

Yaşadıkça Eğitim

kasım / aralık 1995 sayı 43
60 000 TL. (KDV dahil)
ISSN: 1300 - 1272

**Çocuklarda
Empatik İletişim**

Anlama Eğitimi

**Karar Sürecindeki
Seçmen Davranışı**

**Okul Seviyesi
ve Türüne Göre Bazı
Derslere Karşı Tutumlar**

**Çocukları 2000'li
yıllara nasıl
hazırlamalıyız.**

**Üstün Zekâlı
Çocukların Eğitimi**

Kekemelik



İÇİNDEKİLER

Çocukta Empatik İletişim 2

Prof. Dr. Üstün DÖKMEN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Eğer bir insan, kendini karşısındaki kişinin yerine koyup onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlarsa ve anladığını o kişiye ifade ederse empati kurmuş olur.



Anlama Eğitimi 5

Doç. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Ankara Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Fakültesi



Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir.

Karar Sürecindeki Seçmen Davranışı 10

Dr. İlhami FINDIKÇI

Okul Seviyesi ve Türüne Göre Bazı Derslere Karşı Tutumlarda Görülen Değişmeler 12



Yrd. Doç. Dr. Satılmış TEKİNDAL
Amasya Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Çocukları 2000'li Yıllara Nasıl Hazırlamalıyız? 18

Yrd. Doç. Dr. Nesrin KALE
A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi EPÖ
Bölümü ESTT Anabilim Dalı



2000'li yılların gerektirdiği insan modelinin nitelikleri belirlenmiştir.

Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi 21

Doç. Dr. Ümit DAVASLIGİL
İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



Kekeleyen Çocuğa Öğretmeni Nasıl Yardımcı Olabilir? 28

Çeviri: Uzm.Psk. Nilüfer EYÜBOĞLU



Bu kekeleyen bir çocuğun gerçek hikâyesidir. Bu benim hikâyemdir.

Yazı ve Yazar İndeksi 32



Yaşadıkça Eğitim

sayı 43

kasım / aralık 1995

Sahibi
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.
Fahmettin AKINGÜÇ

Genel Yayın Yönetmeni
Bahar AKINGÜÇ GÜNER

Yazı İşleri Müdürü
Dr. İlhami FINDIKÇI

Teknik Yönetmen
Kudret GÜVENÇ

Dizgi
Aynur TURA ÖZCAN

Montaj
Zafer UZUNTÜRK

Fotoğraflar
Temel YIRMİBEŞ
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: 560 47 79

©

Kültür Koleji Yayınları
ISSN: 1300 - 1272

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

Fiyatı
60 000 TL. (KDV Dahil)
KKTC için 100 000TL. (KDV Dahil)

Abone koşulları
Yıllık (6 sayı için) 300 000 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,

1995 'in son sayısı ile size yeniden ulaşmanın mutluluğu içindeyiz.

Dergimizin bu sayısında ilginizi çekeceğini umduğumuz hem değişik yaş gruplarına hem de değişik konulara yönelik yazıları bulabilirsiniz.

Prof. Dr. Üstün Dökmen'in, Çocukla Empatik İletişim konulu yazısı gerek anne-babaların gerekse öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurmada dikkat etmesi gereken noktaları içeriyor. Bu yazıdaki örnek olaylar, iletişim sürecinde empati kurmanın bir beceri olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır.

Doç. Dr. Firdevs Güneş'in hazırladığı **Anlama Eğitimi** başlıklı yazı, öğretimde anlamamanın önemini vurguluyor.

Bu sayımızda **Yrd. Doç. Dr. Satılmış Tekindal'ın** bir araştırmasına yer verdik. İlginç veriler içeren bu araştırma, değişik okul türü ve seviyelerindeki öğrencilerin bazı derslere karşı tutumlarındaki değişimleri ve bunun olası nedenlerini irdelemektedir.

Doç. Dr. Nesrin Kale'nin Çocukları 2000'li Yıllara Nasıl Hazırlamalıyız? başlıklı yazısının, tüm anne-baba ve öğretmenleri yakından ilgilendireceği kanısındayız.

Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi konusunda uzman olan **Doç. Dr. Ümit Davaslıgil'in** aynı adı taşıyan yazısı, zekânın hayat boyunca gelişmeye devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu yazıda ayrıca bir çocuğa ne zaman üstün çocuk diyebileceğimiz, üstün çocuğun parlak çocuktan farkları gibi konulardaki soruların yanıtları da bulunabilir.

Bu sayımızda bir de çeviri yazıya yer veriyoruz. Kekemelik bir çok anne-baba ve öğretmenin ortak sorunu olduğu kadar gerek psikolojide gerekse pedagojide önemli bir araştırma konusudur. **Uz. Psk. Nilüfer Eyüboğlu'nun** Childhood Education (Spring 93)'den yaptığı çeviri, kekeleyen çocuğa yapılabilecek yardımlar konusunda kapsamlı bilgiler içeriyor.

Yaşadıkça Eğitim köşemizin bu sayıdaki konusu güncel bir olay : **Karar Sürecindeki Seçmen Davranışı.**

1995 yılında dergimizde yer alan **Yazarlar ve Yazılar Dizini** bu sayımızın sonunda yer almaktadır.

Saygılarımızla.

Çocukla Empatik İletişim

Prof. Dr. Üstün DÖKMEN

Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi



***Eğer bir insan,
kendini karşısındaki
kişinin yerine koyup
onun duygu ve düşüncelerini
doğru olarak anlarsa ve
anladığını o kişiye ifade
ederse empati kurmuş olur.***

Empati kavramı, giderek psikoterapi/psikolojik danışma alanının dışına çıktı, günlük yaşamda kullanılmaya başlandı. Nedir empati? Empati günümüzde şöyle tanımlanıyor: Eğer bir insan, kendini karşısındaki kişinin yerine koyup onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlarsa ve anladığını o kişiye ifade ederse empati kurmuş olur. Empati kuran kişi, geçici olarak karşısındaki kişinin rolüne girmeye, olaylara onun bakış açısıyla (perspektifiyle) bakmaya çalışır (Dökmen, 1988 ve 1994).

Empati, henüz yeni tanıştığımız bir kavram. Bu yüzden olsa gerek, günlük yaşamda empatik iletişime yönelik birtakım endişeler ve yanlış anlamalar gözlüyorum. Bu yazıda, söz konusu endişelere değindikten sonra, çocuklarla nasıl empati kurulabileceği konusunda bir örnek vermeye çalışacağım.

Öncelikle şunu vurgulamak isterim. Evde olsun, iş yerinde olsun, em-

patik iletişim, yaşamın kalitesini yükseltir, kişilerin ruh sağlıklarına ve üretkenliklerine katkıda bulunur. Bu açıdan empatik iletişimi "yeni bir iletişim tarzı" olarak kabul edebiliriz. Ancak empatik iletişimde bulunabilmek için, alışlagelmiş tüm iletişim tarzımızı tamamiyle bırakmamız da gerekmez. Aşağıda, anne ve babalara sonsuz bir sabır önermeyeceğim; "çocuklarınıza asla öfkelenmeyin" de demeyeceğim. Kişilere önerim, empatik iletişim tarzını davranış repertuarlarına katmaları, bu konudaki becerilerini geliştirmeleridir. Sağlıklı olan, anne ve babaların "çok yumuşak" olmaları değil, empati kurma becerilerini geliştirmeleri ve bu becerilerini yerine ve zamanına göre kullanmalarıdır. Kısaca tanımlamak istersek, empati "anlamak" demektir. Annelerden ve babalardan beklenen, gerek birbirlerini gerekse çocuklarını daha iyi anlama konusunda mesafe katmeleridir.

EMPATİK İLETİŞİME YÖNELİK ENDİŞELER

Günlük yaşamda gözlediğim kadarıyla empatik iletişimle ilgili endişelerin başında şu geliyor: Kişiler, belli bir konuda karşılarındaki kişiyle empati kurarlarsa, o kişinin o konudaki davranışını onaylamış olmaktan korkuyorlar. Örneğin, "birisi hırsızlık yapmışsa, biz de o kişiyle empati kurarsak, bu davranışı onaylamış oluruz" diye düşünüyorlar. Bu düşünce yanlıştır. Onaylamak ve empati kurmak apayrı şeylerdir. Onaylamak, belki sempati sayılabilir, ancak empati değildir. Sempatide, yandaşlık ve değerlendirmeye söz konusudur. Empati de ise bunların ikisine de yer yoktur: empatide karşıdakinin içinde bulunduğu durumu "anlamak" esastır. Eğer bir insanı anlıyorsak, o insanın fikirlerine katılmamız şart değildir. Örneğin, karşıdaki kişinin, çocuğunu ve bir siyasi partiyi çok sevdiğini anlarsam ve anladığımı o kişiye ifade edersem, onunla empati kurmuş olurum. Ancak empati kurdum diye, kendi çocuğumu sevmekten vazgeçip o kişinin çocuğunu sevmem ya da benimsediğim siyasi görüşten vazgeçip o kişinin görüşlerini kabul etmem gerekmez.

Yine çevremdeki otorite/amir konumundaki bazı kişilerde, astlarıyla empati kurdukları takdirde, otoritelerinin sarsılacağı endişesini gözlüyorum. Okulda öğretmenler öğrencileriyle ya da evde ana-babalar çocuklarıyla empati kurarlarsa, asla saygınlıklarından kaybetmezler. Çünkü, bir insanın duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalıştığımızda, o insanı "adam" yerine koyuyoruz demektir. "Adam" yerine konulan kişiler, kendilerine saygı duyulduğunu hissederler. İşte bu yüzden, kendileriyle empati kurmaya çalıştığımız öğrencilerimizin ya da çocuklarımızın karşısında, otoritemiz sarsılmaz. Tam tersine onlardan daha faz-

la saygı görürüz. Çünkü saygı görmenin en kestirme yolu saygı göstermektir. Bir insan, sıkıntısını anlamaya çalışan bir hekime niçin saygısızlık etsin? Bir çocuk veya bir genç, kendisini anlamaya çalışan-(fakat öğüt vermeden, yalnızca anlamaya çalışan)- bir büyüğü ile niçin çatışmaya girsin?

ÇOCUKLA EMPATI

Empati kurma becerisi, doğuştan sahip olunan bir özellik değildir. Uygun eğitimle kişilerin empati kurma becerilerinin artırılması mümkündür.

Empati eğitiminde ilk adım, kişilerin ben-merkezcilikten (ego-santrizm-den) kurtularak, başkalarının rolüne girme becerisini kazanmalarıdır. İletişimde ben-merkezci olduğumuz zaman, karşımızdakilere öğüt/akıl vermeye çalışırız; kişisel tecrübemiz, "tek doğru" olduğuna inanarak, bu doğruyu karşımızdakine aynen aktarmaya uğraşırız. Eğer ben-merkezcilikten kurtulabilirsek, karşımızdakinin rolüne girebilir, onunla empati kurabiliriz. Şimdi iki duruma ilişkin birer örnek görelim:

Anne-babanın ben-merkezci davrandığı empatik olmayan iletişime örnek:

Çocuk: Bugün ödevimi götürmeyi unutmuşum, öğretmen çok kızdı.

Anne: Tabi kızar; ben sana o kadar söylüyorum "çantanı akşamdan hazırla" diye. (Eleştirici, öğüt verici ana-baba tavrı.)

Çocuk: Ben hazırlıyorum,

Uygun eğitimle kişilerin empati kurma becerilerinin artırılması mümkündür.



KAYNAKLAR

Dökmen, Üstün. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 21 (1-2), 155-190.

Dökmen, Üstün. (1994). **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çalışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ama kardeşim bozuyor. (Savunucu iletişim.)

Yukardaki iletişimde, anneyi gerçekçi kabul edebiliriz; ancak bu gerçekçilik, yerinde kullanılmamıştır ve çocuğu savunucu iletişime (mazeret bulmaya) itmiştir. Annenin bu tavrının yarattığı bir başka sorun ise şudur: Çocuk, sınıfta öğretmenden azar işittiği için üzölmüş olabilir. Diyelim ki bu olay çocuğu çok etkilemiştir ve görönrde çocuk bu olayı bir süre sonra unutmuş gözükse de hayat boyu zihninin bir köşesinde kötü bir anı olarak kalacaktır. Çocuk için sınıftaki olay tamamlanmamıştır, ortada kalmıştır. Bu tür yarım kalmış yaşantılara "bitmemiş-iş" adını veririz. Teknik terimle bitmemiş-iş dediğimiz yaşantılara, daha günlük bir kelimeyle "ukde" adını vermek istiyorum. Şöyle bir eski yaşantılarınızı düşününüz. Birisine olumlu veya olumsuz bir duygunuzu söyleyemediğiniz durumlar, hakkınızı arıyamadığınız olaylar, muhtemelen içinizde ukde olarak kalmıştır. Yukardaki örnekte, çocuğun sınıftaki yaşantısı, gelecekteki bir ukdenin başlangıcı olabilir. Eleştirici davranan annenin, çocukta ukde oluşmasını engellemesi mümkün değildir. Çünkü anne, çocuğuyla empati kurmamış, onun sıkıntısını ifade etmesi-

ne fırsat vermemiştir. *İfade edilen sıkıntı, sıkıntı olmaktan çıkar. Anne, çocuğun sıkıntısını ifade etmesine zemin hazırlayarak, söz konusu olayın gelecekte bir ukde oluşturması ihtimalini azaltmalıydı. Örneğin şöyle:*

Anne-babanın empatik

davrandığı iletişime örnek:

Çocuk: *Bugün ödevimi götürmeyi unutmuşum, öğretmen çok kızdı.*

Anne: (Anne, çocuğunun rolüne girmeye çalışır; on yaşındadır, sınıfta ödevini unuttuğu için azar işitmektedir. Anne, tekrar kendi rolüne geçerek, çocuğunun rolünde hissettiği duyguları ifade eder.) *Sanırım mahcup oldun. (Anne, empati kurmuştur.)*

Çocuk: *Evet çok utandım. (Çocuk savunucu değildir, olumsuz duygularını ifade edebilmiştir.)*

Anne: *Bak canım, utandığın için üzöldüm. Niye böyle oldu dersin? Çantayı sabah telaşla hazırlıyorsun; sanırım ondan. (Yerinde yapılmış gerçekçi bir uyarı.)*

Çocuk: *Bir daha akşamdan hazırlayacağım.*

Yukarıdaki iletişimde anne, çocuğuyla empati kurarak, onun sıkıntısını ifade etmesine yardımcı olmuştur; bir anlamda çocuğun duygularını havalandırmıştır. Duygularını ifade eden çocuk, büyük bir ihtimalle, bu olaydan psikolojik bir hasara uğramayacaktır. Üstelik, annenin empatik yaklaşımı, çocuğu, çantasını akşamdan hazırlamak gibi yeni ve istendik bir davranışa yönlendirmiştir.

Her zaman sabırlı, her olayda hoşgörölü olamayabilirsiniz. Ancak, davranış repertuvarınıza empatik iletişimi katmışsanız ve hiç olmazsa bazı kritik olaylarda çocuğunuzla empati kurabiliyorsanız, sağlıklı ve huzurlu bir iletişim ortamında bulunduğunuzu düşünebilirsiniz.



