre sınıf iletişiminin bazı özellikleri olup ilkokullardaki etkili iletişim ile öğretme ve öğrenme işlemlerinin kalitesi hakkında da önemli ipuçları verir. Etkili iletişim için gözönüne alınması gereken bazı özellikler şunlardır:

I. Konuşma süresinin ne kadar olduğu ve onu kimin yaptığı önemlidir. Amerika'da yapılan bir araştırmada öğretme sürecinde, öğretmenlerin vakitlerinin üçte ikisini konuşma ile harcadıkları belirtilmiştir (Flanders, 1970). Aynı sonuç İngiltere'de yapılan bir diğer araştırma ile de desteklenmiştir (Galton ve diğ., 1980; Bennett ve diğ., 1984).

II. Konuşmanın nereye yönlendiği önemlidir. Galton ve diğ. (1980) yaptıkları araştırmada özellikle ilkokul sınıflarında öğretmen konuşması %8 oranında öğretmen ve öğrenciler arasında olmaktadır. %56 oranında fertlerle, %15 oranında sınıfla, %7 oranında ise gruplarla olmaktadır. Fakat on yıl sonra Pollard ve diğ. (1994) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenin tüm sınıf ve grup çalışmalarında harcadığı konuşma oranının fertlere yaptığı konuşma oranına göre iki kat daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıfta öğretmen konuşma oranlarının cinsiyete göre dağılımında, öğretmenin pozitif ve negatif olarak erkek çocuklara konuştuğu oranının, kız çocuklara oranla daha çok olduğu belirtilmiştir (Clarricoates, 1981 & Spender ve Sarah, 1980). Değişik orijinlerden gelen çocuklara göre (örneğin, İngiltere'de) öğretmenlerin değişik oranlarda konuştukları yapılan araştırmalarla ortaya çıkarılmışlardır (Wright, 1992). Özel Eğitime muhtaç çocukların kaynaştırıldığı sınıflarda da öğretmenlerin harcadığı konuşma oranının engel durum ve çeşidine göre değiştiği belirtilmiştir (Croil ve Moses, 1985).

III. Konuşmanın ne hakkında olacağı önemlidir. Galton ve diğ. (1980) yaptığı araştırmalarda, özellikle ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarda öğretilen konular için yaptığı konuşma oranının destekleyici konulara göre çok olduğu belirtilmektedir. Bu konuşmaların çoğu gerçek cümle fonları içerisinde olmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler, öğrencileri öğretilen konu hakkında problem çözmeye veya daha ileri düzeyde öğrenmeye ve düşünmeye yöneltmek isteyen sınıflar için çok az zaman harcamaktadırlar. Genelde ise öğretmen konuşmaları, yüzeysel konu anlatımı, sınıf yönetimi, çocukların tartışmaya yönelik uygulama uygulamalarıyla ilgilidir.

Bu tür konuşmalar anaokulları veya anasınıflarında öğrenci davranışlarını şekillendirmeye yönelik olmakta ve onların değişik öğrenci rollerini oynamalarıyla ilgili kuralları öğrenmeye ilişkin olmaktadır (Willes, 1983). Etkili öğretmen olarak şunu düşünmek zorundayız: öğrenciler üzerinde neler etkili olabilir, ne tür etkinlikleri öğrenme ile kazanırlar, öğrenmeye karşı ne tür tutumları nasıl elde edebilirler ve sonuçta ne çeşit öğrenme oluşabilir?

Konuşma ve dinlemede harcanan zaman için sınıfta oluşmuş grup aktivitelerini araştırma amacıyla öğretmenler pratik bir uygulama yapabilirler. Bunun için, video veya teyp kullanarak bir ders saatinden bir parça alarak (örneğin, 15 dakika) araştırabilirler. Küçük gruplar veya tüm sınıf kullanılarak yapılan araştırmaların sonuçları analiz edilerek, öğretmenlerin sınıfta konuşma için ne kadar zaman harcadıkları ve konuşmanın kimler arasında geçtiği konusunda bilgi elde edebilirler. Bu analizde gözönüne alınacak durumlar şunlar olabilir.

A- Ne kadar konuşma var ve onu kim yapıyor ile ilgili durumlar:

Öğretmenin konuşma süresi ne kadardır?

Çocukların öğretmenlerine ve birbirlerine karşı yaptıkları konuşmaların süresi ile kızlarla erkekler arasında geçen konuşma süreleri ne kadardır? Konuşan öğrencilerin veya tartışmalara çok az katılan öğrencilerin isimleri belirledebiliyorsa bunların konuşma oranları veya süreleri ne kadardır?

2- Konuşmanın yönlendirilmesi ile ilgili durumlar:

Sınıfta öğretmenin kiminle ve neden konuştuğu hesaplanmalıdır, Farklı çocukların kiminle ve neden konuştukları hesaplanmalıdır,

3- Konuşma ne hakkında oluyor ile ilgili olarak;

Tartışmalarda merkezin kişisel mi yoksa sosyal mı olduğu hesaplanmalıdır,

Konu anlatımında ve ödevlerde rehberlik etmeye yönelik konuşmalar ne kadar olmaktadır.

Konuşmaların ne kadar ana konularda, ne kadar (zaman olarak) konuyu destekleyen konular üzerinde geçiyor? Bu tür bir çalışma ile ilkökul öğretmenleri kendi sınıflarındaki iletişimin nasıl ve ne şekilde bir desen içerisinde geçmekte olduğu konusunda bir veri elde edebilirler. Ancak ortaya konan böyle bir metot içerisinde bir öğretmenin öğretim süreci içerisinde ne kadar konuştuğunu, kiminle ve neden konuştuğunu tesbit etmek oldukça zor bir iştir. İlave olarak, bu tür çalışmalarda çalışma-

ya başlamadan önce niçin yapacağımızı ve bize neler sağlaması gerektiği konusunu da iyice düşünmemiz gerekir (Pollard ve Tann, 1994). Ede ve Wilkinson (1980) sınıf iletişiminin 4 çeşidi olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

1. Açıklamalar şeklinde olan iletişim : Öğretmen kavramları tanımlar, bilgi verir veya açıklamalarda bulunur.

2. Soru cevap alışverişi modeli : Genelde test etme veya öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğini öğrenmek amacıyla yapılır ve bu alışverişlerde sorulara bir tek cevap verilir. Sorular ise genelde kapalı uçludur.

3. Tartışma modeli : Katılımcılar (tüm sınıf veya küçük gruplarla) fikirleri ve hislerini ortaya koyar (burada açık uçlu sorular daha ağırlıktadır).

