

EPA

Eğitimde Politika Analizi Dergisi
Journal of Educational Policy Analysis

ARALIK/DECEMBER: 2012 CİLT/VOLUME: 1 SAYI/ISSUE: 2



Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü





EPA

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
JOURNAL OF EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS

CİLT / VOLUME: 1 SAYI / ISSUE: 2
ARALIK / DECEMBER 2012

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

Sahibi

Üniversite Adına
Prof. Dr. Hasan GÖNEN [Rektör]

İdari Sorumlu

Necmettin BAŐKUT

Editör

Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Engin KARADAĞ
Doç. Dr. Ali ERYILMAZ

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN
Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Prof. Dr. Selahattin TURAN
Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Dergi Sekreteryası

Arş. Gör. Ayşe DÖNMEZ
Arş. Gör. Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU
Arş. Gör. Mikail YALÇIN
Arş. Gör. Derya YILMAZ

İletişim

epadergi@ogu.edu.tr

www.epadergi.com

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Eğitim Fakültesi Binası)
Eğitimde Politika Analizi Dergisi Editörlüğü
26480 Meşelik Kampüsü
ESKİŞEHİR

Telefon: +90 (222) 0-222-239 48 67

Faks: +90 (222) 0-222-239 48 67

Eğitimde Politika Analizi Dergisi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda iki kez Temmuz ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergide yer alan yazıların sorumluluğı yazarlarına aittir.

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
HAKEM KURULU

Abdulkadir Öztürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Abdurrahman Ekinci - Artuklu Üniversitesi
Abdurrahman Kılıç - Düzce Üniversitesi
Abdurrahman Tanrıoğen - Pamukkale Üniversitesi
Adnan Boyacı - Anadolu Üniversitesi
Ahmet Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Alexandru Crisan - Center for Education 200+,
Bucharest, Romania
Ali Balcı - Ankara Üniversitesi
Ali Eryılmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ali Murat Sünbül - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ali Taş - Kırıkkale Üniversitesi
Ali Yıldırım - Ortadoğu Teknik Üniversitesi
Asım Arı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Asiye Berber - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayhan Aydın - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayşe Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Aytaç Kurtuluş - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bahaddin Acat - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bojan Maricik - Youth Educational Forum, Skopje,
Macedonia
Burcu Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Burhanettin Dönmez - İnönü Üniversitesi
C. Murat Kandemir - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cansu Filik İşçen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cavide Demirci - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cemil Yücel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Deniz Korkmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Engin Arslanargun - Düzce Üniversitesi
Engin Karadağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ercan Yılmaz - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ergin Erginer - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Esra Dereli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Esra Eren - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eyüp Artvinli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Feridun Sezgin - Gazi Üniversitesi
Filiz Ertürk - Viyana Üniversitesi
Halil Ekşi - Marmara Üniversitesi
Halil Işık - Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Halis Adnan Arslantaş - Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi
Hasan Şimşek - Bahçeşehir Üniversitesi
Hilmi Demiral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hüseyin Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Şentürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İrfan Erdoğan - İstanbul Üniversitesi

İrfan Süral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Acun - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Jennifer De Boer - Vanderbilt University
John M. Braxton - Vanderbilt University
Joseph Murphy - Vanderbilt University
Kadir Beycioğlu - Dokuz Eylül Üniversitesi
Kasım Karakütük - Ankara Üniversitesi
Kamile Demir - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kürşat Yenilmez - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
M. Zafer Balbağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Macid A. Melekoğlu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mehmet Ali Öztürk - Bahçeşehir Üniversitesi
Mehmet Durdu Karslı - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Melih Turğut - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mizrap Polat - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mustafa Baloğlu - Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Mustafa Ergün - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Mustafa Sever - Ankara Üniversitesi
Nathaniel J. Bray - Alabama University
Neslihan Bay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nevin Güner Yıldız - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nilüfer Özabacı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nuri Baloğlu - Ahi Evran Üniversitesi
Osman Çekiç - Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Özden Tezel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pasi Sahlberg - Centre for International Mobility and
Cooperation, Helsinki, Finland
Pavel Zgaga - University of Ljubljana, Slovenia
Phillip Hallinger - Hong Kong Institute of Education
Pınar Anapa - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pınar Girmen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Robert L. Crowson - Vanderbilt University
Sedat Yüksel - Uludağ Üniversitesi
Selahattin Turan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
S. Kıranlı Güngör - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Servet Özdemir - Gazi Üniversitesi
Sjur Bergan - Council of Europe
Stephen P. Heyneman - Vanderbilt University
Şengül S. Anagün - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Şule Erçetin - Hacettepe Üniversitesi
Ümit Çelen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Vehbi Çelik - Mevlana Üniversitesi
Yasemin Karaman Kepenekçi - Ankara Üniversitesi
Yüksel Kavak - Hacettepe Üniversitesi
Zühal Çubukçu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Merhabalar,

Bu sayıda biri çağrılı olmak üzer toplam dört makale ve bir kitap incelemesi bulunmaktadır. Öztürk'ün çağrılı makalesi çok vurgulanan ama bir o kadar da az çalışılan bir konu olan üstün zekâlı öğrencilerin eğitime yönelik olarak bazı uygulama önerileri sunmaktadır. Türk Eğitim Sistemi'ndeki baş döndürücü değişimler arasında bu alanda yeni politika kararları alınırken, bu çalışma bir fikir oluşturması açısından ABD'deki uygulamalardan örnekler sunmaktadır. Öztürk'ün çalışması, üstün zekâlı bireylerin eğitimi konusunda oluşmuş olan varsayımların gözden geçirilmesine neden olmaktadır. Makale hem eğitimin her kademesinde hem de öğretmen yetiştirmeyle birlikte tüm kademeler için ortak yapılabilecekleri ortaya koymaktadır.