Anlama Eğitimi



Doç.Dr. Firdevs GÜNEŞ
A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi

***Anlama, yazının anlamını bulma,
onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma,
sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir.***

Okuma ve anlama eğitimi, bütün disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesini sağlamaktadır.

Eskiden okunan bir yazıyı anlayabilmek için kelimelerin anlamını bilmenin yeterli olduğu sanılıyordu. Bu yüzden kelimelerin anlamı üzerinde duruluyor ve onun doğru öğretilmesine çalışılıyordu. Zamanla bu durum değişti. Gelişmeler, sadece kelimenin anlamını doğru bilmenin anlamak için yeterli olmadığını, aynı zamanda anlama, kavrama, zihinde düzenleme, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın da zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

Anlama, okul öncesinde dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yoluyla geliştirilmektedir. Bu nedenle, okuma eğitimiyle birlikte anlama eğitimi üze-

rinde de önemle durulması gerekmektedir.

Ülkemizde, anlama eğitimi Türkçe programlarında yer almakta ve yapılacak çalışmalar gösterilmektedir. Ancak, yöntem ve teknik açıdan bazı eksikliklerin olması ve öğretmenlerin yeterince uygulayamaması sonucu bu konuda ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Örgün ve yaygın eğitime devam eden çocuk ve gençlerimize eğitimleri süresince çeşitli bilgiler verilmekte, ancak, anlama eğitimi eksikliği nedeniyle bu bilgilerden yeterince yararlanamadıkları ve hayata geçiremedikleri görülmektedir. Bu sorun, ilkokuldan üniversiteye, hatta lisans üstü eğitim düzeyinde bile yaygın olarak bulunmaktadır. Örneğin, bir üniversitemizin Edebiyat dalında okuyan 92 öğrenciye deneme türünde bir yazı verilmiş ve ne anladıkları sorulmuştur. Araştırmanın sonuçları

**Araştırmalar,
ilkokuldan
üniversiteye kadar
her düzeyde ciddi
bir anlama eğitimi
gerekliğini ortaya
koymaktadır.**

oldukça çarpıcıdır. Söz konusu 92 öğrenciden sadece 4'ü yazıda ne anlatılmak istendiğini anlayabilmiştir. Geriye kalan öğrencilerden 77'si parçayı anlamaksızın aynen tekrar etmiş, öğrencilerden 11'i de çok farklı şeyler söyle-

mişlerdir (1). Yine her yıl üniversite giriş sınavının ortaya çıkardığı bir gerçek de şöyledir: ÖSYM sınavlarına giren gençlerin Türkçe'yi iyi anlayamadıkları, 38 Türkçe sorusundan ancak 17'sine doğru cevap verebildikleri ve Türkçe sorularından (0) sıfır alan aday sayısının da yüksek bulunduğu (2), belirlenmiştir. Yine, danışmanlığını yürüttüğüm bir yüksek lisans tez çalışmasında, Ankara'nın çeşitli ilköğretim okullarının Orta I. sınıf öğrencilerine, ilkokul 5. sınıfta okudukları bir parça tekrar verilmiş ve buna dayalı 10 anlama sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin % 78'i anlama sorularını doğru olarak cevaplandıramamışlardır(3).

Bu sonuçlar, ilkokuldan üniversite

kadar her düzeyde ciddi bir anlama eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, anlamanın ne olduğu verilmekte, ardından da anlama eğitiminin nasıl yapılması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Anlama Nedir?

Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme, seçim yapma bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır. Anlama sürecinde, bütün bu zihin faaliyetleri önceki deneyimlerle birleşir ve okunan yazı okuyucunun kendi deneyimleri ışığında incelenmiş olur. Bu nedenle, anlama süreci ile ilgili her açıklama, anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kapsamalıdır. Söz konusu aşamalardan herhangi birisindeki eksiklik anlamının tam olmasını engellemektedir. Tam bir anlama için önce yazarla birlikte yazıyormuş gibi hareket etmek gerekir. Okuyucu kendi düşüncesini bir tarafa bırakarak, yazarın sunduğu düşünceleri alıncaya kadar beklemeli sonra aldıkları üzerinde düşünmeli, kendi bilgi-deneyimleri ışığında incelemeli ve değerlendirmelidir(4).

Anlama sürecinde yer alan aşamalar şunlardır:

1. Anlamı bulma,
2. Anlamı kavrama,
3. Anlamı değerlendirme (5).

İlkokuldan üniversiteye kadar her düzeydeki öğrencilere bu anlama sürecindeki aşamalar sırasıyla iyi öğretilmelidir.

Anlama Eğitiminin Gerçekleştirilmesi

Anlama eğitimi gerçekleştirilmek için anlama sürecinde yer alan her üç



aşama aşağıdaki faaliyetleri kapsamaktadır:

1. Anlamı Bulma

Bu aşama, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın basamakları şunlardır:

a) Kelimenin anlamını bulma:

Kelimenin anlamını bulma, doğru seçme, tiplerini, türlerini ve yapılarını vb. durumlarını bulmadır(6).

b) Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma: Cümlelerin, paragrafın ve yazının görünen anlamını bulmadır.

c) Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma: Kelimelerin ikinci yani mecaz anlamlarını bulma ve cümleyi anlamadır.

d) Dilbilgisi, imlâ ve noktalama kurallarının rolünü bilme: Bu kuralları bilerek anlamı kavramadır.

Bu aşamayı gerçekleştirmek için yapılacak çalışmalar şöyle sıralanabilir:

- Bağımsız anlamı olan kelime ve grupları tanıma, anlamını bulma,
- Cümle içindeki duruma göre kelimeye anlam verme,
- Kelimenin çeşitli anlamları içersinden yazının genel düşüncesine uygun anlamı bulma,
- Karşılaşılan yeni kelimelere, yazıya uygun doğru anlam verme,
- Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulma,
- Kelimeler arasındaki anlam farklılığını bilme ve kelime hazinesini geliştirme,
- Cümlelerin ve paragrafların anlamını bulma,
- Mecaz kelimelerin ve cümlelerin anlamını bulma,
- Anlamada dilbilgisinin rolünü tanıma,
- Yazar tarafından kullanılan ve anlamayı kolaylaştıran tırnak, paran-



tez, koyu renk yazı vb. gibi araçların anlamını bulma,

- Tüm yazıyı anlama,
- En çok vurgulanan düşünceyi saptama,
- Her paragrafın temel düşüncesini bulma,
- Yazıdaki düşünce akışını bulma ve izleme,
- Yazının hareket noktalarını saptama.

2. Anlamı Kavrama

Okumada anlamı bulma aşamasından sonra anlamı kavrama aşaması gelmektedir. Bu aşamanın basamakları şunlardır:

a) Anlamı Çevirme: Anlamı, şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.

b) Anlamı yorumlama: Anlamı, kendi kelime ve cümleleriyle yazma, ifade etme ve açıklamadır.

c) Öteleme: Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. çalışmalardır.

Bu aşamayı gerçekleştirmek için yapılacak çalışmalar şunlar olabilir:

- Yazıdaki olayların sıralamasını yapma,
- Anlamı, kroki, resim ve şekille anlatma,
- Anlamı, dramatize etme,

— Yazıdaki kahramanların ya da olayların fiziki, psikolojik ve sosyal durumlarını saptama.

— Yazının başlığını bulma,
— Yazarın unuttuklarını saptama,
— Yazının türünü bulma,
— Yazının ana düşüncesini bulma,
— Yazarın niçin yazdığını saptama,
— Yazıyı mantık süzgecinden geçirme ve sorulması gereken soruları bulma.

— Yazarın hareket noktalarını aydınlığa kavuşturma,

— Yazının sonuçlarını bulma ve yorumlama,

— Yazıdaki neden-sonuç ilişkisini bulma,

— Yazının sonucunu tahmin etme ve söyleme,

— Yazıyı özetleme,

— Yazarın tutumunu belirleme,

— Yazının plânını çıkarma,

3. Anlamı Değerlendirme

Anlamı bulma ve kavrama aşamalarından sonra anlamı değerlendirme aşaması gelmektedir. Basamakları şunlardır:

a) Anlamı analiz etme: Yazıda

ileri sürülen düşünce, kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.

b) Anlamın sentezini yapma: Yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.

c) Anlamı değerlendirme: Yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır.

Bu aşama aşağıda sıralanan çalışmalarla gerçekleştirilebilir:

— Yazının amacını ve temel düşüncesini üstlenen yer, paragraf ve cümleleri analiz etme,

— Yazarın kullandığı kaynakların doğru olup olmadığını analiz etme,

— Yazıdaki düşünce ve eylemi analiz etme,

— Yazarın düşüncelerini analiz etme,

— Birbirine zıt veya paralel görüşleri inceleme,

— Yazar tarafından cevapsız bırakılan soruları belirleme,

— Yazıdaki propaganda ve duygulara yönelik delilleri ayırma,

— Eleştirici hükümler verme,

— Yazıdaki düşüncelerin doğruluğunu ölçerken objektif bir tutum sergileme,

— Öne sürülen delilleri değerlendirme,

— Kişi ve olayları birbiriyle karşılaştırarak benzer ve ayrı yönlerini değerlendirme,

— Yazıdaki kişilerin düşünce ve duygularını değerlendirme,

— Yazıda kullanılan grafik, şekil vb. araçların etkinliğini ölçme,

— Ana fikrin yeterli delillerle savunulup savunulmadığını ölçme,

— Yazıda beğenilip beğenilmeyen yerleri nedenleriyle açıklama,

— Yazıdaki olaylarla öğrencinin yaşadıkları arasında benzerlikler kurma,

— Yazıldıkları döneme, kişiye ve türe göre farklı yazıları (haber, ilân, mek-

Okunan bir yazının tam olarak anlaşılması için yapılması gereken çalışmalar vardır.



tup, bildiri, deneme, roman, makale vb.) değerlendirme (7).

Buraya kadar, okunan bir yazının tam olarak anlaşılması için yapılması gereken çalışmalar sıralanmıştır. Anlamı bulma aşamasındaki çalışmalar yazının yüzeysel olarak anlaşılmasını sağlar. Eğer bu aşamada anlamı bilinmeyen kelimeler atlanır, ya da kelimenin o cümlede ne anlama geldiğine dikkat edilmezse, yanlış anlamlar çıkarılabilir. Bu aşamada kalan anlama da çoğu zaman unutulmaktadır. Bu durumun üstesinden gelmek, anlamı kavramak, ezberlemeden hafızaya yerleştirmek ve zihinde düzenlemek için anlamı kavrama aşamasındaki çalışmaların mutlaka yapılması gerekmektedir. Anlam kavrandıktan sonra üzerinde düşünülmalıdır. Bu aşama oldukça önemlidir. Okuyucu yazıyı eğlenceli veya sıkıcı bulabilir. Okuduklarını kendi bilgisiyle karşılaştırır, kabul veya reddeder. Yazarın düşüncelerinde taraflılık bulursa okuduğunu bırakabilir. Anlamı değerlendirme aşaması iyi uygulandığı takdirde yazıda sürülen düşünceler körü körüne kabul edilmez. Doğruluğu ve değeri araştırılır. Eleştiri süzgecinden geçirilir ve bir sonuca varılır. Çoğu insanlarda yazılı materyallere karşı büyük bir güven vardır. Okudukları yazıdaki anlamı değerlendirmezlerse çeşitli propagandaların etkisinden kurtulamazlar (8).

Yukarıda sıraladığımız bu çalışmalar her düzeydeki öğrencilere aşama aşama verilmeli ve etkili bir anlama eğitimi gerçekleştirilmelidir. Böylece öğrenci, okuduklarını daha iyi ve giderek daha hızlı anlayacaktır. Aksi takdirde, anlama süreci tamamlanmadığından yüzeysel anlamalar çoğalacaktır.

Soru Sorma

Okunan bir yazının anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için en iyi yol yazının içeriğine ilişkin çeşitli sorular sormak-

tır. Soru sorma yöntemi Sokrat'tan bu yana yararlı bir yöntem olarak görülmektedir. Ancak, sorular iyi sorulmadığı takdirde etkisiz kalmaktadır. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar, öğrencilere sorulan soruların çoğunluğunun anlamayı gerçekleştirme ve kontrol etmek yerine gereksiz yönleri hedeflediğini göstermektedir. Bu durum, sadece basit ve ezber dayalı bilgileri ölçmekten öteye gidememekte, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarına girilmediğinden öğrencilerde zekayı geliştirme, soyut düşünme gelişimi sağlayamamaktadır.

Eğitimin her aşamasındaki sınav sorularında da sorular anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kontrol etmeye yönelik olmalıdır. Oysa, ülkemizde yaygın bir şekilde test yöntemiyle sınavlar yapılmakta ve çoğu zaman seçmeli testler kullanılmaktadır. Bu teknikle hazırlanacak sorular, iyi hazırlanmalı ve çeldiriciler kuvvetli olmalıdır. Aksi takdirde doğru cevap şans yöntemiyle bulunabilmekte, dolayısıyla öğrencinin anlamı kavrayıp kavramadığı, iyi değerlendirmeler yapıp yapmadığı ölçülememektedir. Bu durum anlama eğitimi açısından bir kayıp olmaktadır. Sınavlarda öğrencilerin bütün sorulara cevap vermeleri zorunlu tutulmalıdır. Böylece, yanlış cevaplandırılan sorulardan, tam ya da eksik anlamının olduğu konular ortaya çıkmış olacaktır. Eksik ya da yanlış anlamları zamanında bulma ve giderme de anlama eğitimi açısından başarıyı getirmektedir. Aksi takdirde, düzeltilmeyen yanlış anlamlar pekişmiş olmaktadır.

Özet olarak, öğrenciye yönelik sorular onun anlamı kavramasına ve değerlendirmesine fırsat verecek şekilde hazırlanmalıdır.

Okunan bir yazının anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için en iyi yol yazının içeriğine ilişkin çeşitli sorular sormaktır.

KAYNAKÇA

1. Kalkınmada **Anahtar Verimlilik Dergisi**. MPM Sayı: 50 Şubat 1993.
2. GÜNALP, Altan. **Milîyet Gazetesi**. 1 Ağustos 1986.
3. MAVİ, Sare. **Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi**. A.U. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: 1995.
4. Feitelson, Dina. **Apprendre a Lire, l'Enseignement de la Lecture**, Les Presses de l'UNESCO, Paris 1976.
5. Staiger, C. Ralph. **l'Enseignement de la Lecture**, Programmes et Methodes d'Enseignement-5, Les Presses de l'UNESCO, Paris 1976.
6. GÜNEŞ, Firdevs. **Hızlı Okuma Teknikleri**, Ocak Yayınları, Ankara: 1993.
7. Jenkinson, Marion D. **Les Methodes d'Enseignement de la Lecture, l'Enseignement de la Lecture**, Les Presses de l'UNESCO, Paris 1976.
8. Gray, Williams S. **L'Enseignement de la Lecture et de l'Ecriture**, Les Presses de l'UNESCO, Paris 1956.
9. GÜNEŞ, Firdevs. **Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi, Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Eylül-Ekim 1993. Sayı:30, İstanbul.