4. Dinleme şeklinde geçen iletişim modeli : Burada dinleyiciler başkalarının konuşmalarını sadece dinlerler. Gelen mesajlara göre etkinliklere katılırlar.

Yukarıda belirtilen durumların herbirinin kendine has özellikleri yanında genel özellikleri de vardır. Örneğin, her bir durumun gerçekleşmesi için iki işlem vardır: Bunlardan birisi, öğretmen ve bir diğeri de öğrencilerdir. "Açıklamalar" durumunda öğrenciler sözel olarak çok fazla katkı yapmazlar. Bundan başka, öğretmen sürekli olarak öğrencilerin mesajları anlayıp anlamadığı ile ilgili işaretleri de kontrol etmelidir. Öğrencilerin dinlediklerini anlayıp anlamadıklarına göre tepkilerini de göstermeleri gerekir. Eğer anlaşılmayan bir durum varsa daha fazla açıklama istemelidirler. Buna ilave olarak öğrenci ve öğretmen daha aktif bir şekilde soruları cevaplamaya gayret göstermelidirler. Bu durumda konuşan ve dinleyicilerin rolleri hızlı bir şekilde değişebilir. Örneğin, dinleyicilerin konuşmacıya cevap vermek istemeleri halinde, fikirlerini sırasıyla açıklamaları ve birbirlerinin fikirlerine karşılıklı olarak, saygı ve hoşgörü içinde olmaları gerekir (Hepburn ve Radz, 1983 & Vansickle, 1983 & Radz, 1983)

Yukarıda sayılan her bir modelin etkili ileti-



şim için, çoğu durumlarda birlikte kullanılması gerekir. Konuşmayı ve dinlemeyi öğrenci ve öğretmenlerin teknik bir şekilde yapabilmesi, çok önemli kazanılmış bir yetenek olarak görülmelidir. Bu tür bir yeteneğin karşılıklı etkileşime dayalı (Interactive) bir ortamda gelişebileceği belirtilmektedir (Atıf Bir ve Sever, 1994 & Koblas, 1983). Etkili iletişimi sağlayabilmek için önerilen 4 modelin daha detaylı olarak incelenmesi gerekir.

1. Açıklamaları İnceleme; Öğretim faaliyetlerinde ilk yapılacak iş, çocukları öğrenmeye doğru motive etmek ve yapılacak aktiviteleri düzenlemektir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994). Yüksek motivasyon grup veya bireysel çalışmaların her ikisi için de geçerlidir. Açıklamalar, öğretmenin çocuklara (feedback) geribildirim veya olayları anlatmak için yaptığı eylemlerde de gerçekleşir. Bu gibi durumlarda ses tonunun ayarlanması çok önemlidir. Büyükkaragöz ve Çivi (1994) ye göre öğretmenler açıklamaları yaparken şu özelliklere dikkat etmelidirler.

1. Konuya dikkat çekme
 2. Öğrencileri motive etme
 3. Derslerle ilgili beklentilerin açıklığa kavuşması için alıştırmalar yapma
 4. Açıklamaların yapılandırılması ve sunma
- Açıklamaların yapılandırılması ve sunulması konusunda öğretmenlerin şu tür hususları gözönüne almaları gerekir.

Öğretmen açıklamayı sunduğu zaman :

Göz kontağı sağlanıyor mu? (dikkati dağıtmamak ve feedback vermek için)

Ses tonu hoşça kullanılıyor mu?

Çocukların ilgisi ve uygulamalar için ses tonu değişiyor mu?

Öğrencilere düzenli bir şekilde teşvik ederek açıklamalar değişiyor mu?

Konular içinde kullanılan araç-gereç, resim ve örnekler uygun mu?

İstenen konsantrasyon, zamanın uzunluğu, hedeflerin seviyeye uygunluk durumları ve bilişsel istek seviyeleri hakkında yapılan değerlendirmeler uygun mu?

Eğer dinleyiciler bilgi-işlem yardımına ihtiyaç duyarlarsa bir rehber olarak üretilen anahtar kelimeler ve kavramların verilme ve yazılma şekli uygun mu?

Öğretmenler Soru-cevap tekniğini de şu şekilde analiz edebilirler : Öğretmenler ve öğrenciler soru cevap tekniğini geniş oranda ve çok amaçlı olarak kullanabilirler. Bu

teknik öğretme ve öğrenme için hayati önem taşıyan bir araç olarak düşünülmelidir. Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1994) göre bu teknik, soru soran bir öğrenciye geribildirim-feedback verilmesini sağladığı gibi öğrencilerin neler düşündüklerini ve bildiklerini de ortaya çıkarır. Buna ilave olarak, bu teknikle öğrencilerin olumsuz duygulara kapılmadan sınıf içi ve dışındaki aktivitelere rahatlamış olarak katılmaları sağlanabilir. Bunun için öğretmenler şunları yapabilirler:

1- Çocukların duyguları olduğu kabul edilmelidir. Etkili iletişim için ilk ve önemli adım onların iç dünyaları dinlenerek rahatlatılmasıdır. Örneğin, "Matematik problemini çözmiyorum acaba geri zekalının birisi miyim" diye soru soran bir öğrenciye öğretmenin "Tabi ki geri zekalı değilsin, ama yeterince çalışmıyorsun" demesi yerine "Bu uzun problem seni tedirgin etti" şeklinde tepki göstermesi ile sorun kendiliğinden çözülecektir.

2- Uyarılar, en az kelime kullanılarak yapılmalıdır. Örneğin, "Ahmet, çok sorumsuz bir çocuksun, üç haftadır resim boyalarını unutuyorsun, yakında kendini de unutursan hiç şaşmam" demek yerine "Ahmet resim boyaların..." denilebilir. Böylece öğrenci sorunu kendisi düşünecek ve kendi kararıyla doğru davranışta bulunacaktır.

3- Öğrencilerin uygun davranışlarının ve sorularının öğretmen tarafından görülmesi ve pekiştirilmesi gerekir. Uygun sorularına cevap alamayan öğrenciler, uygun olmayan sorular ve işaretler ile davranışlarda bulunarak soru sorabilirler. Dolayısıyla çocukların uyumsuz davranışlar göstermelerine neden olunabilir.

Ayrıca bu teknik, öğretmen konuşmasının oranını daha istenilir bir duruma çeker. Soru cevap tekniği, bu yüzden öğrenme süreçlerini anlamak için bize yardımcı olan gerekli araçlar olarak görülmelidir. Cevapları dinleme ve önyargılı davranmadan çocuklara yaklaşım şekli öğrenenin hızlı öğrenmesi bakımından önemlidir.