Danışman tarafından kaleme alınan ikinci makalede, Montessori yönteminin temel ilkeleri ortaya konularak, çocuk gelişimi alanında kullanılan yaklaşımlar tartışılmaktadır. Çalışmada çocuk gelişiminin aşamaları ortaya konularak, eğitimdeki diğer yaklaşımlar özetlenmektedir. Daha sonra Montessori yaklaşımının ortaya çıkışı, temel ilkeleri, evreleri ve alanları açıklanmaktadır. Son olarak ise, eğitimin sadece okulun sorunu olarak algılanmaması ve ailenin de eğitim sorumluluğunu yeniden ele alması gerektiği ifade edilmektedir.

Üçüncü olarak, Gökler, Aypay ve Arı'nın çalışması 8. Sınıf İngilizce dersi kazanımlarını Bloom'un yeni taksonomisine göre değerlendirmektedir. Öğrencilerden en çok cevaplamaları beklenenlerin en alt basamaktaki bilişsel düzey beklentiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programı da bu beklentileri hedeflemektedir. Yazarlar, sınav sorularının daha üst basamaktaki bilişsel düzeyleri hedeflemesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Çap ve Acat'ın çalışması ortaöğretim öğrencilerinin metaforlarının İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretimindeki yerini incelemektedir. Çalışmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmaktadır. Öğrencilerden toplanan 77 metafor toplam yedi başlık altında sınıflanmıştır. Metaforların yalnızca durumu ortaya koymadıkları, duygu ve hisleri de ortaya koydukları belirtilmektedir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ürettiği metaforların çoğu doğayla ilgili metaforlarken, onun sınıf öğrencilerinde nesne metaforu daha çok kullanılmaktadır. Bu farklılık öğrencilerin cinsiyetine göre de ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, metaforların öğrenme ortamlarını tasarlamada önemli bir araç olabilecekleri belirtilmektedir.

Öz tarafından ise, sürekli eğitimi gündemine alan John Dewey'in "Deneyim ve Eğitim" kitabı incelenmiştir. İncelemeye göre, Dewey'in görüşleri başlıkta ifade edildiği gibi eğitim ve özgürlük konularını vurgulamaktadır. Deneyim; bireysel ve okulun sağladığı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İlerlemeci bir eğitim deneyime dayalı bir eğitim sunmalıdır. Özgürlük konusunda ise, sadece fiziki ve *harici boyutlarıyla değil, içerdiği düşünce, arzu ve amaçlarıyla birlikte ele almak gerektiği* belirtilmektedir. Bu inceleme yoluyla verdiğimiz ve vermekte olduğumuz eğitimin muhtevası deneyim ve özgürlük açılarından sürekli yeniden değerlendirmenin gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Yeni bir sayı ile kapınızı çalınca kadar, sağlık ve mutluluk dileklerimizle...

Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Editör

İÇİNDEKİLER

Makaleler

Türkiye’de Üstün Zekâlıların Eğitimiyle İlgili Pratik Öneriler [**Çağrılı Makale**] 72

Mehmet Ali Öztürk

Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Düzenlenmesi 85

Şahin Danişman

İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi 115

Zehra Sümeyye GÖKLER, Ayşe AYPAY, Asım ARI

Reflection of Culture Metaphor Usage in Teaching English as a Second Language 134

Rabia Can Çap, M. Bahattin Acat

Kitap İncelemesi

Experience & Education: John Dewey 144

Muhammed Öz



Türkiye’de Üstün Zekâlı Eğitimiyle İlgili Pratik Öneriler **Practical Suggestions on Gifted Education in Turkey**

Mehmet Ali ÖZTÜRK¹

ÖZET

Makalede, günümüz Türkiye’inde çok hızlı gerçekleşen kapsamlı eğitim reformu sürecinde üstün zekâlı eğitimi konusunda getirilebilecek yenilikler ele alınmaktadır. Eğitim alanında yapılan diğer değişikliklere ters düşmeyen veya en az ters düşen, sistemde köklü değişiklikler gerektirmeyen ve az kaynakla gerçekleştirilebilecek uygulama önerilerine yer verilmektedir. Öneriler açıklanırken bu konuda Türkiye’ye model olabilecek ülkelerden biri olan ABD’deki uygulamalardan da söz edilmektedir. Önce, üstün zekâlı eğitim hizmetlerinin elitist bir yaklaşımın ürünü olmak zorunda olmadığı açıklanmaktadır. Sonra, eğitim sisteminde yapılabilecek değişiklikler, okulöncesi/ilkokul, ortaokul ve lise düzeyleri için ayrı ayrı ele alınmaktadır. Üstün zekâlı eğitimi için öğretmen yetiştirme zamanlama ve içerik açısından nasıl düzenlenebileceği konusuna değinildikten sonra üstün zekâlı tanısı için gereken ölçme değerlendirme altyapısı irdelenmiştir. Son olarak, makalede bulunan önerilerin ne ölçüde verimli olacağını belirleyecek faktörler sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Üstün zekâlı eğitimi; öğretmen yetiştirme; Türk eğitim sistemi; Amerikan eğitim sistemi*

ABSTRACT

The article discusses the changes that can be brought in the education of the gifted in today’s Turkey. In the article, there are suggestions that would not contradict – or would minimally contradict - with the other changes currently made in the educational system, that would not require fundamental changes in the current educational system, and that would not necessitate vast resources. Examples of policies and practices in gifted education in the U.S. are also provided. First, it is explained that the gifted education services do not need to originate from an elitist approach. Then, the suggestions are made separately for the preschool/elementary, middle, and high school levels. After elaborating on teacher preparation for gifted education, the work needed to strengthen the measurement infrastructure for the identification of the gifted is discussed. Finally, the factors that would determine the effectiveness of the suggestions made are listed.