Karar Sürecindeki Seçmen Davranışı

Dr. İlhami FINDIKÇI
Davranış Bilimleri Uzmanı

Seçim heyecanını atlattığımız şu günlerde seçmenler siyasi eğilimleri konusunda belirli bir karar sulaşmış olmanın rahatlığını yaşıyorlar. Bu yazıda öncelikle karar davranışının nasıl bir süreç izlediği ve bu süreci etkileyen faktörler üzerinde durmak istiyoruz. Çünkü, oy pusulası üzerindeki partilerden birine "evet" mührünü basmak aslında günde belki de yüzlercesini yaptığımız karar davranışlarından birisidir.

Karar, en az iki değişkenin bulunduğu bir durumda ya da olayda değişkenlerden birisini tercih etme süreci olarak tarif edilebilir. Daha basit bir ifade ile karar, kişinin herhangi bir olay için elindeki en az iki alternatiften birisini seçme eylemidir, diyebiliriz.

Diğer benzeri özellikler gibi karar davranışı da normal koşullarda belirli bir süreç izlemektedir. Bu sürecin mekanizma olarak işleyişi tüm insanlar için benzer ya da aynıdır.

Günlük yaşamımızda çok çeşitli karar durumları ile karşı karşıya bulunuyoruz. Hergün o kadar çok konuda o kadar çok kararlar veriyoruz ki tüm hayatın bir kararlar zincirinden oluştuğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile hayat kumaşı, karar motifleri ile şekillenmektedir. Dolmuş yerine taksiye binmek, çay yerine kahve içmek, hergün kullandığımızdan farklı bir yoldan eve gitmek gibi günlük, kısmen daha basit ve adeta otomatikleşen kararların yanında daha uzun süreli sonuçları olan ve zorlandığımız kararlarla da karşı karşıya kalırız. Bir yeni doğana isim vermek, okul tercihi yapmak uzun süreli kararlardan bazılarıdır.

Uzmanlara göre okul seçimi, meslek seçimi ve eş seçimi insanın hayatındaki en önemli kararları arasındadır.

Kişinin bir seçmen olarak A partisini değil de B partisini tercih etmesi, günlük karar davranışlarından çok farklı değildir.

Karar sürecinin temelinde karar konusuna ilişkin düşünce tabanı yer almaktadır. Bu temel, kararın oluşmasına kaynaklık eder ve karar sürecinin ilk halkasını oluşturur. Kaynağını düşünce tabanından alan tercih eğilimi, tutumların yönlendirmesi ile tercih davranışını yani kararı oluşturur.

Düşünce tabanı, bireyin karar konusuna ilişkin düşüncelerini, konuyla ilgili düşünsel birikimlerini kapsamaktadır. Karar konusunun düşünce tabanının oluşmasında kişinin bireysel kişilik özellikleri ve özellikle yetiştirilme sürecinin etkili olduğu bilinmektedir. Şu halde siyasi parti tercih kararında kişinin bireysel kişilik özellikleri ve yetiştirilme biçiminin, çocukluk yıllarındaki örneklerin belirleyici rol oynadığı söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalar da, seçmenlerin çoğunluğunun anne-babaları ile aynı doğrultuda tercih yaptıkları belirlenmiştir. Çocukların birçok alanda olduğu gibi siyasi eğilim konusunda da anne-babalarını ve yakın çevrelerindeki diğer yetişkinleri taklit ettikleri, içinde yoğruldukları bu dünya görüşünden etkilendikleri bilinmektedir. Bazı anne-babalar daha da ileriye gi-

derek siyasi eğilimlerini çocuklarına koydukları isimlere bile yansıtırlar. Karar sürecine ilişkin araştırma sonuçları, dışarıdan yapılan müdahalelerle düşünce tabanında değişiklik yapmanın imkansız değil ama oldukça güç olduğunu ortaya koymuştur. Karar konusu ile ilgili düşünce tabanının yeterince gelişmemesi ya da belirgin olmaması halinde (ki bu durum sıklıkta değildir) düşünce tabanı dışarıdan müdahalelerle değiştirilebilir ya da belirgin hale getirilebilir.

Karar sürecinin ikinci aşamasında karar konusu ile ilgili **tutumlar** yer almaktadır. Tutum, en basit ifade ile davranış ön eğilimi olarak tanımlanabilir. Böylece kaynağını siyasi düşünce tabanından alan tercih eğilimi, genellikle siyaset, özellikle siyasi partiler, liderler ve benzeri konulardaki tutumların yönlendirmesi ile tercih davranışına dönüşür. Siyasi eğilimi belirleyen düşünce tabanının daha uzun süreli, daha kalıcı ve değiştirilmesi daha zorken siyasi eğilimi yönlendiren tutumların daha kısa süreli, daha geçici ve değiştirilmesi daha kolay olabilmektedir. Böylece tutumu değiştirmeye yönelik çabalar oto yoldaki trafik levhalarına benzetilebilir. Gereken yerlere koyulan, amaca uygun, sürücünün yararını ön planda tutan ve bilgi içeren levhaların yararlı sonuçlar vereceği bir gerçektir. Siyasi tercihte özellikle düşünce tabanının yeterince belirgin olmadığı durumlarda tutumların kararda daha güçlü rol oynadığı bilinmektedir.

Nitekim siyasi partilerin, özellikle siyasi tercih için düşünce tabanı yeterince gelişmemiş, belirginleşmemiş diğer bir ifade ile kararsız seçmenlere yönelmeleri bu gerçeğe dayanmaktadır. Böylece siyasi partiler bir yandan siyasi düşünce tabanı belirgin seçmenlerinin tutumlarını güçlendirirken diğer yandan kararsız seçmenlerin tutumlarını etkileme gayreti içine girerler.

Davranış bilimleri alanındaki birçok araştırma, bireylerin tutumlarını değiştirmeye yönelik çeşitli veriler içermektedir. Kişinin herhangi bir konudaki tutumunu değiştirmek düşünüldüğünden daha zordur. Diğer yandan olumsuz bir tutumu değiştirmek olumlu bir tutum geliştirmekten daha zordur. Araştırma verileri, tutumları değiştirmeye ya da geliştirmeye yönelik dolaylı çabaların, doğrudan çabalara oranla daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Daha açık bir ifade ile kişiler, en iyi parti ya da lider iddiasına değil geçmiş ya da gelecek çalışmalara önem verirler. Kısacası seçmen tutum değiştirmeye yönelik bilinçli çabalardan çok gerçek ve özle ilgilenmeye çalışır. Seçmen, siyasi düşünce tabanını yönlendirecek olan tutumunu oluştururken çevresinde yer alan ve değer verdiği bir insanın görüşünü, yüksek bütçeli reklam kampanyalarının vermek istediği mesaj ya da oluşturmak istediği tutuma tercih edebilir. Özellikle olumsuz tutumların giderilmesinde bilgilendirmenin önemli rol oynadığı bilinmektedir. Diğer yandan kişi tutum değişiminde bağımsız olmak, baskı altında kalmamak daha da önemlisi tutum değişimine yol açan bilgiyi kendisi keşfetmek ister. Nitekim özellikle olumlu tutum geliştirmeye yönelik yoğun kampanyaların bazen olumsuz sonuçlar verdiği bilinmektedir.

Su halde bireyin herhangi bir yöndeki siyasi tutumunu netleştirmesinde genel geçer ve kalıp yargılardan çok bilgilenemenin rol oynaması gereklidir. Bu bilgiler, gerçekçi ve bilimsel verilere uygun olmalıdır. Herşeyden önce inandırıcı olmalıdır. Seçmeni bilgilendirmeye yönelik çabaların kalitesi, tercihlerin belirginleşmesini sağlayabileceği gibi tercihsizlik, kararsızlık durumunu körükleyebileceği de unutulmamalıdır. Nitekim karar sürecinde yaşanabilecek en olumsuz durum seçeneklerin hiçbirini tercih edememek yani kararsızlıktır.

Liderlerin canlı yayın programlardaki tartışmaları bu yazının kapsamı dışındadır. Ancak bu tartışmaların seçmenin bilgilenebilmesi ve siyasi tercihe ilişkin tutumu olumlu yönde etkileyip etkilemediği ciddi bir tartışma konusudur.

Okul Seviyesi ve Türüne Göre Bazı Derslere Karşı Tutumlarda Görülen Değişmeler



Yrd. Doç. Dr. Satılmış TEKİNDAL
Amasya Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Okullardaki başarısızlıkların büyük ölçüde öğretim yöntemi, öğrencinin zekası vb. gibi faktörlerden kaynaklandığı yaygın kabul görür. Bunların, öğrenmeye, etki ettikleri doğrudur. Bununla birlikte bütün çalışmalar, öğretmen korkusu ve not gibi faktörlerin zorlayıcı etkilerinden çok, derslere ilgi duyarak, zevk alarak ve kendine güve-

nerek gerçekleştirilse, başarının artması beklenir. Öğrencilerin duygularını yansıtan bu son değişkenler, onların duyuşsal özelliklerini oluşturur. Bunlar ve tutum gibi duyuşsal özelliklerin eğitim-öğretim hedefleri kapsamına alınıp, öğrencilere kazandırılması onların başarılarının artırılmasında önemli rol oynayabilir.

Ülkemizde temel eğitimden sonra yüksek öğrenime öğrenci hazırlamak amacıyla genel liseler ve belli iş alanlarına bireyleri hazırlamak amacıyla öğretim yapan mesleki ve teknik liseler vardır. Bu liselerle, ilkokul ve ortaokulda okuyan öğrencilerin matematik ve fen bilimleri derslerine karşı tutumlarının ne olduğu merak konusudur. Bu konuda yapılmış bazı çalışmalar şunlardır:

Aksarkaya tarafından yapılan bir araştırmada, ortaokul öğrencilerinin



fen başarıları ve genel akademik başarıları ile fen tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Aksarkaya 1981 : 101-102). Baykul'un yaptığı araştırma sonuçlarına göre de öğrencilerin matematik ve fen derslerine karşı tutumları, ilkokul 5. sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına doğru sürekli olarak düştüğü, ÖSS matematik alt testi ve fen alt testindeki başarı ile tutumlar arasındaki korelasyonların lise ve dengi okulların ara sınıfları için genellikle sıfır sayılabilecek düzeyde, son sınıflar için ise anlamlı olduğu bulunmuştur (Baykul 1990:51).

Bu araştırmanın amaçları şöyle ifade edilebilir.

1. Değişik öğrenim basamaklarındaki öğrencilerin fen ve matematik derslerine karşı tutumlarında görülen değişimleri belirlemek ve

2. Genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde okuyan öğrencilerin fen ve matematik derslerine ilişkin tutumlarını karşılaştırmaktır.

YÖNTEM

▼ Evren

Bu çalışmanın evreni, Amasya merkezindeki ilkokulların 5. sınıfları, ortaokulların 2. sınıfları ve liselerin 1. sınıflarıdır.

▼ Örneklem

Yukarıda sözü edilen evreni temsil etmek üzere, Amasya merkezindeki ilkokullardan bir tanesinin 5. sınıfları, ortaokullardan bir tanesinin 2. sınıfları ve altı tane lisenin 2. döneminde matematik ve fen alan öğrenciler örneklem alınmıştır. Aynı türdeki birden fazla okullar arasında seçme yapılırken okulların bulunduğu mahaldeki velilerin sosyo-ekonomik durumu, il merkezini temsil edebilecek olan ile, bilgile-

rin daha hassas toplanabileceği umulunun alınmasına özen gösterilmiştir.

Örneklem kapsamına alınan öğrencilerin okullara, sınıflar ve dönemlere göre dağılımı Tablo 1'de görüldüğü gibidir. Anılan tabloda görüldüğü gibi araştırmaya, ilkokuldan fen için 47, matematik için 47; ortaokuldan fen için 30, matematik için 22, liselerden de fen için 230, matematik için 226 cevaplayıcı olmak üzere toplam 602 öğrenci katılmıştır.

TABLO - 1 : Örneklem Katılan Cevaplayıcı Öğrencilerin Okul Tür ve Dönem/Sınıflara Göre Dağılımı.

OKUL/SINIF	Fen Bilimleri Sınıf ve Cevaplayıcı Sayısı Dönem				Matematik Sınıf ve Cevaplayıcı Sayısı Dönem			
	1 (n)	2 (n)	5 (n)	2 (n)	1 (n)	2 (n)	5 (n)	2 (n)
İlkokul			47	10			47	10
Ortaokul		30		4		22		4
Öğretmen Lisesi	33			2	35			2
Ticaret Lisesi	48			2	45			2
İmam Hatip Lisesi	33			2	14			2
Endüstri Meslek Lisesi	29			2	45			2
Süper Lise	52			2	64			2
Oniki Haziran Lisesi	35			2	23			2
Toplam	230	30	47		226	22	47	
GENEL TOPLAM	307				295			

▼ Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Baykul tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen matematiğe karşı tutum ölçeği ile fene karşı tutum ölçeği kullanılmıştır (Baykul 1992:9-13).

▼ Aracın Uygulanması

Uygulama, ilgili sınıfa matematik ve fen dersine giren öğretmen tarafından yapılmıştır. Öğretmene, uygulama ile ilgili açıklamalar yapılmış, düzeni ve motivasyonu sağlamada ilgili öğretmenin etkili olacağı düşünülmüştür.

▼ Verilerin Çözümlemesi

Verilerin işlenmesinde varyans analizi ve t testi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLARI

Fen Derslerine Karşı Tutum Puanlarının Okul Seviyelerine ve Türlerine Göre Durumu

Fen derslerine ilişkin tutum puanlarının ortalamaları, standart kaymaları ve cevaplayıcı sayıları Tablo 2'de verilmiştir. Anılan tabloda görüldüğü gibi, tutum düzeyi en yüksek olan grup ilkokul 5. sınıftır. Sonra sırayla, tutum düzeyi en yüksekte en düşüğe doğru şöyledir: Süper lise, imam hatip lisesi, ticaret lisesi, Oniki Haziran Lisesi, ortaokul, endüstri meslek lisesi ve öğretmen lisesi.

Fen derslerine karşı tutum puanlarının ortalamalarının okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi tekniği uygulanmış olup, sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir. Söz edilen tabloda görüldüğü gibi F 0,05 düzeyinde manidar bulunmuştur.

TABLO - 2 : Fen Bilimleri ve Matematiğe Karşı Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Kaymaları

Okul/Sınıf	FEN BİLİMLERİ			MATEMATİK		
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s
İlkokul 5	47	117,42	24,46	47	117,96	22,41
Ortaokul 2	30	102,53	19,33	22	96,36	22,11
Öğretmen Lisesi 1	33	99,42	31,10	35	93,65	39,21
Ticaret Lisesi 1	48	106,18	17,97	45	100,73	23,67
İmam Hatip Lisesi 1	33	110,39	18,86	14	93,57	35,01
Endüstri Meslek Lisesi	29	101,27	12,47	45	90,57	23,35
Süper Lise 1	52	115,25	23,62	64	107,75	28,47
Oniki Haziran Lisesi 1	35	104,08	24,11	23	86,21	28,22

TABLO - 3 : Fen Derslerine Karşı Tutum Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	KT	SD	KO	F
Gruplar Arası	12237,69	7	1748,24	3,51
Grup İçi	148517,4	299	496,71	
Genel	160755	-1		

P < 0,01

Okulların ikili karşılaştırmaları "t" testi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir. Anılan tabloda görüldüğü gibi ilkokul ile diğer okullar karşılaştırıldığında zaman ortalamaları arası farklar ilkokul lehine manidar bulunmuştur. Süper lise ile diğer okullar karşılaştırıldığında ortaokul, öğretmen lisesi, ticaret lisesi ve endüstri meslek lisesi ortalamaları arasındaki farklar süper lise lehine manidardır. İmam hatip lisesi ve endüstri meslek lisesi ortalamalarının arasındaki fark da imam hatip lisesi lehine manidardır.