Sorular için özel durumlar olarak şunlar sıralanabilir :

1. Soruların fonksiyonu veya amacı nedir?

2. Sorulan soruların formları nasıldır?

3. Verilen cevap şekilleri nasıldır?

Aşağıda bunlar detaylı olarak gözden geçirilecektir.

1- Soruların amacı veya fonksiyonu

Sorular farklı şekillerde gruplanabilmelerine rağmen iki ana grup olarak ele alınacaktır.

Bunlardan ilki; Psiko-sosyal sorulardır. Genelde bu tür sorular, çocukların kendi aralarındaki ve öğretmenlerle sosyal ilişkileri üzerinde toplananlardır. İkinci grup ise pedagojik sorular olup, daha çok öğretme ve öğrenme amacıyla yeteneklerin ölçülmesi, tutumlar, düşünme ve bilgilerin ölçülmesi ile ilgilidir. Öğretmenler sınıf sorularını analiz etmeye yönelik bir uygulama yapmak bir konu alanı tesbit ederek okullarındaki veya sınıflarındaki soru-cevap tekniğinin ne kadar ve nasıl kullanıldığına yönelik bir çalışma yapabilirler. Psiko-sosyal amaçlı soruları:

Utangaç çocukların derse katılımını sağlamak için kullanabilirler. Örneğin, Şeyda evinizde küçük bir kuzuya sahipsiniz değil mi? gibi.

Grup üyeleri için bir değeri olan konuda kişilerin ilgisini göstermek için kullanabilirler. Örneğin, Ahmet bu konuda iyi bir bilgiye sahipsin, onu bize anlatabilir misin? gibi.

Kontrolü sağlamak için, Örneğin, Ayşe ne işler karıştırıyorsun orada! gibi.

Rutin işlemleri belirtmek için kullanabilirler. Örneğin, Ahmet seninle nasıl konuşmuştuk? gibi.

Ders programlarındaki konularla ilgili sorular;

1. Kapalı uçlu sorular (Düşük seviyedeki bilişsel talepler için):

Bilgileri hatırlatmak ve öğrencilerin düşüncelerini açıklayabilmesi veya geribildirim (feedback) için çok yararlıdır. Örneğin, Konya ili hangi bölgemizdedir? gibi.

Çözümü hemen verilebilen soru türleri öğretme öğrenme sürecinde önemli olup bilinen kuralların yeni bir değişken üzerinde uygulanmasında önemlidir. Örneğin, 28'in 4'e bölümünün sonucu nedir? gibi.

2- Açık sorular (yüksek seviyedeki bilişsel talep için).

Bilgi ve fikirleri sınırlama koymadan yapılacak açıklamalar için kullanılabilirler (yorum yapma, hipotez kurma, yeni bir ürün ortaya koymak için). Örneğin, yolda giderken görme engelli bir kişi ile karşılaşırsan ne yapmayı düşünürsün? gibi.

Farklı kaynaklardan oluşan delilleri, farklılıkları, ayrıcalıkları gözönüne alarak fikir ve bilgilerin sentezini yapmaya teşvik etmek için kullanılabilirler. Örneğin, yolda giderken bir kaza görürsen ne yapman gerekir? gibi.

Yargıları, karar vermeleri ve değerlendirme yapmayı teşvik etmek için kullanılabilirler. Ör-

neğin, Eğer şu konuda şunları yaparsan bu iş tamam olacak mı? gibi.

Bilginin uygulanması ve fikirlerin transferini teşvik etmek için kullanabilirler. Örneğin, Bugün öğrendiğimiz faydalı şeyler nelerdir? gibi.

2- Soru Formları

Sınıfta soru sorma tekniğiyle ilgili olan en önemli araç, amaca uygun olarak hazırlanan soru formudur. Sorulan sorular tek bir cevap gerektirip gerektirmediğine göre de sınıflanabilir. Bu tür soruların cevabı "Evet" veya "Hayır" şeklinde olabilir. Eğer amaç bir tartışmayı geliştirebilecek bir soru sormak ise açık uçlu sorular haline getirilebilir. Soru sormanın diğer bir formu da doğrudan sorulan sorulardır. Bu tür soruların cevapları ise basit ve kısa yapılar içinde olup tek ve özel bir cevabı vardır. Örneğin, Fatih Sultan Mehmet Bizansı fethetmeden önce topları nasıl yaptırdı? sorusunun cevabı tek ve kısadır. Ancak bazı tip soruların cevapları oldukça uzun olabilir. Örneğin, iyi bir kitapta ne gibi özellikler bulunur? gibi. Bu tür soruların cevaplarının uzun olmasından dolayı çocuklar cevabı söylemekte güçlük çekebilirler. Tek cevap içeren sorulara karşılık uzun cevaplı yorum içeren sorular öğrenci üzerinde çok yönlü etkilere sahip olabilirler. Etkili bir öğretmen bu tür soruların öğrencilere sorulmasının çok uygun olup olmadığını (eğer amacı değerlendirmek, açıklama yapmalarını teşvik etmek veya özel bir durum üzerinde yoğunlaşmaksa) düşünmelidirler. Sorunun üçüncü formu ise dolaylı "indirekt" soru formlarıdır. Bu tür soruların cevabı uzun ve birçok paragraf içeren bir kompozisyon olabilir. Bu tür sorular ise bazı durumlar için çok uygun olmakla birlikte bazı durumlar için uygun olamayabilir. "İndirekt" dolaylı sorular bir konu hakkında çok değişik fikirleri cevap olarak gerektirebilir ve bazı fikirler bir çok tartışmayı da beraberinde getirebilir. Bu tür sorular, testler için çok az uygun bir durum da arzeder. Ayrıca uzun cevap gerektiren sorular çocuklar için, çok karmaşık ve cevaplama zor olabilir. Cevabı çocuğun bulması yönündeki güdülenmesinin azalmasına da neden olabilir.