Key Words: *Gifted education; teacher preparation; Turkish educational system; American educational system*

¹ Bahçeşehir üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, mehmet.ozturk@bahcesehir.edu.tr

Türk eğitim sistemi, okulöncesi eğitimden lisansüstü eğitime kadar belki de tarihinde görülmemiş bir hızla gerçekleşen bir reform sürecinden geçmektedir. İster istemez birbirini etkileyen birçok eğitim politika kararları alınmakta ve hayata geçirilmektedir. İdeal olarak bütüncül bir şekilde ele alınması gereken tüm bu reform kararları, belki de birçok başlıkta geri dönülmesi zor uygulamaları beraberinde getirmektedir. Böylesine büyük ölçekli bir değişimde küçük veya önemsiz gibi görünen başlıkların gözden kaçma ve/veya gözardı edilme olasılığı bulunmaktadır. Üstün zekâlı eğitimi de bu tür başlıklardan biri olma riskiyle karşı karşıyadır. Böylesi durumlarda sonuç alma açısından izlenecek belki de en iyi yöntem, yapılan reformlara ters düşmeyen veya en az ters düşen, sistemde köklü değişiklikler gerektirmeyen ve az kaynakla gerçekleştirilebilecek uygulama önerilerine öncelik vermektir. Bundan dolayıdır ki, bu makale, Türkiye’de üstün zekâlı eğitimi konusunda bu tür önerilerle sınırlandırılacaktır. Öneriler sunulurken Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) birtakım uygulamalardan bahsedilecek; gerektiğinde bu uygulamaların Türkiye’ye nasıl uyarlanabileceği açıklanacaktır.

Konuya derinlemesine girmeden önce makaleye bir çerçeve çizmek ve olası yanlış anlaşılmanın önüne geçmek yararlı olacaktır. Birincisi, bu makalede yalnızca üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi irdelenmiş; resim ve müzik gibi alanlarda üstün yeteneklilerin eğitimi konusu ele alınmamıştır. İkincisi, üstün zekâlı öğrencilere yönelik teklif edilen uygulamalar, doğrudan veya dolaylı olarak bu öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerini gidermeye katkıda bulunabilse de, bu yazının çıkış noktası üstün zekâlı eğitiminde akademik açıdan neler yapılabileceğidir. Üçüncüsü, bir önceki paragrafta da ifade edildiği gibi, bu makalede sunulacak öneriler, bu alanda yapılabileceklerin tümü veya en önemlileri olmayıp bunların içinden uygulaması en kolay olduğu düşünülenlerdir. Dördüncüsü, bu makale üstün zekâlı eğitiminde hâlihazırdaki uygulamaları olumlu veya olumsuz eleştirme hedefi taşımamaktadır. Beşincisi, bu alanda yapılması gerekenlerle ilgili, Türk eğitim camiasındaki saygın eğitimci ve akademisyenlerin değerli birçok düşünce ve teklifleri bulunmaktadır. Makale, bu düşünce ve tekliflerin değerlendirme veya karşılaştırmasını yapma hedefinden de uzaktır. Altıncısı, makalede yalnızca ABD’deki uygulamalardan söz edilmekle, Türkiye için bu alanda en iyi örneğin bu ülke olduğu mesajı hedeflenmemekte; yazarın bu ülkedeki uygulamalarla ilgili akademik birikimi paylaşılmaya çalışılmaktadır.

Üstün Zekâlı Eğitimi Elitist Bir Uygulama (Olmak Zorunda) Mı?

Türkiye de dahil olmak üzere birçok ülkede üstün zekâlı eğitimiyle ilgili temel sorunlardan bir tanesi, bu alandaki eğitim hizmetlerine yönelik tutumların olumsuz olmasıdır. Bu konu, başlı başına ele alınabilecek çok boyutlu bir konu olmasının yanında, bu olumsuz tutumların en çok, bu hizmetlerin elitist bir yaklaşımın ürünü olduğu düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Eşitliğin yanında elitizmin nasıl tanımlanması gerektiği de yine üzerinde derinlemesine durulması gereken bir konu

olmakla birlikte, eğitim alanında hem kuram hem uygulama açısından lider ülkelerden biri olan ABD’de üstün zekâlı eğitiminin felsefi temellerine kısa bir bakış, konuya sağlıklı bir yaklaşım geliştirmede yardımcı olabilir. ABD’de üstün zekâlı eğitiminin gidip dayandığı belki de en eski belge 1776 tarihli Bağımsızlık Bildirgesi’dir (Declaration of Independence, 1776). Bu bildirgede, insanoğlunun elinden alınamayacak hakları olduğu ifade edildikten sonra bu haklardan en önemli görülen üçü ismen sıralanmıştır. Bu üç hak, hayat, özgürlük ve mutluluğun peşinde olma (pursuit of happiness) hakkıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, hayat ve özgürlük gibi en temel iki hakkın hemen arkasından zikredilen hakkın, başka değil de, mutluluğun peşinde olma hakkı olmasıdır.