TABLO - 4 : Fen Bilimlerine Karşı Tutum Ortalamalarının Okullar Arası İkili Karşılaştırma Sonuçları.

	İlk.Ok.	Ortaok.	Öğr.Lis.	Tic.Lis.	İ.Hat.Lis.	End.M.L.	Süp.Lis.	12 Haz. L.
İlkokul	-	2,96*	2,77*	2,54**	1,44	3,79*	0,44	2,33**
Ortaokul		-	0,48	0,83	1,63	0,29	2,64*	0,42
Öğretmen Lisesi			-	1,12	1,73	0,31	2,50**	0,79
Ticaret Lisesi				-	1,00	1,41	2,16**	0,28
İmam Hatip Lisesi					-	2,26**	1,04	1,06
Endüstri Meslek Lisesi						-	3,48*	0,75
Süper Lise							-	1,99
Oniki Haziran Lisesi								-

* P < 0, 01

**P < 0, 05

Bu sonuçlara göre fen derslerine ilişkin olarak şu hususlar dikkate değerdir.

① Ortalamalar, ilkokul 5. sınıftan itibaren ortaokul, lise ve dengi okullarda manidar olarak düşmektedir. Düşme en az süper lisede (fark manidar değil) en çok ise öğretmen lisesinde görülmektedir.

② Lise ve dengi okullarda en yüksek ortalama süper lisede en düşük ortalama ise öğretmen lisesindedir. Süper lise ortalaması öğretmen lisesi, ticaret lisesi ve endüstri meslek lisesi ortalamalarından manidar şekilde yüksektir. İmam hatip lisesindeki ortalama endüstri meslek lisesi ortalamasına göre manidar biçimde yüksek bulunmuştur. Diğer lise ve dengi okullar birbirleri ile karşılaştırıldığında ortalama

malar arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

Özet olarak fen derslerine karşı tutum puanları ortalamaları ilkökul 5. sınıftan lise ve dengi okullara doğru azalmaktadır. Buna göre, okullarda geçen süre ilerledikçe fen derslerine ilişkin tutumlarda olumsuz yönde bir değişme olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar Baykul (1990)'un bulgularına benzerdir. Süper lisede ise manidar bir düşmenin olmayışı önemlidir.

Ortaokul ortalaması ile süper lise dışındaki lise ve dengi okulların ortalamaları arasında manidar farklar görülmeyişi de ortaokuldan itibaren fene karşı olumsuz tutumun başladığı ve devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Lise ve dengi okullardaki durum da şöyledir: Süper lise ortalaması öğretmen lisesi, ticaret lisesi ve endüstri meslek lisesi ortalamalarından manidar şekilde yüksektir. İmam hatip lisesindeki ortalama da endüstri meslek lisesi ortalamasına göre manidar olarak yüksektir. Diğer lise ve dengi okulların ortalamaları arasında manidar farklar yoktur.

Bu durumda süper lise olumlu tutumuyla dikkati çekmektedir. İmam hatip lisesi sadece bir liseye göre olumlu tutuma sahip görünmekte diğer liselerde ise tutumun olumlu yönde değiştiğini gösteren bir kanıta rastlanmamıştır.

Matematiğe Karşı Tutum Puanlarının Okul Seviyelerine ve Türlerine Göre Durumu

Matematiğe karşı tutum puanlarının ortalamaları, standart kaymaları ve cevaplayıcı sayıları Tablo 2'de verilmiştir. Anılan tabloda görüldüğü gibi tutum düzeyi en yüksek olan grup ilkökuldür. Sonra sırasıyla süper lise, ticaret lisesi, ortaokul, öğretmen lisesi,

imam hatip lisesi, endüstri meslek lisesi ve Oniki Haziran Lisesi gelmektedir.

Matematiğe karşı tutum puanları ortalamalarının okullara göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi tekniği uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir. Anılan tabloda görüldüğü gibi F 0,05 düzeyinde manidardır.

TABLO - 5 : Matematiğe Karşı Tutum Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

KAYNAK	KT	SD	KO	F
Gruplar Arası	29470,74	7	4210,10	5,52
Grup İçi	218856	287	762,56	
Genel	248326,8	-1		

$P < 0,01$

Okulların ikili karşılaştırmaları "t" testi ile yapılmış ve sonuçlar tablo 6'da gösterilmiştir. Anılan tabloda görüldüğü gibi ilkökul ile diğer okullar karşılaştırıldığında ortalamalar arası farklar ilkökul lehine manidardır. Süper lise ile endüstri meslek lisesi ve Oniki Haziran Lisesi ortalamaları arasındaki farklar süper lise lehine manidardır. Ticaret lisesi ortalaması endüstri meslek lisesi ve Oniki Haziran Lisesi ortalamaları ile karşılaştırıldığında farklar ticaret lisesi lehine manidardır.

TABLO - 6 : Matematiğe Karşı Tutum Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

* $P < 0,01$
** $P < 0,05$

	İlk.Ok.	Ortao.	Öğr.Lis.	Tic.Lis.	İ.Hat.Lis.	End.M.L	Süp.Lis.	12 Haz. L.
İlkokul	-	3,76*	3,28*	3,58*	2,46**	5,73*	2,11*	4,71*
Ortaokul		-	0,33	0,74	0,26	0,98	1,92	1,34
Öğretmen Lisesi			-	0,94	0,00	0,41	1,87	0,83
Ticaret Lisesi				-	0,71	2,04**	1,39	2,11**
İmam Hatip Lisesi					-	0,29	1,41	0,66
Endüstri Meslek Lisesi						-	3,44*	0,63
Süper Lise							-	3,13*
Oniki Haziran Lisesi								-



Bu sonuçlara göre matematiğe ilişkin olarak şu hususlar dikkate değer görülmektedir.

① Matematiğe karşı tutum puanları ortalamaları ilkök 5. sınıftan itibaren ortaokul ile lise ve dengi okullarda manidar biçimde düşmektedir. Düşme en çok Oniki Haziran lisesinde, en az ise süper lisededir.

② Lise ve dengi okullarda en yüksek ortalama süper lisede en düşük ortalama ise oniki haziran lisesindedir. Ticaret lisesi ortalaması endüstri meslek lisesi ve oniki haziran lisesi ortalamalarından manidar olarak yüksektir. Süper lisenin ortalaması da Oniki Haziran Lisesi ve endüstri meslek lisesi ortalamalarından manidar olarak yüksektir.

İlkokul 5. sınıftan Liseye doğru ilerledikçe öğrencilerin fen ve matematiğe olan ilgileri azalmaktadır.

Özet olarak matematiğe karşı tutum puanları ortalamaları ilkök 5. sınıftan lise ve dengi okullara doğru azalmaktadır. Bu duruma göre, okul seviyeleri yükseldikçe matematiğe karşı tutumun olumsuz yönde değiştiği söylenebilir. Seçerek öğrenci alan süper lisedeki durumun da benzer olması dikkate değerdir. Bu sonuçlar Baykul (1990)'nın bulgularına benzerdir.

Ortaokul ortalamasının düşük olması ve bu ortalamanın lise ile dengi okul ortalamaları arasında manidar

farklar vermeyişi de ortaokullardan itibaren matematiğe karşı olumsuz tutumun başladığını ve bazı yukarı seviyelerde devam ettiğini gösteriyor olabilir.

Lise ve dengi okullardaki duruma gelince ticaret lisesi ortalaması ile endüstri meslek lisesi ve Oniki Haziran Lisesi ortalamaları arasındaki fark ticaret lisesi lehine manidardır. Süper lise ortalamaları ile endüstri meslek lisesi ve Oniki Haziran Lisesi ortalamaları arasındaki farklar da süper lise lehine manidardır. Diğer lise ve dengi okullar arasında manidar farklar yoktur. Bu durumda süper lise ve ticaret lisesinde matematiğe karşı olumlu tutum olduğu söylenebilir. Diğer lise ve dengi okullarda ise tutumun olumlu yönde olduğunu gösteren bir kanıt rastlanmamıştır. Ticaret lisesine ilişkin bulgular Baykul (1992)'in bulgularına benzerdir.

Fen ve matematiğe karşı tutum ortalamalarının en yüksek olduğu grup ilköküdür. Ortaokulda bu puanlar bakımından düşme vardır. Lise ve dengi okullarda ise düşme derecesi bakımından farklılıklar vardır. Bazı liseler ortaokula benzer, bazı liseler ortaokula göre yüksek, bazılarında da düşme söz konusudur. Öğrencilerin fen ve matematiğe karşı tutum puanlarında görülen düşme ve ardından bazı lise ve dengi okullarda artışın nedeni öğrencilerin fen ve matematiğe ilgi duymaları değil üst öğrenime devam etme şanslarının fen ve matematikle yakından ilişkili olmasından, anne ve babanın bu dersleri çocuklarına empoze etmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca, anılan dersleri veren öğretmenlerin bu derslere karşı olumsuz tutumlarından ve öğretimde bu derslere ilişkin olumlu tutum geliştirici etkinliklere girilmediğinden kaynaklanabilir.

Okuldaki öğrenmeler üzerine dersle ilgili duyuşsal özelliklerin etkileri araştırmalarla kanıtlanmıştır (Bloom,

1979). O halde fen ve matematik derslerine karşı öğrencilerin tutumlarında görülen olumsuzluğun önemli sakıncaları olduğu açıktır. Öğrencilerin fen ve matematik derslerindeki başarısızlıklarına onların bu derslere karşı tutumlarındaki olumsuzlaşmanın önemli bir etkisi vardır denilebilir.

Lise ve dengi okullardan imam hatip lisesi ve ticaret lisesi tutum puanları ortalamalarının yüksek ve diğer bazı lise tutum puanları ortalamalarının manidar derecede büyük olması, onların eğitim gördükleri alanda meslek sahibi olmaktan çok, üniversite eğitimi yapmak istemelerinden kaynaklanabilir. Süper lise öğrencilerinin fen ve matematiğe karşı tutum puanları ortalamalarının yüksek olması beklenti yönündedir.

Öğretmen lisesi tutum puanları ortalamalarının düşük olması ve diğer liselerle kendisi lehine manidar fark-



lar vermeyişi eğitim fakültelerine öğrenci alımında öğretmen liselerine belli bir ağırlıklı puan verimesinin isabetlilik derecesini düşündürmektedir.

Fen derslerine ve matematiğe karşı olumsuz tutumların nedenleri üzerinde araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca, bu durumun öğrencilerin akademik gelişmelerine ve kişiliklerine yapabileceği olumsuz etkiler konusunda öğretmenlerin aydınlatılması yararlı olur diyebiliriz.

KAYNAKÇA

Aksarkaya, Ersin. "Toplu Fen ve Fen Bilgisi Programlarının Öğrencilerin Fen Tutumlarına Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi, H.Ü., 1981.

Baykul, Yaşar. **İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflarına Kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı ile İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler**, Ankara: ÖSYM Yayınları No:1, 1990.

Bloom, B.S. (Çeviren: D.Ali Özçelik). **İnsanın Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Ankara Milli Eğitim Basımevi, 1979.



BAKIRKÖY KİTAP SARAYI

TÜRKÇE

İlk, orta lise, üniversite kitapları, okul ve firma kırtasiyesi, roman ve çocuk kitapları.

YABANCI DİLLE

Eğitim kitap ve kasetleri, roman ve sözlük hikaye kitapları gazete, moda mecmuaları.



Adres : Hatboyu Gençler Cad. No: 8 Bakırköy/İST. Tel: (0 - 212) 583 09 03 - 542 48 83 - 542 36 67 Fax: 583 28 02

Çocukları 2000'li Yıllara Nasıl Hazırlamalıyız?



Yard. Doç. Dr. Nesrin KALE
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
EPÖ Bölümü ESTT Anabilim Dalı

*2000'li yılların
gerektirdiği insan
modelinin nitelikleri
belirlenmiştir.*

GİRİŞ

2000'li yıllara beş yıl gibi çok küçük bir zaman diliminin sonunda ulaşılacak olması bizleri hem heyecanlandırıp hem de telaşlandırmaktadır. Bu heyecan ve telaşı körükleyen en önemli etkenlerden biri hedeflerini ve iktidar olmayı sürdürme umutlarını 2000'li yıllara başlayan yöneticilerin tutumlarıdır. Aslında dünyada hemen her ülkede 2000'li yıllar insanları heyecanlandırırken, bizimki gibi gelişmekte olan ülkeler açısından geç kalınmışlığı telafi edebilme gibi önemli bir umuda kaynaklık ettiği için çok daha büyük bir önem taşımaktadır. Gelişmiş ülkelerle aramızdaki mesafeyi daraltmanın yolları keşfedilip hemen uygulamaya geçilmezse 2000'li yıllara yalnızca zaman olarak ulaşmış ama bu yıllarla kastedilen gelişmişliği yakalayamamış; yeni bir insan modeli yarata-mamış oluruz.

2000'Lİ YILLARIN İNSAN MODELİ

2000'li yıllara hazırlayacağımız insan modeli aslında çağdaş insan; eğitimde çağdaşlık, modern eğitim gibi geleneksel eğitimin karşıtı olan olgularla yıllardır gündeme gelmiş, üzerinde tartışılmış bir model olup genel olarak şu nitelikleri içermektedir/içermelidir:

- ✓ *Olabildiğince çok ve hızlı okumak,*
- ✓ *Araştırmacı, eleştirci ve sorgulayıcı olmak,*
- ✓ *Yeniliklere hemen uyum sağlayabilmek,*
- ✓ *Kuramları; düşünceleri kısa sürede uygulamaya dönüştürmek,*
- ✓ *Problem yakalamak ve bu problemleri en kısa sürede çöze-bilmek,*
- ✓ *Önyargıları; subjektif değeren-*

**dirmeleri bırakıp objektifliği il-
ke edinmek,**

- ✓ **Yaratıcı düşünmek ve eylemek,**
- ✓ **Hoşgörülü, insan haklarına saygılı; insansever bireyler ol-
mak,**
- ✓ **Sanatsever ve çevre dostu ol-
mak,**
- ✓ **Küresel bir bakış kazanmak.**

Bu niteliklere sahip bireyler kazanıl-
ması hedefleniyorsa herşeyden önce
çocukları oluşmamış; yetersiz varlıklar
olarak görme eğiliminden vazgeçmek
gereklidir. Onları geleceğin teminatı;
gelişme halindeki değerli bireyler ola-
rak kabul etmek yani özellikle eğitim-
sel konularda çocuk merkezli kuram
ve uygulamalara öncelikli olarak yer
vermek gerekmektedir. Çocuğun üret-
kenliğine ve tasarımlarına saygı göster-
mek bizim kültürümüzde yeni oluşma-
ya başlayan ve destek gören bir tutum
haline gelmiştir. Çünkü, yıllardır ancak
yetişkinlerin çocuklara öğretebilecekleri
düşüncesi benimsenmiştir. Oysa ar-
tık çocuklardan da yetişkinlerin öğre-
necekleri şeyler olduğu düşünülmeli
ve çocuklara çeşitli konularda daha
çok danışılmalıdır. Yetişkinler çocukta
olumlu kişilik özellikleri oluşturacak
bu tutumları, çocuğun okulöncesi eği-
timinden başlayarak yükseköğretim ta-
mamlanana kadar benimseyip destek-
lemelidirler.