3. Verilen cevapların süreleri de önemlidir.

Çocukların bir soruya cevap verme süreleri de önemlidir. Yapılan bir araştırmaya göre ortalama olarak bir sınıf öğretmenin bir çocuktan sorunun cevabını almak için beklediği süre iki saniye olup bu zamandan sonra öğretmen ya soruyu tekrar etmekte ya da başka bir çocu-

ğa yöneltmekte; veya soruyu başka kelimelerle yeniden sormakta veya o soruyu genişletmektedir (Pollard ve Tann, 1994). Çocuklardan cevabı aldıktan sonra, öğretmenler çok değişik stratejilere sahip olmakta ve bu stratejileri kullanabilmektedirler. Örneğin, aldıkları cevabı reddedebilirler, daha uygun bir duruma getirebilirler veya düzeltebilirler, veya olduğu gibi kabul edebilirler. Başka bir alternatif olarak ya başka bir çocuğun da fikri alınabilir ya da bir çocuğun bu cevaba ekleyeceği bir şey olup olmadığını sorabilirler. Etkili bir öğretmenin yapacağı iş, farklı ortamlarda farklı çocuklar için ne tür etkilerin olabileceği bir çok seçenek içinde düşünülmesi gerekir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994 ve Büyükkaragöz, 1995). Öğretmenler, soru cevap alıştırmaları içerisinde çocukların verdikleri cevaplar için kendilerinin bekleme sürelerini incelemeye yönelik pratik bir uygulama yapabilirler. Bu uygulama için, bir ders saatinde (başlangıç, ortada ve sonda) 3-5 dakikalık bir süre alabilirler. Her bir periyod için öğretmenlerin öğrencilerden ne kadar sürede cevap vermelerini istiyor olduğu video veya teyp ile kaydedilebilir. Bu verilerin analiz edilmesiyle öğretmenlerin niyetleri, ne kadar bekledikleri ve cevapların tam olarak söylenip söylenemediği konusunda önemli ipuçları ortaya çıkabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerden aldığı cevaplarla ne kadar ilgilenip ilgilenedikleri veya ne kadar onları dinleyebildikleri durumu da ortaya çıkar. Soruların çeşitlerinin değişkenliği, seviyeye uygunluğu, öğretmenin soruyu sorduğu gibi öğrencinin de aynı şekilde algılayabilme durumu sürekli gözönünde tutulmalıdır. Örneğin, bir öğretmen görünürde kapalı uçlu bir soru sorabilir. Fakat bu soru çocuk için açık uçlu bir soru olarak algılanabilir. Dolayısıyla sorunun yorumlanmasındaki güçlükler çocuğun soruya uygun cevap verme durumunu güçleştirebilir (Campbell, 1987).

Sınıf Tartışmalarında İzlenecek Yol

Bir sınıfta ders başlangıcı genelde bir konu üzerinde tartışmayla başlar. Ders başlangıcında bir öğretmen çocuklara yeni öğreteceği konu hakkında halihazırda neler bildiğini saptadıktan sonra konu öğretimi için yoğunlaşabilir. Bu tür bir yoğunlaşma da açık uçlu sorular önemli rol oynarlar. Bu tür bir girişim, çocukların o konu ile ilgili ne kadar bilgileri ve fikirlerinin mevcut olduğunu gösterir. Ancak dersin başlangıcındaki tartışmaların içeriği, o konu ile ilgili öğrencilerin fikirleri, inançları, hipotezleri veya varsayımları olabilir. Ancak ders ilerledik-

çe çocuklar, neyin gerçek neyin sadece çocukların inançları olduğunu ayırt edeceklerdir. Burada tartışma kavramı, sınıftaki eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde öğretme-öğrenme sürecine yönelik faaliyetler olarak algılanmalıdır. Yani tartışma deyiminden bir konudaki bilgilerin daha gerçekçi yöne doğru gitmesi için demokratik ortam içerisinde yapılan açıklamalar, genişletmeler ve fikir alışverişleri kastedilmektedir. Fakat diğer anlamdaki tartışma ise daha sert ve totaliter bir tutum içerisinde öğretmenin çocuğu ikna etmek için yaptığı girişimlerdir ki ilkokullarda ve diğer okullarda tavsiye edilemez bir metod olarak algılanmalıdır (Radz, 1983 & Hepburn, 1983 & Vansickle, 1983). 1739 sayılı M.E.B. Temel Kanununun ilkelerinden birisi de Demokrasi Eğitimi ilkesidir. Demokrasi Eğitimi ilkesi beraberinde demokratik tartışmanın da geliştirilmesi konusunu gündeme getirir (Fidan ve Erden, 1993 & Varış, 1994 & Başaran, 1992).

Dinleme üzerine yoğunlaşma : Eğer iletişim iki yolla oluyorsa bunlardan birisi kaynak yani konuşan birisi de alıcı denilen dinleyicilerdir. Sınıfta hem öğretmenler hem de öğrenciler iyi birer dinleyici olmaları gerekmektedir. Çocukların dinleme için harcadıkları zamanı hesaplamak oldukça zordur. Bununla birlikte Galton ve diğ., (1980) ile Pollard ve diğ., (1994) yaptıkları araştırmalarda, anaokullarındaki çocuklarla ilkokullarda öğrenim gören çocukların öğretmenleriyle bir ders gününde iletişim kurma oranının farklı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalara göre, anaokulu çocuklarının öğretmenlerle karşılıklı iletişim içerisinde harcadıkları zaman bir günün %40 kadar olmasına rağmen, ilkokul çocukları için bu oranın günün %12 kadarı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu zamandan arta kalanını ise çocuklar dinleme biçiminde geçirmektedirler. Bu dinleme ya arkadaşlarıyla birbirlerini dinleme ya da konuşma veya arkadaşlarıyla aktiviteleri paylaşma ya da öğretmenleri dinleyerek geçirmektedirler. Fakat öğretmenler günün %80 kadarını öğrencilerle iletişim kurarak veya çoğunlukla konuşarak geçirmektedirler (Galton ve diğ., 1980 & Pollard ve diğ., 1994). Galton'a göre sınıf içerisindeki dinleme çeşitleri aşağıda sıralanmıştır.

İnteraktif dinleme : (Karşılıklı etkileşime dayalı dinleme). İnteraktif dinleme şekillerinde dinleyiciler çok aktif olarak hareket ederler. Bu tür dinlemelerde çocuklar sürekli olarak etkinliklere katılım gösterirler ve öğrendiklerini daha iyi pekiştirirler. Bu dinleme ile çocuklar

karşılıklı etkileşime dayalı olarak (Interactive Learning) bir öğrenme gerçekleştirirler. Bu tür öğrenme ortamında yapılan tartışmalardan öğretmen de yeni şeyler öğrenir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenin öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılım ve tartışmaya katılanların hepsinin pekiştirilmiş bir öğrenme gerçekleştirmesine (Interactive Learning) karşılıklı etkileşim içinde öğrenme adı verilir. Ancak bu tür dinlemelerde veya tartışmalarda bazı çocuklar etkinliklere katılmak istedikleri halde çekingen davranabilirler veya diğer grup üyeleri tarafından dışlanarak bu tür etkileşime katılmalarına izin verilmeyebilir.