Bu noktada, insanoğlunu mutlu edecek en temel dinamiklerin neler olduğu kritik sorusu karşımıza çıkmaktadır. Bilindiği gibi, insanoğlunu tanımlamaya ve davranışlarını açıklamaya çalışan birçok kişilik kuramı bulunmaktadır. Bunların içinden en katı versiyonuyla davranışçı yaklaşım, insanoğlunun davranışlarını çok kuşatıcı bir mutluluk hedefine bile bağlamayıp insanoğlunu şartlanmalarla hareket eden mekanik bir varlık olarak tanımlamıştır (Hjelle ve Ziegler, 1981). Bunun yanında, hümanistik yaklaşımın en büyük temsilcilerinden biri olan ve psikoloji ve eğitime yaklaşımları günümüzde de yaygın olarak kullanılan Carl Rogers ise, insanoğlunun temel tek bir motivasyonunun bulunduğunu, bunun da kendini gerçekleştirme olduğunu savunmuştur. Kendini gerçekleştirmeyi ise potansiyelini en üst düzeyde kullanabilme ve “insan olma”nın en üst mertebesine çıkabilme olarak tanımlamıştır (Rogers, 1980). Dolayısıyla, Rogers’a göre, insanoğluna mutluluğun peşinde olma yolunu açmanın yegâne gerçek yöntemi, ona kendini gerçekleştirme fırsatını tanımaktır. Gelişim dönemi olan çocukluk ve gençlik döneminde bu fırsat, bireylere potansiyellerini geliştirebilmeleri için gereken kaynakları sunma ve uygun ortamı hazırlama yoluyla verilebilir. Bağımsızlık Bildirgesi’nde bütün insanlar için zikredilen bu hak, üstün zekâlı bireyler için de sözkonusudur.

Devlet veya toplumların kaynaklarını, hakların yerine getirilmesi konusunda nasıl kullanacağını, hangisine ne kadar öncelik vereceğinin başlı başına bir konu olduğunda kuşku yoktur. Bununla birlikte, Türkiye’de yeni bir anayasa yazma sürecinde nelerin temel haklar olarak kabul edileceğinin hararetli tartışmalarının yapıldığı bir dönemde, bireylerin kendilerini gerçekleştirme hakkının devlet ve toplum tarafından önemli bir hak olarak kabul edilmesi bile hatırı sayılır bir gelişme olacaktır.

ABD’de felsefi temelleri açısından yalnızca ayrıcalıklı bir grup için sözkonusu olmayan bir temel hakka dayandırılan bu eğitim hizmetindeki uygulamalara bakıldığında da, bu hizmetlerin ayrıcalıklı bir grubu hedeflemediği ve bu hizmeti alanlara, kendilerini diğer öğrencilerden üstün görmeme bilincini kazandırma konusunda genel olarak titiz davranıldığı görülebilir. Ayrıcalıklı bir grubun hedeflenmediği konusunda, ABD’de üstün zekâlı eğitimi alanında en önde gelen kuruluşlar tarafından ortak olarak yayımlanan düşük gelirli ailelerden gelen üstün zekâlı öğrenciler hakkında yazılan kapsamlı bir rapora yalnızca bir örnek olarak bakılabilir

(National Association for Gifted Children & Center for Gifted Education, College of William and Mary, 2007).

Üstün zekâlı hizmeti alan öğrencilerin kendilerini ayrıcalıklı bireyler olarak görmelerinin önüne geçme duyarlılığına, genel olarak özel eğitimin veciz ifade edilmiş temel ilkesi örnek olarak gösterilebilir. ABD’de özel eğitim uygulamalarıyla ilgili kanunda geçen kilit ifade “en az sınırlayıcı ortam”dır (least restrictive environment). Özel eğitimde merkezi bir konuma sahip federal bir kanun olan Özürlü Bireylerin Eğitimi Kanunu (Individuals with Disabilities Education Act, 2004), özürlü öğrencilerin mümkün olan maksimum düzeyde, özürlü olmayan öğrencilerle birlikte öğretim görmelerini, ancak böylesi bir ortamda yeteri kadar öğretim alamayacakları durumlarda farklı ortamlarda öğretim görmelerini öngörmektedir. Bu yaklaşımın temel mantığı ise, bu öğrencilerin hem hâlihazırda hem de ileride toplumun bir parçası olabilecek şekilde yetiştirilmeleridir. Aynı yaklaşım, özel eğitimin diğer kutbu olan üstün zekâlılar eğitiminde de en yaygın olanıdır. Yirmiden fazla eyalette, diğer özel gereksinimi olan öğrenciler için geçerli kanunlar, üstün zekâlı öğrencileri de kapsar ve “en az sınırlayıcı ortam” gibi kurallar, onlar için de geçerlidir (Gallagher, 1997). Üstün zekâlı eğitimi camiası da, bu temel ilkeye itiraz etmemekte ve yeri geldiğinde bu ilkeye referansta bulunmaktadır (örneğin, Davidson Institute for Talent Development, 2004). Bu camianın, kaynaştırma tarzı uygulamaların üstün zekâlı öğrenciler için en az sınırlayıcı ortam olmadığı yaygın kanaati, “en az sınırlayıcı ortam” temel ilkesine karşı çıktıkları şeklinde yorumlanmamalı; aksine, üstün zekâlı öğrenciler için de en az sınırlayıcı ortam arayışı içinde oldukları şeklinde anlaşılmalıdır. Özetle, ABD’deki üstün zekâlı eğitiminin, öğrencilere kendi potansiyellerine uygun bir eğitim sunmakla onların toplumun içinde olmalarını sağlamayı optimal bir şekilde birleştiren uygulamalar peşinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Yukarıda, elitizm başlığının – ABD örneği üzerinde de çok durarak – uzunca irdelenmesinin nedenleri şunlardır: (a) elitist bir yaklaşım olmadan da üstün zekâlı eğitime önem verilebileceğini göstermek, (b) Türkiye’nin bu konudaki politikalarının şekillenmesinde yararlı olabilecek bir yaklaşım örneği sunmak ve (c) toplumun bu konuya genelde olumsuz tutumunu değiştirmeye yönelik tatmin edici söylemlerin geliştirilmesine yardımcı olmak. Son olarak, devlet okullarında bu hizmetlerin yeterli bir şekilde verilmediği durumda, sosyoekonomik durumu iyi öğrencilerin büyük bir bölümünün, özel okullarda bu ve benzeri hizmetleri alacağı, mahrum olanların yine ekonomik durumu iyi olmayan üstün zekâlı öğrenciler olacağı unutulmamalıdır.