İnsan yaşamının en duyarlı dönemi
olan okulöncesinde edinilen bilgi ve
beceriler yaşamın daha sonraki dönem-
lerini fazlasıyla etkilediğinden bu dö-
nemde eğitime gereken önem verilme-
lidir. Çocuklara rehberlik yapacak eği-
timsiler, onların karşılaştıkları problem-
lerden hareket etmeli, keşfetmeleri
vurgulama yapmaları için onlara fırsat-
larla dolu bir çevre sağlayarak problem-
leri çözmeleri için teşvik etmelidirler.

İlkokulların her eğitim sistemindeki
hedefleri okuma-yazmayı öğretmek,
fen, sosyal bilgiler ile güzel sanatlar be-



cerisi kazandırmak, ruh sağlığını koru-
mak ve geliştirmektir. Ancak fütürist-
lerin (gelecekçilerin) gelecekteki insan
için gerekli gördükleri bilgi ve beceri-
ler şunlardır;

- Düşünme ve sorun çözme yete-
neklerini artırmak,
- Değerleri açıklığa kavuşturup,
inanç ve umutları sözel kalıplara
dökmek,
- Sözcükler, renkler, ses ve ha-
reketler aracılığıyla 'estetik'
duygusu kazanmak,
- Yaratıcı olmak,
- Kendi beni'ne ilişkin bilgi ve
yeterlikler kazanmak.

Bu yeteneklere ek olarak uz-
manlar 120 adet yeterlikten oluşan
bir liste yaparak bunların çağdaş
okulların programlarında yer alma-
sı gerektiğini savunmuşlardır. (1)

2000'li yıllarda yaratıcı öğren-
cileri olan düşünen sınıflar oluş-
turmak için öğrencilere kazandır-
mamız gereken en temel yetenek-
leri genelleştirerek şöyle belirleye-
biliriz; yaratıcı düşünme, problem çöz-
me, objektif karar verme, öğrenmeyi
öğrenme, bilimsel araştırma ve etkili
iletişim kurma.

**Küresel bakış,
dünyada olup
bitenlere ulusal
harita
sınırlarının
dışına çıkarak
bakmak, kendi
kültüründen
farklı kültürleri
algılamak ve
onlara da söz
hakkı
vermektedir.**



ÖĞRENMEYİ ÖĞRENMEK

Milyarlarca sinir hücresine (yalnızca üst tabakada 16 milyar sinir hücresi bulunuyor) ve çok gelişmiş bir iletişim ağına sahip olan beynimizin sonsuz özellikleri ve çalışma ilkeleri vardır. Oysa omuzlarımızın üzerinde taşıdığımız bu mükemmel bilgisayarı en iyi, en doğru kullanmanın yollarını; en etkili öğrenmenin nasıl olacağını bilmemekteyiz.

İşte kalıcı, yeterince hazmedilmiş bilgilere sahip olabilmenin yolu nasıl öğrenilmesi gerektiğini bilmekten yani öğrenmeyi öğrenmekten geçmektedir. Öğrenme sözü geçen tüm yetenekleri edinme süreci olarak tanımlanırsa, bu süreci tam olarak algılayıp, okul dışında günlük hayatta da bu süreci işletebilme yani yaşamboyu canlı kılma becerisini edinebilmek, öğrenmeyi öğrenmektir.

Eğitim sistemimizin en temel basamaklarından itibaren öğrenme sürecinin gerektirdiği düşünsel faaliyetler ve tutumlar öğrencilere yeterli ve verimli bir şekilde kazandırılmadığı için üniversitede okuyan gençler bile söz gelimi tek kitaba bağlı kalınarak ders anlatılmasını, çok değişik kaynaklardan araştırma yaptırılmamasını, kendilerine çok fazla soru sorulmamasını istiyorlar. Gençler, üst üste biriken bilgileri arasında ilişki kuramıyorlar; zıtlıkları, benzerlikleri, problemleri yakalayamıyorlar, hem not tutup hem düşünemiyor-

lar, hatta Türkçeyi doğru konuşup yazmıyorlar, kısaca nasıl düşüneceklerini, nasıl öğreneceklerini bilmiyorlar.

KÜRESEL BAKIŞ AÇISI

Dünyada olup bitenlere, ulusal harita sınırlarının dışına çıkarak bakmak, kendi kültüründen farklı olan kültürleri algılamak ve onlara da söz hakkı vermektir küresel bakış. İşte 21. yüzyıla adım atarken sorunları görüp, bunlara çözümler üretebilen ve her şeyden önce de fazla bilgiyi ve katılımı gerektiren bu bakışı kazandırmak, eğitim programlarının en temel öğretim hedeflerinden biri olmalıdır.

1990 yılında Amerika'da yılın eğitimciyi seçilen Prof. Ernest L. Boyer'a göre modern yaşamın karmaşası içinde eğer yarının eğitimcileri öğrencilere kendilerinin ötesini görmelerini ve dünyanın bağımsız yapısını anlamalarını sağlayamazlarsa her yeni kuşağın sorumluluklarını yerine getirecek yaşama yeteneği azalacaktır. Yarının öğrencileri yaratıcı, önlerine her sunulanı kabul etmeyen, bilginin sınırlarını sorgulayan, düşünceyi eyleme bağlayan ve öğrenmek için mücadele etmekten çok işbirliği yapmayı seçen bireyler olmalıdırlar.(2)

SONUÇ

Yeni nesili 2000'li yıllara hazırlamanın ön koşulu düşünen sınıfların ve yaratıcı öğrencilerin sayısını arttırmak ve bunu sağlamak için de çocuklara okulöncesinden başlayarak bilgiye ulaşma yolları; nasıl düşünüleceği? nasıl tartışılacağı? nasıl öğrenileceği? dünyayı kendi zekâları ve duygularıyla nasıl keşfedecekleri öğretilmelidir. Kitap okuma ve araştırma yapma sevgisi tattırılmalı, küresel bakış kazandırılmalı ve her şeyden önce de modern iletişim araçlarının okuma, yazma, çizme, yaratım alışkanlıklarını (araştırmayı ve sanatsal etkinlikleri) zayıflatması önlenmelidir.

KAYNAKÇA

1. Nuray Sungur, "Yarının Öğrencisini/İnsanını Nasıl Yetiştirmeli?" **Cumhuriyet Bilim ve Tek. Dergisi**, S. 418, 1995.
2. Ernest L. Boyer, "Eğitimin Yaşamısal Önemi", **Cumhuriyet Gaz.** 21. 10. 1994.
3. Dinçer Çağlayan-Sibel Güneysu, "Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme", **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, S. 41, 1995.
4. 1990'ların Çocuk Politikası Ulusal Kongresi Raporu, 26-27 Mayıs 1989, Unicef Yay.

Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi



Doç. Dr. Ümit DAVASLIGI

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Uygun eğitim ve çevrenin etkisiyle, zekâ yaşam boyu gelişmeye devam etmektedir.

Özellikle 60'lı yıllardan sonra, dünyada üstün çocuklara gösterilen ilgide artışlar olmuştur. Bu ilgideki artışı yaratan başlıca faktörler arasında besin ve enerji kaynaklarının gittikçe yok olması, kirliliğin artması, siyasi güç dengesinin korunmasındaki güçlükler gibi birçok dünya sorununun ciddiyetini insanların farketmeleri ve bu tür ciddi sorunlara çözüm getirecek kesim ola-

rak üstünleri görmeleri vardır.

Üstün çocuk kimdir? sorusuna en iyi yanıt belki de aşağıdaki parlak ve üstün çocuk karşılaştırması verilebilir.

Bugün genelde Zekâ Bölümü 130'un üstünde olanlar, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği gösterenler, yani yaratıcı olanlar ve bir işi, başından sonuna kadar götürecek

PARLAK ÇOCUK

Yanıtları bilir
İlgilidir
Dikkatini yoğunlaştırır
İyi fikirleri vardır
Çok çalışır
Soruları yanıtlar
Üst grubu oluşturur.
İlgiyle dinler
Kolaylıkla öğrenir.
Tam olarak öğrenmesi için 6-8 tekrar gerektirir.
Düşünceleri anlar
Yaşlılarından hoşlanır.
Anlamı yakalar
Ödevlerini tamamlar
Alıcıdır
Doğru olarak kopya eder
Okulu sever
Bilgileri emer
Teknikçidir.
İyi ezberler
Doğru, ardıl bir sonuçtan hoşlanır
Uyanık, dikkatlidir
Öğrendiği kadarıyla tatmin olur

ÜSTÜN ÇOCUK

Sorular sorar.
Aşırı meraklıdır.
Hem zihinsel hem de fiziksel olarak katılım gösterir.
Çılgın, saçma gelen düşüncelere sahiptir.
Etrafta dolanıp çalışmaz gibi görünürken sınavlarda başarılıdır.
Ayrıntıları dikkate alarak tartışır, zenginleştirir.
Grubun ötesindedir.
Kuvvetli duygu ve düşünceler sergiler.
Zaten biliyordur.
Tam olarak öğrenmesi için 1-2 tekrar yeterlidir.
Soyutlamalar yapar.
Yetişkinleri tercih eder.
Varsayımlar ortaya atar.
Yeni proje atılımlarında bulunur.
Ateşlidir.
Yeni bir desen yaratır.
Öğrenmeyi sever.
Bilgilerle oynar.
İcatçıdır.
İyi tahmincidir.
Karmaşıklığa açlık duyar.
Keskin gözlemcidir.
Çok fazla öz-eleştiri yapar (Szabos, 1991).

İnsan beyninin işleyişi ve gelişiminde çevrenin ve özellikle eğitimin etkisi anlaşıldıkça üstün çocuklara götürülecek eğitim hizmetlerinin önemi de artmıştır.

üstün motivasyona, yani üstün iş, görev yüklenme yeteneğine sahip olanlar üstün olarak kabul edilmektedir (Renzulli, 1986, Clark, 1992).

İnsan beyninin işleyişi ve gelişiminde çevrenin, bir yerde eğitimin nasıl etkili olduğu anlaşıldıkça, bu kesime götürülecek eğitim hizmetinin de ne denli önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu gelişmeler zekâ hakkındaki görüşlerde de değişmelere yol açmıştır. 1960'lara kadar, genelde zekânın değişmez olduğu ve üstün bireylerin kalıtsal donanımları nedeniyle, fazla bir eğitime gerek duymadan vaziyeti idare edeceklerine inanılmaktaydı. Oysa artık zekânın dinamik bir özellik gösterdiği, kullanıldıkça gelişeceği bilinmektedir. Araştırmalar, uyarıcı bir çevrenin bey-

nin biokimyasını olumlu yönde değiştirdiğini ve beyni destekleyip besleyen sinir hücrelerinin sayılarının arttığını göstermektedir.

KRECH oniki çift ikiz fare almış ve gelişigüzel iki gruba ayırmıştır. İkiz farelerle çalışarak genetik farkları kontrol

altına almıştır. Bir fare grubu, uyarıcıları bol, zengin bir çevrede yetiştirilmiştir. Kafeslerine oyuncak merdivenler, dönen tekerlekler vb. gibi fare oyuncakları konmuştur. Bu grup yeni bir yeri keşfetmeleri için her gün otuz dakika süreyle dışarı bırakılmışlardır. Ayrıca, birçok öğrenme duru-

muyla karşı karşıya bırakılmışlardır. Genelde zengin ve çeşitli uyarıcılara maruz bırakılmışlardır. Diğer grup ise, aynı tip uyarıcılara maruz bırakılmıştır. Az ışıklandırılmış kafeste yaşamışlar, çok ender olarak ele alınmışlardır. Hiçbir zaman kafesten dışarı bırakılarak çevrelerini keşfetmeleri için fırsat verilmemiştir. Bütün hayvanlara, yani her iki grup fareye de aynı besinler verilmiştir.

Aşağı yukarı üç ay sonra, bütün hayvanlar kurban edilerek, morfolojik ve kimyasal açıdan beyinleri incelenmiştir. Zengin uyarıcıların olduğu çevrede yetişen fare grubunun beyinleri ikiz kardeşlerinin bulunduğu diğer grubunkıyla karşılaştırıldığında, kimyasal ve yapısal açıdan farklı bulunmuştur. Zengin uyarıcıların bulunduğu çevrede yetişen fare grubunun beyinlerinin korteks tabakasının daha geniş yer kapladığı, daha kalın ve ağır olduğu saptanmıştır. Ayrıca zengin uyarıcıların bulunduğu çevrede yetişen farelerde öğrenmeyle ilgili bir enzimin miktarında da artış olduğu gözlenmiştir. KRECH, böylece erken uyarıcı ve tepki çeşitliliğinin, bu hayvanların beyinlerinde kimyasal ve yapısal değişikliklere yol açtığını ve öğrenme ve sorun çözme yeteneğinde artış olduğunu göstermiştir.

Bu alanda Joseph ALTMAN'ın araştırması da bazı delillerin elde edilmesine yol açmıştır. Bu araştırma, bebeklerin belirli sayıda beyin hücresiyle dünyaya geldiklerini ve ölene kadar bu sayısının değişmediği şeklindeki varsayımı çürütmüştür. ALTMAN, doğumdan sonra hayvan yavrularının beyinlerinde mikro-nöron denen yeni hücrelerin oluştuğunu saptamıştır. Bu yeni keşfedilen yeni nöronların daha büyük tipik beyin hücreleri arasında bağlantılar kurduklarını belirlemiştir (Sprint-hall ve Sprinthall, 1977).

Bu bulgular, zekâ gelişimi anlayışı-



na da bir takım yenilikler getirmiştir. Eski düşünüşe göre, 18 yaş civarında zekâ gelişiminde bir duraklamanın olduğu ve 45'inden sonra da yavaş yavaş bir inişin başladığı kabul edilirdi. Oysa artık beynin seksen yaşlarına kadar gelişim gösterebildiğini kanıtlayan çalışmalar mevcuttur. Sonuç olarak özetleyecek olursak, zeka düzeyi statik, yani değişmez değildir. Uygun eğitim ve çevrenin etkisiyle, zekâ yaşam boyu gelişmeye devam etmektedir (Clark, 1985).

Ayrıca SCRUGGS ve arkadaşlarının üstün denekler üzerinde yaptığı deneyler de eğitimin, üstün grubun öğrenme yaşantısı üzerindeki önemini ortaya koymaktadır. Üstün deneklere az zamanda çok verim sağlayacak öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin daha çabuk öğrenmelerine neden olduğu, öğretilenleri normallere oranla daha uzun zaman belleklerinde korudukları ve öğrendiklerini diğer durumlara daha kolay aktarabildiklerini ortaya çıkarmıştır (Scruggs, 1986).