Reaktif Dinleme : Dinleyiciler önce açıklamaları dinler, not alır, sonra aktivitelere cevap vermeleri istenir.

Vurgulu Dinleme : Bu çeşit dinlemelerde daha çok çocukların söylenenin ne anlama geldiğini değil ses tonlarına dikkat etmesi gerekir. Örneğin, okuma için farklı bir sesin kullanılması gibi.

Zevk için Dinleme : Daha çok müzikal sesler olup burada dinleyiciler zevk için veya eğlenme için dinlerler. Örneğin, hikayeler veya şiirleri dinleme bu tür dinlemelerdendir.

Burada önemli olan çocukları aktif olarak dinlemeye nasıl alıştırmamız konusudur. Dinlemede çocuğun algılama oranının büyük bir kısmını, gelen sinyallere doğru nasıl çekilebilirliği de önemlidir. Ayrıca etkili bir öğretmen olarak her çocuğun değişik şekillerde dinleme talepleri olabileceğinin farkında olunması gerekir (Dickson, 1981). Öğretmenler tartışmaların nasıl geçtiğini değerlendirmeleri ile ilgili pratik bir uygulama yapabilirler. Bunun için;

1. Öğrenciler konuşurlarken birbirleriyle mi konuşuyor, yoksa birbirlerini susturmaya mı çalışıyorlar.

Öğrenciler birbirlerine daha ileri görüş bildirmek için destek oluyorlar mı?

Birbirlerini dinlemek için gereken sabrı gösterebiliyorlar mı? Birbirlerinden bir şeyler öğrenme isteği duyuyorlar mı?

Onlar birbirlerinin aynısını mı konuşuyorlar?

Birbirleri arasında görüş ayrılıkları ortaya çıkıyor mu?

Görüş ayrılığı nasıl ortaya çıkıyor?

İnat etmeden birbirlerini bazı durumlarda destekliyorlar mı?

Birbirlerinin varsayımlarını açıyorlar mı?

Girişimlerine destek veriyorlar mı?

2. Öğrenciler söylediklerine kanıt verebiliyor mu?

Olayların veya fikirlerinin detaylarını veriyorlar mı?

Örnekler veya modellerle yorumlar üretiyorlar mı?

Fikirleri açıyorlar mı?

Özel bilgi istiyorlar mı?

Daha iyi anlamak için sorular soruyorlar mı?

Dinleme içeriği				
Dinleme Çeşitleri. (İnteraktif, Reaktif, Vurgulu, Zevk için)	Kimin konuştuğu (Öğretmen)	Kiminle veya kimlerle konuştuğu	Ne ile ilgili olduğu (Ders dışı veya dersi dışı)	Ne kadar süre olduğu

Ortaya atılan fikirleri genişletiyorlar mı?

Alternatif durumları söyleyebiliyorlar mı?

Değişik durumlardan hareket ederek hipotez kurabiliyorlar mı?

Aktiviteleri değerlendirebiliyorlar mı?

Seçim yapmadan önce önyargılarla gerçekleri ayratabiliyorlar mı? gibi durumları gözönüne alarak bir değerlendirme yapabilirler. Ayrıca öğretmenlerin sınıfta çocukları dinleme ile ilgili durumlarını pratik bir uygulama ile tablolar-daki verilere cevap vererek bir değerlendirme yapabilirler. Örneğin bir öğretmen bir ders saati, gün veya haftalık olarak dinleme için harcadığı zamanı aşağıdaki gibi kaydedebilir.

Verileri topladıktan sonra tabloya göre öğretmenlerin ve öğrencilerin ne kadar süre konuştukları veya dinledikleri ortaya çıkarılabilir.

3. Sınıflarda grup tartışmaları: Öğretme-öğrenme sürecinde grup tartışmaları çok önemli görülmüş ve sınıflarda bilgiye dayalı grup çalışmalarında çocukların birbirlerinden çok şeyler öğrenerek öğrendiklerini de pekiştirdikleri açıklanmıştır. Schmuck (1985) yaptığı araştırmada, sınıflarda çocukların ortaklaşa yaptığı aktivitelerin öğrenme açısından çok önemli olduğunu rapor etmiş, bu tür bir öğrenmenin çocukların sosyal gelişimini de hızlandırdığını belirtmiştir. Aynı araştırma Galton ve diğ., (1992) & Bennett ve Dunne, (1992) tarafından da desteklenmiştir. Pollard ve Tann'a (1994), Vygotsky'de sınıflarda işbirliğine dayalı grup çalışmalarının öğrenen açısından çok anlamlı ve önemli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte hedeflerin seviyeye uygun olması, konuların seviyeye uygun olması, grubun yapısı, öğrenme açısından önemli görülmüştür. Bennett ve Dunne (1992) bu modelle yapılan öğretim dönüşümünde işbirliğine dayalı öğretim Avrupa ve Asya ülkelerinde demokratik bir öğretim modeli olarak algılandığını belirtmektedirler. Ancak Bennett ve Dunne (1992) ve Büyükkaragöz, (1995) işbirliğine dayalı öğretimi



min, demokratik ve çok iyi bir öğrenme modeli olmasına rağmen bazı faktörler örneğin, sınıf genişliği, öğrencinin giriş davranışları ile hazır bulunuşluk seviyesi, öğretmen ve öğrenci tutumları ile öğrencinin geçmiş yaşantıları ve olgunluk düzeyi bazen bu modelle yapılan öğrenmelerin verimini düşürmektedir. Ayrıca Büyükkaragöz ve Çivi, (1994) İyi bir grup tartışmasında üç önemli durumun etkili bir öğretmen tarafından göz önüne alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunlar, grubun motivasyonu; grup yönetimi ve grubun desteklenmesidir.

Grup Motivasyonu

Grup motivasyonunda en önemli durum konunun tablatı ile sosyal ve bilişsel durumlarla ilgili içeriğidir (Bennett ve Dunne, 1992). Bu konu ele alındığında konunun bireysel mi yoksa grupta mı daha iyi öğretileceği konusunda öğretmenin çok iyi bir karar vermesi gerekir. Doğal olarak öğrencilerde yüksek motivasyon oluşması konunun amacına ve öğretmenin sunumuna da bağlıdır. Eğer konular sürekli olarak öğretmen tarafından sunulur ve öğrenciye hiçbir aktivite verilmezse, öğrencilerin konu ile ilgili orijinal fikirler üretmesi engellenmiş olabilir (Büyükkaragöz, 1994). Ayrıca öğretmenin desteği olmadan grup çalışmaları yapmak, öğrencilerin birbirleriyle sohbet ve şakalaşma gibi başka etkinliklerle zamanlarını geçirmelerine fırsat verilmiş olur (Tann, 1981). Grup çalışmalarında öğretmenin çok iyi rehberlik yapması gerekir (Ede ve Wilkinson, 1980).