Türkiye’de Eğitimin Farklı Aşamalarında Üstün Zekâlı Eğitimi Konusunda Neler Yapılabilir?

Okulöncesi ve İlkokul Seviyesinde

ABD ile Türkiye arasında bu yaş grubuna yaklaşım açısından belki de en büyük farklılık, ABD’de okuma yazma öğrenebilecek (hem bilişsel beceri hem motivasyon

açısından buna elverişli) öğrencilerin buna teşvik edilmesi ve imkanların sağlanmasıdır. Türkiye’de ise hem veli hem okul, öğrencinin bu beceri ve merakı olsa bile, birinci sınıfa başladığında sıkılacağı düşüncesiyle okumayı öğrenmesinin önüne geçilmesi gerektiğine inanmaktadır.

ABD’de okumayı öğrenmeye ve bu beceriyi geliştirmeye teşvik edilip evde veya kreşte okumayı öğrenen öğrenciler, basitten zora doğru derecelendirilmiş kitaplar verilerek eğitsel malzeme açısından beslenmektedirler. Bu konuda, farklı zorluk derecelerinde ve farklı alanlardaki okuma malzemelerinin bolluğunun ve bunlara kolayca ulaşmaya imkân tanıyan halk kütüphanelerinin rolü büyüktür. Unutulmamalıdır ki, 4–5 yaşında okumayı öğrenen bir öğrencinin ilkokula başlayıncaya kadar bitirebileceği kitap sayısı ve bilgi birikimi açısından katedeceği mesafe çok büyük olabilmektedir.

Bu mesafeyi katedip ilkokula gelen öğrenciler için temelde iki yaklaşım sergilenebilir. Birincisi, birinci sınıfta kazandırılacak en temel akademik bilgi/beceri, okumayı öğrenmek olduğu ve bu öğrenciler bunu zaten edinmiş olduğu için sınıf atlattırılabilirler. Sınıf atlamada yalnızca bilişsel kriterler değil, başka birçok bireysel ve çevresel kriterler de gözönünde bulundurulmalıdır. Bu amaçla, ABD’nin hemen hemen tüm eyaletlerinde ana sınıftan sekizinci sınıfa kadar sınıf atlama kararlarında Iowa Acceleration Scale (Assouline, Colangelo, Lupkowski-Shoplik, Lipscomb ve Forstadt, 2009) adında bir bilgi toplama ve puanlama aracı kullanılmaktadır. Bu araç kullanılarak, okulla ve evle ilgili faktörlerin yanında psikolojik, sosyal ve akademik faktörlerle ilgili bilgi toplanmakta ve puanlama yapılmaktadır. Sınıf atlama kararı ise, toplanan bu bilgilerin ve puanların ışığında, kararın başarılı bir şekilde uygulanmasında etkisi olacak tüm taraflarla (örneğin, okul müdürü, veli, öğrencinin yeni öğretmeni) ortak olarak alınmaktadır. Özetle, böyle bir karar, şeffaf bir şekilde, bilimsel araştırma sonuçlarına dayandırılarak geliştirilmiş objektif ve çok yönlü kriterler kullanılarak ve ortak olarak alındığı zaman sorumluluk birkaç yönden paylaşılmakta ve sınıf atlamanın başarılı olma olasılığı artmaktadır. Konuya tersinden yaklaşacak olursak, böyle alınmayan kararların, yanlış olma ve başarısızlıkla sonuçlanma olasılığı yüksek olacak; öğrenci için bireysel bir olumsuz etki meydana getirmenin yanında, başarısızlıkla sonuçlanmış bir vaka olarak başka birçok öğrencinin başarıyla sınıf atlamasına da engel olacaktır. Sınıf atlama uygulamasının üstün zekâlı eğitimindeki önemi nedeniyle ve bu uygulamaya yönelik olumsuz tutumları düzeltme amacıyla bu konuda hazırlanan kapsamlı bir rapor (Colangelo, Assouline, ve Gross, 2004) sonucunda, başarılı uygulandıktan sonra sınıf atlamanın verimli bir uygulama olduğu kanaati ABD’de daha da yaygınlaşmıştır.