Bu sonuçlar, üstünlerin kendi kaderlerine bırakılmamaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitimlerine gereken önem verilmediği takdirde, potansiyellerinin altında başarı göstermeleri kaçınılmaz olur. Yukarıda yapılan karşılaştırmadan görüldüğü gibi, üstün bireyler bazı farklılıklar göstermekte, buna bağlı olarak da eğitim gereksinimlerinde ayrıcalıklar arz etmektedirler. Sonuç olarak da, onların müfredat programlarının farklı olma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu program her bir öğrencinin ihtiyacına göre kapsam, düzey ve verilme hızı açısından esnek ve her zaman değişmeye hazır, yani dinamik olma özelliğini gösteren farklılaşmış bir programdır.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için, farklılaştırılmış bir müfredat programının prensiplerini şöyle sıralayabiliriz:



- 1 İçerik bir birinden bağımsız üniteler yerine, geniş kapsamlı tartışma konuları, temalar veya sorunlara dayandırılmalıdır.
- 2 Çeşitli disiplinler çalışma alanıyla bütünlemeli, yani ele alınan konu tarih, coğrafya, Türkçe, matematik, müzik, resim v.b. gibi çeşitli disiplinler açısından ele alınmalıdır.
- 3 Çalışma alanı içinde kapsamlı, ilişkili ve birbirlerini karşılıklı pekiştirici deneyimler sunulmalıdır. Araya birbirinden bağımsız materyal parçalarını eklemekten kaçınılmalıdır.
- 4 Öğrencinin ilgi alanı dikkate alınmalı, öğrenci tarafından seçilmiş konunun derinlemesine öğrenimine imkan sağlanmalıdır. Bu amaçla, sınıfın dışındaki kaynaklardan yararlanmalıdır.
- 5 Üstün öğrencilerde sıklıkla rastlanan bağımsız çalışma eğiliminin sağlıklı bir şekilde işlerlik göstermesi için bağımsız çalışma becerileri geliştirilmelidir.
- 6 Bilgi yükü yerine, bilgi kazanma süreçlerine önem vermelidir. Araştırmacılık, keşif, inceleme ile karma-



Öğrencileri sorunlara yeni çözümler üretken bireyler haline getirmek üstünlerin eğitim ve öğretiminde başlıca amaçlardan biridir.

şık ve soyut düşünme üzerinde durulmalı, analiz, sentez, değerlendirme yapma gibi yüksek düzeyli düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Genelde bilgi aktarımı ve kavratılmasına önem verip bu basamakta takılan, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeye geçmekte zorlanan klasik eğitim sistemimizle üstün çocuklarını sağlıklı eğitim ve öğretimlerini gerçekleştirmek çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Yaratıcılığın geliştirilmesi de ayrıca ele alınması gereken bir konudur. Öğrencileri sorunlara yeni çözümler geliştiren üretken bireyler haline getirmek üstünlerin eğitim ve öğretiminde başlıca amaçlardan biridir.

- 7 Açık-uçlu görevlerde yoğunlaşmalıdır.
- 8 Araştırma beceri ve yöntemleri geliştirilmelidir.
- 9 Temel beceriler ve yüksek düzeyli

düşünme becerileri müfredat programıyla bütünleşmelidir.

- 10 Yeni düşüncelerin üretilmesini sağlayacak ürünlerin geliştirilmesi teşvik edilmelidir.
- 11 Yeni teknik, malzeme ve şekilleri kullanan ürünlerin geliştirilmesine imkan tanınmalıdır.
- 12 Öğrencinin kendi hakkında bilgi sahibi olması, yani yeteneklerini farkedip kullanması, kendi kendini yönlendirmesi, kendi ile diğerleri arasındaki benzerlik ve ayrılıkları hoşgörüyle değerlendirmesi konularında gelişmesi teşvik edilmelidir. Görüldüğü gibi, bireyden üstünlüğünü saklamak yerine, iç disiplin kazanmasına yardımcı olması açısından kendini artı ve eksi yönleriyle tanıması gerekmektedir.
- 13 Öğrencinin ürünleri özel kriterler ve standardize edilmiş araçlarla değerlendirilmelidir (Kaplan, 1986).

Dış ülkelerde, özellikle Amerika'da üstünlerin eğitim ve öğretimlerine ilişkin önlemlerin başlıcalarını, **Hızlandırma, Gruplara Ayırma, Zenginleştirme** v.b. gibi birkaç grupta incelemek mümkündür.

ZENGİNLEŞTİRME

Zenginleştirme stratejileri süreç ve içeriğe ilişkin hedeflere ulaşma yöntemleridir. Süreçlerden yaratıcı düşünme, problem çözme, kritik düşünme, bilimsel düşünme v. b., içerikten ise, bu süreçlerin geliştirildiği ders konuları, projeler ve etkinlikler kastedilmektedir. Sadece zenginleştirmenin söz konusu olduğu durumlarda müfredat programının farklılaştırılmasına yer verilmemektedir. Normal sistem içinde ek süreç, konu ve etkinliklerin uygulanması söz konusudur. Zenginleştirme stratejileri arasında bağımsız çalışma ve araştırma projeleri, kültüre ve bilime dayalı alanlarla veya mesleki

imkanlarla tanışmalarını sağlayacak geziler, Cumartesi programları, sınıfta veya okulun kaynak odasında oluşturulan öğrenme merkezleri, hukuk ve politikayla ilgili lise öğrencileri için sahte mahkemeler oluşturup yargılama turnuvaları oluşturma, iletişim sanatı matematik, fen, sosyal bilimler, görsel sanatlar, müzik, desen, yönetim, liderlik, tiyatro, dans, yabancı dil, psikoloji, güneş sistemi, bilgisayar v.b. gibi alanlarda yaz programları sayılabilir. Ayrıca, gelecekle daha etkin şekilde başadebilmek için, geleceğe karşı duyarlılığı arttırma, değişimlerin gerçekleştirilebilineceğine ilişkin olumlu tutumu, yaratıcılığı geliştirme, ikna edici, açık ve sağlıklı iletişim becerilerini arttırma, sorun çözme modellerini öğrenip günlük yaşamlarla bütünleştirme, araştırma becerilerini geliştirme, nasıl bilgi toplanacağı, nereye ve kime müracaat edileceği konularında bilgi sahibi olmak üzere geliştirilen gelecekle ilgili **Yaratıcı Sorun Çözme Programları**'ndan da bu başlık altında söz edilebilir. Zenginleştirme altında sayılabilecek bir başka önlem şekli de Amerika'da mentorship adı altında geçen usta (uzman) - çırak ilişkileridir.

HIZLANDIRMA

Hızlandırma, çeşitli şekillerde uygulamaya konmaktadır. **Birinci sınıfa erken başlama, sınıf atlama, ders atlama gibi.** Bu tür hızlandırma uygulamalarına okuma, matematik gibi aşamalı içeriğe sahip derslerde daha sıklıkla rastlanmaktadır. **Birinci sınıfa erken başlatmada** bazı kriterler vardır. Bunlar arasında öğrencinin zeka düzeyinin en az üstünlük sınırına, yani 130 Zekâ Bölümüne ulaşmış olması, kesme-yapıştırma, resim yapma, yazma v.b. gibi etkinliklerde önem kazanan göz-el koordinasyonunun iyi gelişmiş olması, bu olgunluğu sosyal ve duygusal alanlarda da gösterebilmesi, sağlık açısından bir probleminin olma-

ması ve ailenin eğitime ve akademik başarıya önem veren bir değer sistemine sahip olması sayılabilir.

Ders atlama önemli avantajlara sahiptir. Olumlu yönlerini ele aldığımızda, öğrenciye ileri olduğu alanda ilerleme imkânı tanırken, sınıf düzeyinde olan diğer alanlardaki becerilerini de geliştirme imkânı verir. Aynı zamanda sosyal açıdan da yaşlılarıyla birlikte olma imkânı yaratmaktadır. Böylece bir derste denemeyle o kişi için sınıf atlamanın uygun olup olmayacağını kestirme imkanı da doğmaktadır. Ders atlamanın olumsuz yönü ise, belirli derste hızlandırmayı sürdürmede gerekli ayarlamaların yapılmaması sonucunda ortaya problemin çıkabilmesidir.

Amerika'da orta ve lisede mali yükümlülük getirmeden uygulanan bir diğer hızlandırma şekli ise, **dersi okumadan sınava girmek** ve başarılı olma halinde de, o dersin kredisine sahip olmaktır.

Bir başka hızlandırma şekli ise, **orta öğretimde öğrenim görürken üniversiteden bazı dersler almaktır.** Bunun gerçekleşmesi için, öğrenci günün bir kısmını ileri düzeyde ders almak için üniversitede geçirir, ya da ortaöğretimde aynı dersi alan bir sınıfı oluşturacak sayıda öğrenci varsa, öğretim üyesi bizzat giderek lisede ders verebilir. Böylece öğrenciler üniversiteye başlamadan bazı kredilere sahip olabilirler.

Hızlandırmada bir başka önlem şekli olan **sınıf atlatma**, başlıca iki nokta dikkate alınarak değerlendirilmeli-





dir. Bunlardan birincisi, öğrencinin bazı temel becerileri kazanmadan bir üst sınıfa geçmesini önlemektir. Genellikle bir üst sınıfa geçirilmesi düşünülen üstün öğrenciler, sınıf düzeylerinin üstünde bilgi ve yeteneğe sahiptirler. Ancak arada bazı bilgi boşluklarının olmaması için, sınavdan geçirilmeliler ve eksikliklerinin görülmesi halinde bun-

Sınıf atlamada öğrencinin bir üst sınıfın gerektirdiği bazı temel becerileri kazanıp kazanmadığına dikkat edilmelidir.

ların giderilmesi için önlem alınmalıdır. İkinci önemli nokta, öğrencilerin sosyal uyumudur. Araştırmalar çoğu durumda sınıf atlamanın sosyal problemlere ve uyumsuzluğa neden olmadığını göstermektedir. Ancak atılacak çocukların fiziksel olgunlukları, boyları, genel duygusal dengeleri, motivasyonları, olaylarla başetme becerileri dikkate alınmalı ve hepsinden önemlisi de daha üst düzey bilgi ihtiyacında olup olmadıkları değerlendirilmelidir.

Hızlandırma konusunda bir diğer önlem şekli de **üç ders yılında kapsanan içeriği hızlandırarak iki yıla sıkıştırmaktır**. Bu tür önlemin daha çok matematik dersinde uygulandığı görülür. Bu uygulamaya daha az sıklıkla fen derslerinde de rastlanabilir.

GRUPLAMA

Bir başka önlem şekli olan grupla-

madan amaç, benzer özellikler gösteren çocuklara birlikte çalışma imkanı elde etmeleri için uzun veya kısa süreli çeşitli düzenlemeler sağlamaktır. Tam Gün Homojen Sınıflar (sadece üstünler), **Tam Gün Heterojen Sınıflar** (normal ve üstünler karışık), **Yarım Gün veya Geçici Gruplar** olmak üzere 3'e ayrılabilir.

A. Tam Gün Homojen Sınıflar grubunda özel sınıflar ve özel okullar sayılabilir. Bu grupta Amerika'da Magnet Okulları da yer alabilir. Bunlar sanat, matematik, fen, iş ve ticaret becerilerine ilişkin alanlarda uzmanlaşmış öğretim veren okullardır.

Okul İçinde Okul, bu tür gruplama altında sıralanabilecek bir diğer önlem şeklidir. Bu tür önlemede, bütün okul, okul içinde kavramına göre düzenlenmiştir. Bu düzenlemede, çevredeki üstün ve yetenekli çocuklar, normal çocuklara da eğitim-öğretim hizmeti veren bir okula devam ederler. Günün bir bölümünü özel eğitim öğretmenlerinin ders verdiği özel sınıflara devam ederek geçirirler. Diğer kısmını ise, normal düzeydeki arkadaşlarıyla beden eğitimi, el sanatları, ev ekonomisi gibi dersleri birlikte alarak geçirirler.

B. Tam Gün Heterojen Sınıflara, yani üstünlerle normal öğrencilerin birlikte okutuldukları sınıflara örnek olarak, normal sınıflarda oluşturulan seviye grupları verilebilir. Bu durumda çocuğun sınıfından ayrılmasına gerek yoktur.

C. Yarım Gün veya Geçici Gruplamalar. Bu başlık altında "Pullout" programlarından söz edilebilir. Bu tür programlar, üstün ve yetenekli çocukların genelde haftada bir öğleden sonra iki üç saatliğine normal sınıflardan çekilerek, üstünlerin eğitimi konusunda uzman bir öğretmenin veya bölge koordinatörü bir eğitimcinin denetiminde zenginleştirme etkinliklerine tabi tutulmaları şeklinde işlerlik gösterir.

Böyle bir düzenlemeye katılan çocuklar genellikle kaynak odası adı verilen bir yerde toplanırlar. Buraya böyle bir ad verilmesinin nedeni, burada okuma ve aletlere ilişkin kaynakların olmasındandır. Genellikle tek bir koordinatör, haftanın her öğleden sonrası farkı bir okulda "pullout" sınıfını yürütür. Diğer gruplamalarda ve özel sınıflarda olduğu gibi, bu tür sınıflarda da yaratıcılığın, yüksek düşünce becerilerinin ve kişiliğin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmakta, bireysel projelere önem verilmektedir.

Bu tür önlem, normal sınıf çalışmalarından bir süre öğrencileri ayırması sonucunda bazı konuları işleyemedikleri için, öğretmenlerin tepkilerine maruz kalabilmekte ve göz göre göre ayrıcalık tanınması nedeniyle de normal düzeydeki öğrencilerin üstünlere karşı olumsuz bir tutum içinde olmalarına neden olabilmektedir (Davis ve Rimm, 1989; Enç, 1979).

Görüldüğü gibi, üstün bireylerin eğitiminde kullanılabilecek birçok önlem türü vardır. Çok üstün öğrencilerin eğitim ve öğretim gereksinimlerini karşılamak için ise, **Tam Gün Homojen Sınıflar** altında toplanan önlem türleri kaçınılmaz gözükmektedir. Bu tür önlemlerde, üstün öğrencilere ara ara normal yaşlılarıyla biraraya gelme fırsatları yaratılıp, normal yaşlılarıyla başedecek sosyal beceriler kazandırılmalıdır. Bu şekilde, sadece üstün öğrencilerden oluşan homojen sınıflara yapılan eleştirileri hafifletecek bir durum yaratılmış olur. Bir ikinci hafifletici durumun da aşağıdaki araştırmanın sonucunda yattığı görülür.

Heterojen Sınıflardaki karma küme çalışmalarının

değerlendirilmesi, Connecticut Üniversitesi'nin üstünlerle ilgili Milli Araştırma Merkezi'nden bir grup araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu araştırma, normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin üstün çocuklarla ortak çalışmalarının kendilerine avantaj sağlamadığı göstermiştir. Ayrıca, heterojen gruplardaki üstün olmayan öğrenciler homojen gruplardakine oranla birbirlerini daha olumsuz algılamışlardır. Bu sonucun, normal düzeydeki öğrencilerin kendilerini üstünlerle karşılaştırmalarından kaynaklandığı söylenebilir (Archambault, 1993).