İşbirliğine dayalı grup çalışmaları öğrencilere, yeni yetenek ve bilgilerini göstermelerine imkan verir. Bu tür çalışmalarda grup içerisinde uyum da önemlidir. Bu yüzden grup çalışmalarında öğretmen, utangaç ve çekingen öğrencilerin gruplara yerleştirilmesinde çok titiz davranmalı, onların ya ilgisine ya da kişiliklerinin uyum yapabileceği bir grup içerisinde yer almalarına yardımcı olmalıdır.

Grup Yönetimi

Grup yönetiminde grubun genişliği ve çeşidi önemlidir. Örneğin, grupların tüm sınıf aktivitelerinden sorumlu oldukları ve çalışmalarını tüm sınıfa aktaracakları söylenmelidir. Bu tür bir etki tüm sınıfa ait olma fikrini de geliştirebilir. Değişik şekillerde gruplanma vardır (Pollard ve Tann, 1994).

Geniş gruplar: Bu tür bir gruplandırmada, sessiz olan çocukların çalışmaya katılımı çok zor olabilir. Bu yüzden piramid grup modeli uygulanmalıdır. Ya her bir çocuğun fikri sorulmalı ya da ikişer ikişer eşlere ayrı ayrı gruplar kendi aralarında tartışmalı ve sonra tüm eşler biraraya getirilerek tartışmalar bütünleştirilmelidir.

Problem Çözme grupları: 4 yada 5 kişilik gruplardan oluşur. Özellikle drama, teknik eğitim ve fen bilimleri ile matematikle çok etkilidir.

Forum: Bu tür gruplar tüm sınıfın katılımı ile gerçekleşir. Özellikle fikirlerin tartışılması yada zıt durumların ortaya çıkarılması gibi durumlarda etkilidir (Troyna ve Carrington, 1988).

Paylaşma Grupları: Grupların birbirleriyle tartışarak tüm grupların fikirlerinin listelendiği bir çalışma şeklidir.

Grup çalışmalarında önemli olan, konuların açık ve anlaşılır biçimde sunumudur.

Sınıf Tartışmalarını Yönlendirme ve Bitirmelerine Yardımcı Olma

Başarılı bir grup çalışmasında sürece yardım etme değişik adımlarla gerçekleştirilir. Birinci adımda, çocukların grubun diğer üyeleriyle uyum içerisinde olması teşvik edilmelidir. Onlara, birbirlerini dinlemeleri, fikirlerinin gelişmesi için birbirlerine fırsat vermeleri, sürekli olarak tavsiye edilmelidir. İkinci safhada, gelişme bağlı olarak çocukların yeni ve daha iyi bir tartışma yapmalarını teşvik etmektir. Üçüncü aşamada ise, kaliteli bir grup etkileşimi içerisinde fikirlerin tartışılması ve sınıfa sunum yapılması ile ilgili öğretmenin öğrencilerine rehberlik yapması gerekir. Bunun için iyi bir tartışma içerisinde ne tür fikirlerin ortaya çıktığı sorulabilir. Ayrıca bu tartışma sonuçlarını kendi ifadeleri içerisinde, yazılı veya sözlü olarak aktarmaları yapmaları gerektiği de söylenmelidir. Öğretmenlere yapıcı ortamlarda oluşabilecek grup çalışması için çok büyük görevler düşmektedir. Örneğin, öğrencilere grup çalışmalarında kullandıkları metotlar için pekiştirici verebilir. Ayrıca öğretmenler, çocukların tartışmaları sonucunda onların karşılaştıkları prob-

lemleriyle ilgili bir kayıt tutarak daha ileri tartışma grupları oluşturabilirler.

Sonuç

Son on yılda, iletişim aracı olarak dilin değişik stillerde etkililiğini anlamak için önemli araştırmalarla anlamlı gelişmeler olmuştur. Örneğin, Labov (1983) yaptığı araştırmalarla önemli katkılar yapmıştır. Labov'un da desteklediği gibi, çocuklarda görülen dil gelişimindeki bozuklukların gramerden kaynaklandığı ve grameri hatalı öğrenen çocuklarda bu tür bir bozukluğun doğal bir durum olabileceği söylenebilir. Çocuklardaki şive farklılığını olduğu gibi kabul ederek, hem çocuğa güven verilmesi, hem de çocuğa, dili doğru ve düzgün bir konuşma kazandırmaya yönelik eğitim verilmesi gerekir. Ayrıca şive farklılığının çocuğun dil gelişimindeki bozukluğa yol açmadığı, bilişsel yönden onun geriliğine, sosyal yönden de çocuk için dezavantaj olarak görülmemesi gerektiği söylenebilir.

Modern toplumlarda daha fazla konuşulan farklı dillerin olduğu gözönüne alınırsa, ülkemizde bu konulara karşı daha yapıcı ve hoşgörülü olunması gerektiği ortaya çıkar. Örneğin, bu tür bir olay 172 farklı dil konuşulan İngiltere'de daha çok göze çarpmaktadır. Türkiye'de şive farklılıkları tek bir İstanbul şivesinin baskınlığı ile iletişimin alternatif aracı olarak kullanılabilir. Ancak şive farklılıklarının göz ardı edilmeden, kullanma serbestliği de verilmesi gerekir. Dildeki şive farklılıkları veya mahalli dili Türkçe olmayan bölgelerdeki çocukların bazen sosyal iletişim yönünden dezavantajlı durumda olabilmeleri yanında, genel olarak kabul edilen İstanbul şivesi ile konuşulan Türkçe öğretimine bu tür bölgelerde daha çok ağırlık verilmesi gerekir.

Öğretmenler, Türkçenin çocuklara en iyi biçimiyle hem yazı hem de konuşma dili olarak öğretilmesinde önemli bir role sahiptirler. Gerçekte Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerinde belirtildiği gibi, çocuklara akademik, (bilgi yönünden), psikolojik ve sosyal gelişimlerinin istendik düzeyde oluşması, güzel Türkçe'mizin en iyi şekilde öğretilmesine bağlıdır.