İkinci yaklaşım ise, aynı sınıftaki öğrencilerin her birine kendi düzeyinde okuma malzemesi sunmaktır. Bu uygulamada, öğretmen bazı öğrencilere okumayı öğretirken okumayı zaten bilenler kendi düzeylerinde ve kendi ilgi alanlarında kitap okumaya devam ederler. Tabii burada öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenecek formasyon ve motivasyona sahip olması ve sınıf mevcutlarının buna elverişli olması önemlidir. Aslında bu, yalnızca üstün zekâlı eğitimi için gereken bir durum değil, en azından ilkokulun ilk yıllarında her durumda gereken bir ortam ve öğretmen özelliği olmalıdır.

Özetle, ikinci yaklaşım da bir alternatif olmakla beraber sınıf atlama daha makul bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf düzeyi ilerledikçe ders içerikleri daha özelleşeceği ve çeşitleneceği için her yıl sınıf atlama daha da zorlaşacaktır. Bu nedenle, yüksek bilgi düzeyinin yanısıra üstün zekâ ve akademik motivasyona sahip öğrencilerin önünü açma, sınıf atlama yoluyla en başarılı şekilde ilk sınıflarda olabilir.

Okuma dışında ilkokulda temel iki dersten biri olan fen bilgisi alanında üstün zekâlı öğrencilere sınıf içinde farklı uygulamalar yapmak veya yaptırmak da çok önemli değildir. Okuma becerisi ileri olan bir öğrenci, doğru ve merak uyandıracak, hatta merakı en azından öldürmeyecek fen bilgisi kaynaklarına yönlendirilse, birçok başlıkta kendini geliştirebilir. Fen bilgisi alanında (canlılar, uzay, coğrafya, vb.) ansiklopedik bilgi miktarı hiç de az değildir. Dolayısıyla, ileri okuma becerisi fen bilgisi alanında ilerlemeye ve bu konudaki merakı beslemeye yetecektir.

İkinci temel ders olan matematik alanında, ilkokul öğrencilerinin kendi kendilerine merak edip öğrenmek isteyecekleri konular olmayacağı için bu konuda sınıf içinde ek bir uygulama çok gerekli olmayabilir. Bir karşılaştırma yapacak olursak, öğrenciler, fen bilimleri alanında, günlük hayatlarında karşılaştıkları veya televizyon, dergi gibi medya yoluyla farkına vardıkları kavram ve prensipleri merak edip daha fazla öğrenmek isteyebilirler. Böylesi bir merakı tatmin etmemek, öğrencinin öğrenme ve araştırma motivasyonu üzerinde olumsuz bir etki meydana getirebilir. Matematik ise genelde sınıfta öğrenilen ve öğrencinin günlük hayatında doğrudan gözlemediği (özellikle ilkokul seviyesinde) bir alan olduğu için bu konuda bir merakın oluşması ve oluşan bir merakın tatmin edilmemesi söz konusu olmayacaktır. Dolayısıyla, sınıf içinde ek bir uygulamanın olmaması, öğrencinin bu alandaki potansiyelinin gelişmesinde bir gecikmeye neden olabilse de, öğrencinin ilgi ve merakının köreltilmesi olumsuz sonucunu doğurmayacaktır. Son olarak, bu yazıda öncelikli ve göreceli olarak daha pratik tekliflerde bulunduğu unutulmamalı ve bu bölümden ilköğretim düzeyinde fen bilgisi ve matematik alanlarında üstün zekâlı eğitimi açısından hiçbir şeye gerek olmadığı veya hiçbir şey yapılamayacağı anlamı çıkartılmamalıdır.

Ortaokul Seviyesinde

Ortaokul, öğrencilerin akademik alanlarda belli bir bilgi ve beceri birikimine eriştikleri ve ilkokula göre daha da olgunlaştıkları bir dönemdir. Bu dönemde, şimdiki 4+4+4 sisteminde tüm öğrenciler için hedeflenen seçmeli derslerle öğrencilerin ilgi ve becerilerini daha iyi belirleyebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır. Bu fırsatlar, üstün zekâlı öğrenciler için de önemlidir. Seçmeli derslerin bu amaca hizmet edebilmesi, sayılarının beş altıda kalmayıp olabildiğince artmasına bağlıdır. Seçmeli dersler, öğrencilere farklı etkinlik alanlarının ve mesleklerin kapılarını aralayacak, gelecekle ilgili olarak gözönünde bulundurabilecekleri seçenekleri öğrencilere mümkün olduğu kadar geniş bir yelpazede sunacak çeşit ve formatta tasarlanmalıdır.