Üstünlerin eğitimini ülkemiz açısından ele aldığımızda ise, bu önlemler içinde en pratik olanlarından başlayarak uygulamaya süratle geçmemiz gerekmektedir. Böylece yüksek potansiyele sahip olan bu grubu yok olmaktan kurtararak, ülke ve dünya sorunlarını çözmeye kanalize edebiliriz.



KAYNAKÇA

Archambault, F.X., Jr. et al. "Cooperative Learning and the Gifted," (tebliğ özeti) Program ve Özellikler. **A Gifted Globe: 10 th World Congress on Gifted and Talented Education**, 8-13 Ağustos, 1993, S.89.

Clark, B. "Early Development of Cognitive Abilities and Giftedness," **Journal of Children in Contemporary Society**. 18 (3-4): 5-15, 1986.

Davis, G.A. ve Rimm, S.B. **Education Of the The Gifted And Talented** (Second Edition). New Jersey 07632: Prentice Hall, Inc., 1989, ss. 104-158.

Enç, M. **Üstün Beyin Gücü "Gelişim ve Eğitimleri"**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları No: 83, 1979, ss. 198-221).

Kaplan, S.N. "The Grid: A Model to Construct Differentiated Curriculum for the Gifted," **Systems And Models For Developing For The Gifted And Talented**. Derleyen: J.S. Renzulli. Connecticut 06250: Creative Learning Press, Inc., 1986, S.183.

Renzulli, J.S. ve Reis, S.M. "The Enrichment Triad/Revolving Door Model: A Schoolwide Plan for the Development of Creative Productivity," **Systems And Models For Developing Programs For The Gifted And Talented**. Derleyen: J.S. Renzulli. Connecticut 06250: Creative Learning Press, Inc., 1986, S. 218.

Scruggs, T.E. "Learning Characteristics Research: A Personal Perspective," **Journal for the Education of the Gifted**. IX (No: 4): 291-300, 1986.

Sprinthall, R.C. ve Sprinthall, N.A. **Educational Psychology: A Developmental Approach**. London: Addison-Wesley Publishing Co., 1977, ss. 104-105.

Szabos, J. "Bright Child, Gifted Learner," **Challenge: Reaching and Teaching the Gifted Child**, 1991.

Kekeleyen Çocuğa Öğretmeni Nasıl Yardımcı Olabilir?



Ann. M. SWAN

Dil Bilimi Danışmanı - Yazar
Childhood Education, FLORIDA Spring 1993.

***Bu kekeleyen bir çocuğun gerçek hikâyesidir.
Bu benim hikâyemdir.***

"Annie, kitabındaki hikayeyi dikkatlice incelendi. Yüksek sesle okuyacağı paragrafları saydı. Beklentisi hikayenin kısa olması ve onun söyleyemeyeceği kelimeleri içermemesi yönündeydi. Paragrafa gözgezdirdiğinde ümitleri suya düştü. Çünkü söylemekte zorlandığı bir kelime ile karşılaştı, sonra bir diğeri, ardından bir başkası bunu izledi. Gerçekte Annie okumayı çok sever fakat kekelediğinden dolayı yüksek sesle okumaktan nefret ederdi.

Annie kekelediğinde kelimenin ilk harfini ard arda tekrar ederdi. Hatta daha da kötüsü, kelime üzerinde takılıp kalır ve hiç birşey söyleyemezdi. Sınıftaki bazı arkadaşları ona hayretle bakar, bazıları ise gülerdi. Öğretmen ise genellikle, Annie için takıldığı kelimeyi söylerdi. Öğretmenin bu yardımı onu rahatlatır, fakat aynı zamanda utanmasına da neden olurdu. Sürekli tekrarlanan bu senaryo Annie'ye çok acı veriyordu. Çünkü onun bütün istediği diğer çocuklar gibi okumak ve konuşmaktır. Fakat bu konuda ne yapabileceğini bilemiyordu."

Bu kekeleyen bir çocuğun gerçek hikâyesidir. Bu benim hikâyemdir. 1,5 ile 3 milyon Amerikalı'nın, ki bu sayının yarısını çocuklar oluşturmaktadır, verdiği mücadeleyi öğretmenlerin anlamasına yardımcı olmak amacıyla, çocukken yaşadığım kırıklığı, korkuyu ve utancı sizlerle paylaşmayı tercih ettim.

Ayrıca kekemelikle mücadele etmek için ümitleri olmayan diğer çocuklarla da bu kişisel mücadelemi paylaşmak istedim. Kekemeliğin erken teşhisi, bu çocuklarda tamamen iyileşme olasılığını arttırabilir. Eğer kekemelik ergenlikten sonra devam ederse, bu genellikle tarz değiştirerek ısrarla devam eder.

Kekemelik konusunda bilgili olan öğretmenler kekeleyen çocuğa yardımcı olabilirler. Bu yazının amacı, kekelelikle ilgili bilgi sunmak ve ayrıca bütün çocukların sözel ifadesindeki akıcılığı geliştirmek için nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda öğretmenlere önerilerde bulunmaktır.

KEKEMELİK NEDİR?

Bütün çocuklarda, zaman zaman, konuşmanın akışında kesintiler, akıcılıkta bozukluklar görülebilir. Özellikle konuşmanın geliştiği ve dilin hızlandığı dönemlerde (2-6 yaşları arası) bu düzensizlikler normaldir.

Kekemelik, konuşurken bir sesin bilinçsizce tekrarlanması, uzatılması ya da kesilmesidir. Ne söyleyeceğini tam olarak bilmesine rağmen, kişi bunu söylemeyi beceremez. Öğretmenler için en büyük problem, bu türdeki takıntıların doğal takımlardan ayrılmasıdır. Bir çocuğun kekeleyişini farketmelerine yardımcı olmak için, bu ayrımın yapılması gereklidir.

Öğretmenlerin gözlemleyeceği doğal takımlar şunları içerir:

— Bütün kelimenin tekrarı;

(anne..... anne)

— Cümlelerin tekrarı:

(bana ver bana oyuncak ver.)

— Araya söz katma;

(Ben uuu mavi kalemi istiyorum.)

Genelde doğal takımlarda duraksama ve tereddüt söz konusudur. (Örn: Ben mavi kalemi istiyorum.) Bazen de, basit bir başlangıç sesi ile birlikte tek bir kelime tekrarlanır. (Örn: k-kalemi bana ver.)

Bu takımlar normaldir ve heyecan, aceleci konuşma girişimleri ya da sadece basit tereddütler gibi duyguların sonuçları olabilir.

Kekemeliğin başlangıcı diyebileceğimiz takıntıları, doğal takıntılardan ayıran uyarıcı sinyaller ise şunlardır :

— Kelimelerin çeşitli bölümlerinin tekrarı;

(Be....Ben.....istiyorum.) ya da (iii..... istiyorum.)

— Bir ünlü harfin birleştirilmesinde tekrar;

(o...oyuncak) yerine (oo...oyuncak)

— Bir saniyeden fazla sürekli uzatmalar;

(kkkkkkkkkkkkapı)

Kekeleyen çocuk konuşmaya başladığında ya da konuşmayı kaldığı yerden devam ettirmeye çalışıldığında bazı davranışlar, sıklıkla dildeki bu takıntılara eşlik eder.

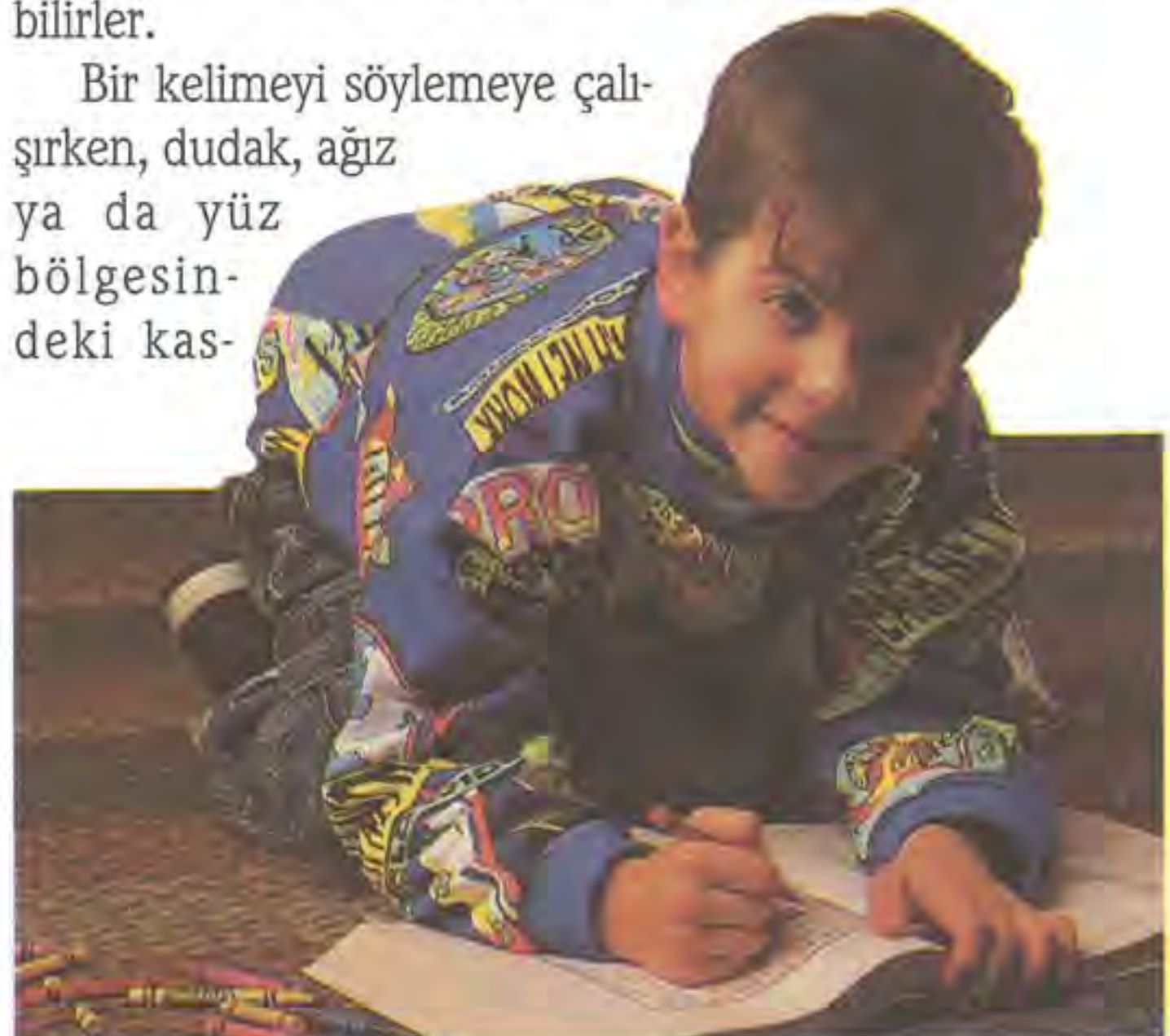
Bu davranışsal belirtileri ise şöyle sıralayabiliriz :

***Dil değiştirme :** Öğretmenler, korkulan bir kelimenin söylenmesi ya da konuşmanın başlatılması için, bir sesin (uuu..., iiiii...), bir kelimenin (şeyyy..., neydiii...) ya da bir cümlelerin kullandığını gözleyebilirler. Örneğin, çocuk "lütfen" demek istiyorsa ve bunu söylemek cansıkıcı ise, çocuk akıcı konuşmayı başlatmak için daha değişik bir dil kullanabilir. (Örn: uuu..., lütfen çatalı verir misin?)

***Çaba ve gerginlik :** Öğretmenler çocukta belli bir gerginlik gözleyebilirler.

Bir kelimeyi söylemeye çalışırken, dudak, ağız ya da yüz bölgesindeki kas-

Bütün çocuklarda, zaman zaman, konuşmanın akışında kesintiler, akıcılıkta bozukluklar görülebilir.



larda titreme ya da gerginlik gibi.

* **Sesin tonunda düşme ya da artış:** Çocuk kelimeyi söylemeye çalışırken, öğretmen seste yükselme ya da düşme gibi bir değişiklik duyabilir.

* **Korku dolu dakikalar:** Çocuk konuşmaya çabaladığında, öğretmenler korkunun yüzdeki ifadesini görebilirler.

* **Kaçınma:** Öğretmenler çocuğun konuşma gerektiren ortamlardan kaçındığını ya da birlikte konuşmayı reddettiğini farkedebilirler.

* **Sözel olmayan belirtiler:** Öğretmenler, çocuğun kekeleme olayından kaçınmak ya da bunu bitirmek için çeşitli fiziksel hareketleri kullandığını gözleyebilirler. Örneğin, göz kırpmaya ya da kapama, baş sallama, parmak ya da ayak vuruşları, kol sallama ya da değişik nefes alma şekilleri. Çocuğun geliştirdiği bu sözel olmayan belirtiler çocukta farklılık gösterir.

Bu fiziksel belirtileri ve konuşmadaki takıntıları sergileyen bir çocuk, kekeme çocuklar konusunda eğitilmiş, deneyimli bir konuşma uzmanı tarafından muayene edilmelidir. Çocuk bir kekemelik davranışı geliştirebilir ya da geliştirmeyebilir. Eğer bir

sorun sözkonusu ise, mutlaka profesyonel bir kişinin bunu belirlemesi gereklidir. Kekeleyen dört çocuktan üçü kendiliğinden iyileşecek ya da gelişecek iken,

geri kalan dört çocuktan biri gelişme gösteremeyecek veya sadece kısa veya uzun süreli bir terapiden sonra iyileşecek ya da bir gelişme gösterecektir.

Kimin kendiliğinden iyileşeceği ya da daha sonraki dönemlerde kimin kekemelik ile mücadeleye devam edeceğini bilmek mümkün olmadığı sürece, profesyonel bir değerlendirme her zaman rağbet görecektir.

KEKEMELİĞİN DUYGUSAL VE SOSYAL YÖNÜ

Kekemelik bir iletişim bozukluğu olmasına rağmen, soruna eşlik eden duygusal bir yönü vardır. Kekemeliğin doğal yapısı, bireyin duygusal düzenini bozabilir. Kekemeler konuşmalarının ne zaman akıcı olacağından veya kekemeliğin ne zaman ortaya çıkacağından asla emin değillerdir. Kekeleyen kişiler, özellikle çocuklar, kırıklığı utanma ve kızgınlık hissedebilirler. Bu negatif duyguların, bireyin kendi imajı (self-image) üzerinde zararlı etkileri de olabilir.

Van Riper (1982), kekemeliği yaşamamış olanların, kekeme birinin yaşantısının nasıl olduğunu her yönü ile değerlendiremeyeceğini iddia etmiştir. Bu kişilerin yaşantısı konuşma yetersizliği ile kuşatılmıştır ve bu durum onlar için yıkıcı bir kişisel problem olabilir. Hatta bu rahatsızlıklarla mücadele edenlerde sürekli bir uyanıklık yani tetikte olma hali sözkonusu olmaktadır.