Türkçe öğretiminde çocukların okuma, yazma ve okuduğunu anlamada iyi düzeyde gelişim sağlayabilmeleri için, hikayeler, romanlar, magazinler, kitaplar ve gerçek dünyamızla ilgili etiketler, levhalar, tabelalar, haritalar, el kitapçıkları, bilgisayarla dil öğretimi programları ile görsel sergilerden yararlanılabilir. Dil öğretiminde amaç, sadece çocukların gördükleri ya-

zıları doğru ve düzgün bir telaffuzla okuyup yazması olmamalı, aynı zamanda çocukların okuduklarından ne anladıklarını, okudukları bir yazının yapısını, içeriğini, ana fikrini, özeti ni, yada yazıda verilen fikri genel hatlarıyla anlayabilmesi ve kendi deyimleriyle aktarabilme yeteneğini kazanmaları olmalıdır. Ayrıca çocuklara, iyi bir yazma alışkanlığı ilkokuldan itibaren kazandırılmalıdır. Bunun için, çocuklar yazdıkları bir yazıyı arkadaşlarıyla karşılaştırmalı, eksik yönlerini tartışmalı ve daha güzel yazma alışkanlığı kazanmaları için öğretmenler tarafından teşvik edilmelidir.

Öğrencilerden dili konuşma, dinleme, okuma ve yazmada çok iyi olmaları gerektiği beklentisi onlara hissettirilmeli, dilin en iyi şekilde kazanılması sosyal, akademik ve dil gelişimleri açısından önemli olduğu kendilerine aktarılmalıdır.

Sonuç olarak, Türkçe dili zengin haliyle çocuklara kültürel mirasın aktarılması bakımından da son derece önemli olduğu için hassas bir metotla öğretilmeli, öğretmen-öğrenci, öğrenci-çevre iletişimi en iyi şekilde sağlanabilmelidir. Etkili bir öğretmen şunu iyi bilmelidir: İletişim çocuk eğitimi için çok önemli bir araç olup, öğrenmenin olduğu yerlerde önemli etkiye sahiptir.

Kaynaklar

- Atil Bir A ve Sever, S. (1994). İletişim Kuramları: Kökenleri, yöntemleri ve ilke iletişim araçlarında kullanılması. Esişeritir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Baran, İ. E. (1992). Eğitime Giriş. Ankara: Kadiröğlü Matbaası.
- Bennett, N. and Dunne, E. (1992). Managing Classroom Groups. Helmer Hempstead. Simon & Schuster.
- Büyükkaragöz, S. ve Civi, C. (1994). Genel Öğretim Metotları. Konya: Atlas Kitabevi.
- Büyükkaragöz, S. (1995). Program Geliştirme Kaynak Materyalleri. Konya: Damla Ofset Matbaacılık ve Tic. A.Ş.
- Campbell, R.J. (ed) (1988). The Routledge Compendium of Primary Education. England: Routledge.
- Carter, R. (ed) (1990). Knowledge about Language and the National Curriculum. London: Hodder & Stoughton.
- Dunne, E. and Bennett, N. (1990). Talking and Learning in Groups. London: Routledge.
- Edie, J. and Wilkinson, J. (1980). Talking, Listening and Learning. London: Longman.
- Edwards, A.B. and Westgate, D.P.G. (1987). Investigating Classroom Talk. London: Falmer.
- Fidan, N. ve Erdem, M. (1993). Eğitime Giriş. Ankara: Matelsan.
- Hepburn, M. ve Radz, M. (1983). 'Why we should be Concerned' in Hepburn, M. (ed). Democratic Education in Schools and Classrooms. U.S.A. National Council for the Social Studies, Bulletin No:70.
- Kırcalıoğlu, G. (1995). 'İşime Engellilere Yönelik Eğitim Yaklaşımları'. Çağdaş Eğitim. Ankara: Retibe Yayınevi. 212-59.
- Labov, W. (1993). The Logic of Non Standard English. in Keddie, N. (ed). Tinker, Tailor... the myth of cultural deprivation. Harmondsworth: Penguin.
- Norman, K. (1990). Teaching, Talking and Learning in Key Stage One. York: National Curriculum Council.
- Radz, M.A. (1983). 'The School Society: Practical Suggestions for Promoting A Democratic School Climate' in Hepburn, M. (ed). Democratic Education in Schools and Classrooms. U.S.A. National Council for the Social Studies, Bulletin No. 70.
- Richards, J. (1979). Classroom Language. What's Sort? London: George Allen & Unwin.
- Sarı, H. (1993). 'Social and Emotional Problems of Deaf Adolescents'. Unpublished Thesis. England: University of Warwick.
- Tann, S. (1991). Developing Language in the Primary Classroom. London: Cassell.
- Tann, S. (1981). Grouping and Group work in Simon, B. and Willocks, J. (eds). Research and Practice in the Primary School. London: Routledge & Kegan Paul.
- Troyna, B. and Carrington, B. (1988). Children and Controversial Issues. Strategies for the Early and Middle Years of Schooling. London: Falmer.
- Varış, F. (1978). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri. Ankara: A.U. Eğitim Fakültesi, 1978.
- Varış, F. (ed) (1994). Eğitim Bilimine Giriş. Konya: Atlas Kitabevi.
- Vansickle, R.L. (1983). Practicing What we Teach. Promoting Democratic Experiences in the Classroom. in Hepburn, M. (ed). Democratic Education in Schools and Classrooms. U.S.A. National Council for the Social Studies, Bulletin No. 70.
- Wray, D. ve Medwell, J. (1991). Literacy and Language in the Primary Years. London: Routledge.

EĞİTİM YAYINLARI ARASINDA...

Prof. Dr. Yahya AKYÜZ
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

Eleştiri yapıcı olmalı, yıkıcı değil. (Y. Akyüz)

Yazar : Cavit BİNBAŞIOĞLU

Eser : Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma,
İstanbul, 1995, XXVI + 602 s., MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI Yayını.

Sayın Cavit BİNBAŞIOĞLU, eğitim kitaplığımızı zenginleştiren önemli bir eser yayınlamıştır. Bu eser üzerinde durmadan önce, yazarı hakkında birkaç cümle ile bilgi vermek istiyoruz.

Yazar

Cavit BİNBAŞIOĞLU, tanınan bir eğitimcimizdir. 1925'de Akseki'nin Güzelsu köyünde doğmuş, 1944'de Antalya-Aksu Köy Enstitüsü'nü, 1947'de de Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nü bitirmiştir. Köy Öğretmenliği, İlköğretim Müfettişliği vb. görevler yapmış, 1955'de Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümünü bitirmiştir. 1961'den itibaren bu Bölümün Asistanlığını kazanarak, Fuat BAYMUR, Fuat GÜNDÜZALP, Şevket TÜRKYILMAZ, Naşit SARICA gibi tanınmış eğitimcilerin yanında çalışmıştır. 1965-67 yıllarında Bursa Eğitim Enstitüsü meslek dersleri öğretmenliği yapan BİNBAŞIOĞLU, 1968-69 öğretim yılında, bilgi, görgü ve deneyimlerini artırmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı'na İngiltere'ye gönderilmiştir. 1984'te, Gazi Eğitim Fakültesi öğretim görevlisi iken, 36 yılı aşkın fiili hizmetten sonra, kendi isteği ile emekli olmuştur.