Ortaokul düzeyinde kolay uygulanabilecek başka bir proje, akademik yarışmaların hem sayı hem çeşit olarak artırılmasıdır. Öğrencilerin yalnızca bir gün bir

sınava girerek katılacakları akademik yarışmalar değil, uzun süre hazırlanacakları, derinlemesine araştırma, planlama, uygulama, geribildirime göre revizyon ve benzeri aşamaları olan uzun soluklu proje yarışmaları, ilgi ve becerisi olan öğrenciler için paha biçilmez olacaktır. Böylesi yarışmalar, üstün zekâlı eğitimindeki belli başlı uygulamalardan biri olan farklılaştırmaya (differentiation) önemli katkıda bulunacaktır. İdeal bir akademik yarışmanın formatının nasıl olması gerektiği konusunda Maker’ın (1982) farklılaştırma için sıraladığı dört boyuttan yararlanılabilir. Bunlar, içerikte, işlemde, üründe ve öğrenme ortamında farklılaştırmadır. Tüm bu boyutlar açısından farklılaştırmanın nasıl sağlanabileceği, ABD’deki akademik yarışmalardan da örnekler verilerek Ozturk ve Debelak (2008b) tarafından açıklanmaktadır.

Bir başka açıdan bakıldığında ise, diğer tüm üstün zekâlı eğitimi programları için geçerli olduğu gibi, düzenlenecek bu yarışmaların da öğrencilere hem seçenek (choice) sunmaları hem de onları becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri için zorlamaları (challenge) önemlidir (Rakow, 2005). Seçenek sunma, hem herbir yarışmanın öğrenciye çalışacağı/meşgul olacağı başlıkla ilgili seçim yapabilme imkânı tanıyan bir formatta tasarlanmasıyla hem de ülkedeki herbir yaş grubundaki öğrencilerin katılabileceği yarışma sayı ve çeşidinin çok olmasıyla sağlanabilir. Öğrencilerin, becerilerini kullanma ve geliştirmeleri konusunda zorlanmaları ise yarışmayla ilgili sürecin, öğrencilerin tipik sınıf ortamlarında çok karşılaşmadıkları formatlarda etkinliklerle tasarlanmasıyla mümkün olabilir. İyi bir planlama, efektif zaman yönetimi, bilimsel yaklaşım, eleştirel düşünce, takım çalışması, farklı kaynaklardan bilgi edinme, başarılı bir sentez ve benzeri becerileri gerektiren ve geliştiren yarışma formatları, öğrencilere okullarında ender karşılaştıkları ancak çok önemli becerileri kullanma ve geliştirme imkanı sunacaktır.

Bu yarışmalar, öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılama konusunda da önemli katkıda bulunma potansiyeline sahiptirler. Ancak, makalenin başında ifade edildiği gibi, bu yazının eksenini üstün zekâlı eğitimi konusunda akademik açıdan yapılabilecekler oluşturmaktadır. Akademik yarışmaların öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerini hangi şartlarda en etkili bir şekilde giderebileceği konusunda Ozturk ve Debelak (2008a) tarafından yazılan bir makaleye bakılabilir.

Bu yarışmalar için, öğrenciler kendi okullarındaki öğretmenlerden ve/veya yakınlarındaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarından destek alabilmelidirler. Bu amaçla okul-üniversite işbirliğine gidilip bir mentörlük sistemi kurulabilir. Bu tür bir sistem, sosyal sorumluluk çerçevesinde değerlendirilebileceği gibi, Milli Eğitim Bakanlığı ve/veya YÖK tarafından da desteklenebilir.

Bu tür yarışmalarda dikkat edilecek önemli bir nokta, bu yarışmaların özel okullar için bir reklam alanı, veliler için de çocukları üzerinden yapacakları bir yarış haline gelmemesidir. Çoğunlukla uzun bir sürece yayılan, azim ve emek gerektiren ve çok çeşitli becerilerin kullanılmasını zorunlu kılan yarışmalarda, hak edenin belirlenip ödüllendirilmesi zor olmayacaktır.

Bu yarışmalar her alanda olacağı için hem çocuklara ilgi ve beceri alanlarını keşfetme, hem varolan bilgi ve becerilerini geliştirme, hem de okulda büyük olasılıkla

kendilerini tatmin etmeyen derslerin yanında meraklarını besleyecek yararlı bir etkinlik yapma fırsatı tanıyacaktır. Üstelik bu tür yarışmaların organizasyonu çok büyük bir emek ve masraf da gerektirmeyecektir.

Lise Seviyesinde

Lise seviyesinde üstün zekâlıların eğitimine yapılabilecek en büyük katkı, 9. sınıftan 12. sınıfa kadar bir uygulama olarak, başarılı öğrencilerin yakınlarındaki üniversitelerden ders almalarına imkân tanımadır. ABD’de çoğu eyalette varolan PSEO (Postsecondary Enrollment Options) programları, bu fırsatı tanımaktadır. Federal düzeyde değil de eyalet bazında düzenlenen ve yönetilen bu programlarda, eyaletten eyalete farklılıklar görülmektedir. Örnek olarak, Ohio eyaletindeki PSEO programıyla ilgili soru-cevap formatında hazırlanmış bir dokümana bakılabilir (Ohio Department of Education, 2012). Genelde, bu programlarda, Türkiye’deki yapılanmada ilçe milli eğitim müdürlüğüne karşılık gelebilecek okul bölgeleriyle (school district) civardaki üniversiteler arasında anlaşmalar yapılmakta; üniversiteden ders alma şartlarını tutturana lise öğrencilerine hangi dersleri alabilecekleri, aldıkları bu derslerin lisedeki hangi derslerinin yerine sayılabileceği bildirilmektedir. Öğrencinin aldığı derslerde başarılı olması şartıyla, üniversiteden alınan derslerin masrafını da ilçe milli eğitim müdürlüğü karşılamaktadır. Öğrenci liseden mezun olup bir üniversiteye girdiğinde de bu dersleri saydırabilmektedir.