Kekemelerin yüzyüze kaldıkları zorlukları değerlendiren konuşma bozukluğu stajyerlerine yardım etmek amacıyla, bu öğrencilerin halka açık yerlerde kekemelik taklidi yapmaları sınıf ödevi olarak verilir. Stajyerler, satıcılara, müşterilere ve yoldan gelip geçenlere soru sormak için ya da uygun bir ortamda iletişimi devam ettirmek için yaklaşırlar. Bun-



ları takip eden yorumlar ve reaksiyonlar anlamlıdır. Bir öğrenci, "İnsanlar bana aptalmışım gibi baktılar." diye düşünürken, bir başkası, "İnsanlar sözümü bitirmem için beklemek yerine, sözümü kesip kelimeyi benim yerime tamamladılar." der. Bir diğer öğrencinin ifadesi ise şöyledir: "Korkunçtu. Bazı insanlar sırtını dönüp, benden uzaklaştılar."

Bu değerlendirmelerde hemfikir olan çoğu stajyer, duygusal ve stres yüklüydü. Bu kişiler yatıştırıldılar ve bunu hergün tekrar etmeleri de gerekmedi. Kekemelerin ise, bu konuda çok şanslı olmadıkları açıldı.

Kekemelik, sadece bir konuşma engeli değildir. Sosyal yaşantı içerisinde bir engeldir. Toplum, sözel iletişime önem verir ve üyelerinin rahat, akıcı konuşmasını bekler. Kekeme olmak, kişiye farklı bir sosyal ve ekonomik dezavantaj yükler. Örneğin, araştırmalar öğretmenlerin ve konuşma uzmanlarının, kekemelerle ilgili basmakalıp görüşleri destekleme ve kekemelere olumsuz kişilik özelliklerini (itaatkâr, sıkılgan, sinirli, güvenilmez) affetme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Daha şiddetli kekemelik, negatif tutumlarda daha büyük artışlar anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin ve konuşma uzmanlarının tutumları, kültürün kekemelere tipik, olumsuz tepkisini aksettirmektedir.

ÖĞRETMENLER NELER YAPABİLİR?

Öğretmenler, özellikle ilkökul öğretmenleri, konuşma bozukluğu olan çocuklara yardımcı olmak açısından önemli bir role sahiptirler. Aşağıdaki öneriler, kekeleyen çocuğun sözel ifade akıcılık ve kendine güven kazanmasına yardımcı olmaları açısından öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır.

*** Sohbet ederken tüm dikkatinizi çocuğa verin.** Direkt olarak çocuğa bakın, mesajın içeriğine dikka-



tinizi toplayın. Eğer kekemelik ortaya çıkarsa, yorum yapmayın ve sabırla çocuğun konuşmasını bitirmesi için bekleyin. Başka yöne bakmak ya da kelimeyi tamamlamak için onun sözünü kesmek çocuğun daha fazla utanmasına neden olacaktır. Ayrıca kekemeliğin kabul edilmediği yönünde bir mesaj göndermiş olacağınız için, bu durum kekeleyen çocuğun kendini daha kötü hissetmesine neden olacaktır.

*** Rahat ve acele gerektirmeyen bir öğrenme ortamı yaratın.**

Bütün öğrencilerle rahat ve acele etmeden konuşun ve onlara model olun. Çünkü, zaman baskısı, bütün konuşmacılarda, özellikle kekeleyen çocuklarda, konuşma akışındaki düzensizlikleri artırır. Çocuğa, "Yavaşla", "Ne söylemek istediğini düşün." ya da "Derin bir nefes al." gibi sözler söylemekten kaçın. Bu öneriler, çocuğun problemlerini artırır. Çünkü bu sözler, çocuğun gerçekte bazı şeyleri hatalı yaptığını vurgular. Kekemeliğin bilinçsizce, istemeden yapıldığını hatırlayın.

**Öğretmenler,
kekemeliğin
duygusal ve
sosyal
zorluklarını
en aza indirme
konusunda
birçok şey
yapabilirler.**

***Kibar konuşma tarzını gösterin ve destekleyin.** Öğrencilerin birbirlerinin sözünü kesmelerine, başkalarının yerine konuşmalarına veya başkalarının sözünü tamamlamalarına izin vermeyin.

*** Sınıf arkadaşlarının kekeleyen çocuğa karşı tutumları ve reaksiyonları konusunda duyarlı olun.** Dalga geçmelerine ya da gülmelerine izin vermeyin. Sınıf arkadaşlarını kekemelik hakkında bilgilendirerek

doğrudan olarak sınıftaki ortamla uğraşın. Onların rahat ve kibar bir konuşma tarzını kullanarak bu arkadaşlarına nasıl yardımcı olabileceklerini gösterin. Sınıfta gülen olursa, "Sen onlara bak" demek, ya da omzuna dokunup beklemek yeterlidir.

*** Bütün çocukların başarılı konuşma deneyimlerini destekleyin.** Örneğin, şarkı söyleme, koral konuşma ve okuma gibi. Bu aktiviteler sözel akıcılığı artırır. Hazırlıksız "ortak bir çalışma" gereksinimini en aza indirgeyin ve uygun olduğunda sınıf arkadaşlarından önce konuşma egzersizi yapmaları için öğrencilere zaman verir.

*** Kekeme çocuğu da diğerleri gibi derse kaldırın, toplumsal çalışmalara öncelikle alınmasını sağlayın.** Tutulma durumlarında, "Sen şimdi otur, başka zaman derse kaldırıyorum." demek çocuğu aşağılar.

Eğer bir çocuğun kekemelik problemi geliştirdiğinden şüpheleniyorsanız, kaygılarınızı ebeveyne ya da velisine söyleyiniz. Gelişen kekemeliğin özel belirtilerini gözlediğinizden emin olunuz ve mümkünse kekemenin tarzını, eşlik eden özellikleri ve belirtilerin sıklığını not ediniz. Eğer çocuk zaten konuşma terapisine gidiyorsa, çocuğun terapi programı ile ilgilenen konuşma uzmanından rehberlik isteyebilirsiniz. Verilen bu genel öneriler, konuşmada-

ki akıcılığı destekler. Fakat bunun yanı sıra, konuşma terapisti çocuğun tedavi programı için, size özel önerilerde de bulunabilir. Ayrıca çocuğun konuşma bozukluğunu ve terapi programını tartışmak için çocuğun velisi ile bir toplantı planlayın.

Öğretmenler, kekemeliğin duygusal ve sosyal zorluklarını en aza indirmeye konusunda birçok şey yapabilirler. Öğretmenler çocukların akıcı konuşmasını sağlayan bir öğrenme ortamı yaratmanın yanı sıra, konuşma bozukluğu gösteren çocuğu destekleyerek, normal ya da normale yakın konuşma akışı geliştirmelerinde onlara fırsatlar verebilirler.

Benim durumuma gelince, ben öğretmenlerimden hiçbir yardım ve yönlendirme almadım. Gerçekte onların hiçbirisi kekemeliğimi kabul eder görünmediler bile. Diğer öğretmenlerle kekemelik konusunda yaptığım informal konuşmalara dayanarak, öğretmenlerimin kekeme olduğumu bilmedikleri ya da biliyorlarsa da ne yapacakları konusunda emin olmadıklarına inandım. Bu nedenle, mücadeleme kendim devam ettim ve bazen işe yaran, bazense hiçbir faydası olmayan başatme mekanizmaları geliştirdim.

Hergün kekemeliğim ile uğraşmaya devam ediyorum ve bu durum beni halâ utandırıyor. Geçen gün bir profesör, yarım saat içerisinde 21 defa "şeyyyy" kelimesini kullandığını söyledi. (Söylemekten korktuğum kelimenin başında, başlangıç sözü olarak "şeyyyy" kullanıyorum.) Ne yaptığımı öğrenmenin ilk şokundan sonra, bu bilgiyi kendi terapimde kullandım. Kekemeliğim beni utandırsa bile, onun yaşantımı kontrol etmesine izin vermeyi reddettim. Bunu başarmak bazı günler daha kolay oluyor, ama aynı şey herkes için sözkonusu değil mi?

**Çeviren : Psk. Nilüfer EYÜBOĞLU
Özel Kültür İlkokulu Rehberlik Uzmanı**

KAYNAK: Ann M. Swan. "Helping Children Who Stutter - What Teachers Need To Know" **Childhood Education, Spring** 1993, s. 138-141.

**1995 YILINDA YAŞADIKÇA EĞİTİM DERGİSİ'NDE (38, 39, 40, 41, 42, 43. SAYILAR) YER ALMIŞ OLAN
YAZARLAR VE YAZILAR DİZİNİ** (Soyadı sırasına göre alfabetik dizilmiştir.)

YAZAR / KONU	SAYI / SAYFA	YAZAR / KONU	SAYI / SAYFA
Orkide BAKALIM - Doç. Dr. Mustafa YILMAN		Frank A. LODA (Çeviri: Nuran PULLUKÇU ÇETİNOĞLU)	
• Zekâ Testleri (Niçin ve Nasıl?)	39/22	• Gençlerin Gereksinimlerine Yanıt Verebiliyor muyuz?	40/7
Araş. Gör. Gülen BARAN		Doç. Dr. Mine MANGIR - Araş. Gör. Figen BAŞAR	
• Çocuğun Başarısını Etkileyen Faktörler	38/13	• Kardeş Kıskançlığı	42/30
Yrd. Doç. Dr. Cevap CELEP		Doç. Dr. Mine MANGIR	
• Demokratik Bir Eğitim Sistemi İçin	38/20	Araş. Gör. Fatma (KANDEMİR) ALİSİNANOĞLU	
Doç. Dr. Erdal CEYHAN		• Boşanma ve Çocuk Üzerine Etkileri	41/10
• Oryantasyon Eğitimi	42/14	Jeffrey MORTIMER (Çeviri: Aylin ÇEVİK-Uyarlayan: Celil ALTAN)	
Uz. Psk. Nuran PULLUKÇU ÇETİNOĞLU		• Televizyondaki Şiddet ve Çocuklar	40/14
• Çocuk ve Gençte Depresyon	38/18	Prof. Dr. Ayla OKTAY - Araş. Gör. Necla TUZCUOĞLU	
• Okullu Günler (Çeviri)	42/27	• Özel Eğitimde Erken Teşhis Erken Eğitim ve Aile Rehberliği	38/6
Doç. Dr. Ümit DAVASLIGİL		Prof. Dr. İsmail ÖZÇELİK	
• Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi	43/21	• Görme Özürlü Çocukların Anne-Baba Tutumları	41/14
Dr. Çağlayan (Atilla) DİNÇER - Doç. Dr. Sibel GÜNEYSU		Tişh RAFF (Çeviri: Aylin ÇEVİK)	
• Okulöncesi Dönemde Problem Çözme	41/2	• Eğitimde Televizyon	40/12
Prof. Dr. Üstün DÖKMEN		Doç. Dr. Enver Tahir RIZA	
• Çocukla Empatik İletişim	43/2	• Çocuk Hikayelerinin Eğitim Teknolojisi	40/25
Yrd. Doç. Dr. Fatma Vildan EGELİOĞLU		Fred STOPSKY - Sharon SHOCKLEYLLE	
• Kavram Öğretme	40/20	(Çeviri: Aylin ÇEVİK - Uyarlama: Dr. İlhami FINDIKÇI)	
Ergin ERGİNER		• Başarıya Ulaşmak İçin Başarısızlıktan Yararlanabilir	41/24
• Öğrenmeyi Öğretme Disiplinini Geliştirme	39/5	Ann M. SWAN (Çeviri: Psk. Nilüfer EYÜBOĞLU)	
Yrd. Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN		• Kekeleyen Çocuğa Öğretmeni Nasıl Yardımcı Olabilir?	43/28
• Öğretmen Eğitimi İçin Yeni Perspektifler	38/2	Yrd. Doç. Dr. Satılmış TEKİNDAL	
• Öğretimde Müzenin Yeri	39/18	• Dil Yeteneklerini Ölçen Üç Testin Yapı Geçerlilikleri	41/27
• Eğitimde Sistem Arayışları : Yerelleşme	42/7	• Okul Seviyesi ve Türüne Göre Bazı Derslere Karşı Tutumlarda Görülen Değişmeler	43/12
Dr. İlhami FINDIKÇI		Araş. Gör. Necla TUZCUOĞLU	
• Yaşadıkça Eğitim-2 / Gelişme İsteği	38/4	• İkinci Evlilik ve Çocuk Üzerine Etkisi	38/10
• Yaşadıkça Eğitim-3 / Kendini Geliştirme	39/10	Prof. Dr. İhsan TURGUT	
• Milli Eğitim Bakanı Sayın Nevzat AYAZ ile Söyleşi: "Milli Eğitimde Reform Çalışmaları"	40/2	• Çocuk Felsefesi	39/2
• Yaşadıkça Eğitim-4 / Toplumsal Duyarlılık	40/18	Tınaz TİTİZ	
• Yaşadıkça Eğitim-5 / Tatil Düşünceleri	41/8	• Bilgi Toplumu	42/3
• Yaşadıkça Eğitim-6 / 45 Dakikanın Kaygısı	42/12	Dr. Faruk YILDIZ	
• Öğretmen Eğitimi Dünya Konferansı Toplandı	42/18	• Kurumlarda Sağlık Hizmetleri	39/31
• Yaşadıkça Eğitim-7 / Karar Sürecindeki Seçmen Davranışı	43/10	Yrd. Doç. Dr. Hasan YILMAZ	
Doç. Dr. Firdevs GÜNEŞ		• Ailede Çocuğu Kötü Eğitmenin Yolları : Çocuklarımızı Nasıl Problemlili ve Uyumsuz Hale Getirebiliriz?	38/28
• Anlama Eğitimi	43/5	Araş. Gör. Bülent YILMAZ	
Yrd. Doç. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK		• Okuyan Aile - Okuyan Birey	41/21
• Öğrenci Kişiliğinin Oluşmasında Öğretmenin Rolü	38/25	Dr. Caner ZANBAK	
Yrd. Doç. Dr. Nesrin KALE		• Çevre ve Eğitim / Yaşam Alışkanlığımız - Kaynakların Israfı ve Çevre Kirlenmesi	38/16
• Çocukları 2000'li Yıllara Nasıl Hazırlamalıyız?	43/18	• Çevre ve Eğitim / Sanayide Çevre Bilincinin Gelişmesine Bir Örnek : Üçlü Sorumluluk (Responsible Care) Programı	39/20
Yrd. Doç. Dr. Şükran KILBAŞ		• Çevre ve Eğitim / Uluslararası Çevre Eğitimi İçin Yeni Bir Adım : Globe Projesi	40/10
• Yetişkin Toplumsallaşmasında Boş Zamanı Değerlendirmenin Önemi	39/14		
Araş. Gör. Oğuz KUTLU			
• Eğitimde Yeni Ümit : Bilgisayar	39/12		
Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU			
• Okulöncesinde Çocuğun Gelişimi	42/23		

ÜLKER

Her çeşidinde ayrı bir lezzet



ÜLKER ÇİKOLATA'ları ve tüm BİSKÜVİ çeşitleri **TSE** belgelidir.

Davutpaşa Cad. No: 20 TOPKAPI İSTANBUL Tel: (1) 567 68 00 (20 Hat) Telex: 22985 ugst tr. Fax: (1) 577 76 28