Eser

Eğitim kitaplığımıza 20 kadar ders kitabı, bir o kadar araştırma eseri ve pek çok makale kazandıran Cavit BİNBAŞIOĞLU, yeni yayınlanan *Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma* başlıklı hacimli eseri ile eğitimimize önemli bir katkıda daha bulunmuştur.

Eserde, İslamiyete geçişlerinden önceki Türk devlet ve toplumlarından başlanarak günümüze kadar öğretmen yetiştirmede ve meslek dersleri denen eğitim bilimleri ile ilgili temel derslerdeki gelişmeler hem fikir ve teori, hem de uygulama açısından ele alınmaktadır.

Eser, bilimsel yöntemlere göre hazırlanmış, böylece *Giriş* kısmında önce *sorun, amaç, kullanılan yöntem ve teknikler, terimler, sınırlılıklar* ele alınıp tartışılmıştır. Öteki kısımlar, tarihsel dönemlere ayrılarak ele alınmıştır. Her kısmın sonunda *özet ve sonuç* başlığı altında o kısımdaki temel gelişmeler özetlenmiş, analiz ve sentezler yapılmıştır. Böylesine hacimli bir eser için bu ara özet ve

sonuçlar çok yerinde olmuştur.

Nihayet, *sonuçlar ve öneriler* başlıklı son kısımda öğretmen yetiştirme ve meslek derslerine ilişkin bazı sonuçlar, dersler çıkarılmış, bugün için bazı öneriler ileri sürülmüştür. Pek çok öneri arasından birini belirtmekle yetinelim:

"Eğitim tarihimizin başından beri, meslek dersleri öğretmenleri, yeni eğitim ve öğretim anlayışlarına sahip çıkmış, bunları uygulamış, kitap ve yazılarıyla ülke ölçüsünde yaygınlaşmasını sağlamışlardır. Tanzimat döneminde 'usûl-i cedid' denen yeni yöntemcilik hareketi 1960 ve 1970'lere kadar canla başla savunulmuştur. Daha sonra ise, bu konular üzerinde pek duran olmamıştır... İnceleme ve araştırmaya yer veren, 'çok kitap' uygulamalarını, tartışma ve grup çalışmaları yöntemlerini kullananlar azalmıştır. Bunları, yahut daha ileri yöntemleri savunanlar pek yoktur. Meslek dergilerinde de bu tür yazılara pek rastlanmıyor. Meslek dersi öğretmenlerinin etkin öğretim yöntemleri uygulamaları, diğer alan dersi öğretmenlerini de harekete geçiriyordu. Oysa bugün, böyle bir durum yoktur... Meslek dersleriyle ilgili öğretim elemanları, yeni görüş ve eğilimleri de dikkate alarak, Türkiye'nin şartlarına uygun, yeni eğitim ve öğretim yöntemleri geliştirip yayınlamalıdır." (s. 457).

Eserin sonuna, ayrıca önemli pek çok eğitim metni, program, rapor vs. eklenmiştir (Örnek: Tarafımızdan 1990'da yayınlanan 1851 tarihli Darülmualimîn Nizamnamesinden alıntılar, çeşitli tarihlerde öğretmen okullarının programları, Cumhuriyet döneminde eğitim ilkelerini açıklayan genelgeler, öğretmen meslek dergilerini tanıtıcı yazılar, vs.) Başlı başına önemli olan bu belgelerin esas metinden ayrı olarak kitabın sonunda yayınlanması, kitabın okunmasını kolaylaştırmıştır.

Eserin temel özellikleri ve alanına katkıları

Cavit BİNBAŞIOĞLU'nun eserinin pek çok belirgin özelliği ve alanına getirdiği katkılar vardır. Birkaçı şöyle belirtilebilir:

1. Bu, öğretmen yetiştirme açısından eğitim bilimlerinin Türkiye'de en kapsamlı tarihidir. Bu nedenle bir boşluğu doldurmaktadır.

2. Bilimsel açıdan orijinal, sistemli ve titiz bir araştırmadır. Yazar temel kaynakları görüp değerlendirmiş ve bunları dipnotlarında ayrıntılı biçimde belirtmiştir. Dili sade ve akıcı bir Türkçedir.

3. Eserde, dersler, programlar, eğitim yayınları kadar eğitimcilerimizin görüşleri, eğitim yöneticilerimizin çabaları da önemli bir yer tutmaktadır.

4. Yazar, Cumhuriyet dönemi eğitimindeki son 50-60 yıllık dönemi bizzat yaşadığı, binlerce öğrenci ve öğretmen yetiştirdiği, pek çok değerli eğitimciyi yakından tanıma fırsatı bulduğu, eğitimdeki değişme ve gelişmeleri izlediği için, bu döneme ilişkin yazdıkları sadece yayınlara değil, bizzat gözlem ve yaşantılarına dayanmakta, bu da eserin değerini artırmaktadır.

5. Eser, kapsamlı ve sistemli oluşu nedeniyle, "Türk Eğitim Bilimi Antolojisi" niteliği taşımaktadır.

6. Bu eser, sadece öğretmen yetiştirme konusunda düşünen, çalışan kişi ve kuruluşlara temel ve toplu bilgiler sağlamakla kalmayacak, öğretmenlerimiz ve eğitimcilerimize *meslek bilinci* de kazandırmaya, *öğretmenlik mesleğinin güçlenmesine katkıda bulunacaktır.*


Bu nedenle tüm öğretmenlerimiz, eğitimcilerimiz, eğitim uygulayıcılarımız ve Eğitim Fakülteleri öğrencilerimizin bu eseri okumaları çok yararlı olacaktır.

Bu önemli eseri eğitim kitaplığı-mıza kazandırdığı için, Cavit BİNBAŞIOĞLU'nu ve yayınlayan Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerini içtenlikle kutlarız.

ÜLKER

Her çeşidinde ayrı bir lezzet



Ülker Bisküvileri ve tüm BİSKÜVİ çeşitleri 
(1) 567 68 00 (20 Hat) Telex: 22985 ug