Türkiye’de böyle bir program, liselere veya Milli Eğitim Bakanlığı’na hiçbir maddi yük getirilmeden hayata geçirilebilir. Hem devlet hem vakıf üniversitelerinde az bir kontenjanın bu amaçla ayrılması hiç de zor olmayacaktır. Lise öğrencisiyken üniversiteden alınan her bir dersin üniversitede hangi bölümlerin hangi derslerine saydırılabileceği de kolaylıkla belirlenebilir. Üstün zekâlı öğrencinin önünü açma, bu formatta hem çok kolay hem öğrencinin işine çok yarayacak şekilde hem çeşit sunularak hem de lisede sunulabilecek hizmetlere göre çok daha kaliteli bir şekilde sağlanabilir.

Okulöncesi, İlkokul, Ortaokul ve Lise Seviyelerinin Tümünde

Günümüzde birçok şeyi mümkün kılan, zaman, mekân ve kaynak sınırlılıklarını büyük oranda azaltan teknoloji, üstün zekâlı eğitiminde de etkili bir şekilde kullanılabilir. ABD’de öğrencilere farklılaştırma (differentiation) ve/veya zenginleştirme (enrichment) amaçlı etkinlikler sunmayı kolaylaştıracak sistemler, İnternet’te ticari olarak kurulmuş olup okullara hizmet vermektedirler. Bunlara bir örnek, Renzulli Learning adında bir sistemdir (Renzulli Learning, n.d.). Bu sistemde öğrencilerin bilgi, beceri, ilgi ve iletişim kurma ve çalışma yöntem tercihlerine göre profilleri çıkarılmakta ve öğretmen veya mentörler tarafından öğrencilere bu profillere göre etkinlik atanmaktadır. Bu yolla öğrenciler, kendi özellik ve tercihlerine göre tasarlanmış etkinlikler yaparak kendilerini geliştirmektedirler. Etkinlik boyunca kaynak sağlama, yönlendirme ve benzeri hizmetler sunulmakta; bu yolla etkinlikten mümkün

olduğu kadar fazla verim alma hedeflenmektedir. İçinde yüzlerce proje başlığı ve bunlar için gereken bilgi ve kaynak barındıran, öğrenciyi yönlendirecek yöntemlerle dolu böylesi sistemlerin öğretmen ve/veya mentörlerin işini oldukça kolaylaştıracağında şüphe yoktur. Öğrenci aktivitesini elektronik ortamda takip edebilme gibi başka güçlü yönleri de bulunan bu tür sistemleri Türkiye, devlet veya özel sektör eliyle gerçekleştirebilir.

Üstün Zekâlı Eğitimi İçin Öğretmen Yetiştirme

Üstün zekâlı eğitimini öğretmen açısından güçlendirmenin en etkili yöntemi, başka bir alanda öğretmenlik hakkı kazananlara, yüksek lisans formatında bir eğitim vermek olabilir. Üstün zekâlı öğrenciler de, en temel özellikleriyle diğer öğrenciler gibi çocuktur; gençtirler; öğrencidirler; ülkenin eğitim sisteminde, okullarında ve sınıflarında öğrenim görmektedirler. Dolayısıyla, üstün zekâlı eğitiminde bir şekilde etkin rol üstlenecek öğretmenlerin, öncelikle tüm öğrenciler için geçerli olan eğitim psikolojisi, öğretme-öğrenme prensipleri, program geliştirme, milli eğitim sistemi ve benzeri konulara hâkim olması önemlidir. Öğretmenlerin, normal öğrenciler için geçerli olan bu bilgilere hâkim olmadan, bütün bu başlıkların üstün zekâlı öğrenciler için nasıl farklılaştığını veya farklılaşması gerektiğini kavraması zor olacaktır.

Böylesi bir programın, her biri bir dönemde tamamlanacak dört bileşeni olması, doğru bir yaklaşım olarak gözükmektedir. İlk dönem, programın kuramsal kısmı olup, üstün zekâlı eğitimi alanında aşağıdaki üç dersten oluşabilir:

1. Üstün zekâlı eğitime giriş: Üstün zekâlı eğitimi tarihi, “üstün zekâlı” tanımı, tanı (identification) yöntemleri, üstün zekâlıların bilişsel özellikleri
2. Üstün zekâlı öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim ve gereksinimleri
3. Üstün zekâlı eğitiminde müfredat ve program alternatifleri

İkinci dönem, her öğrencinin kendi branşında ve sınıf düzeyinde üstün zekâlı eğitimi için materyal hazırlaması olarak tasarlanabilir. Bu yüksek lisans programlarına hâlihazırda bir branşta öğretmenlik hakkı kazanmış öğrenciler alınacağı için, bu tür bir materyal hazırlama için gereken alan ve yöntem bilgisine sahip olacaklardır. Öğrenciler, bu dönemdeki etkinlikle hem kendi alan ve sınıf düzeylerinde farklılaştırma/zenginleştirmenin materyal açısından nasıl yapılacağını uygulayarak öğrenmiş olacaklar, hem de ülkenin bu alandaki materyal birikimine katkıda bulunmuş olacaklardır. Bu derslerde geliştirilen ürünler, ulusal bir veritabanında toplanıp ülkede bu alanda çalışanların istifadesine sunulabilir.

Üçüncü dönem, büyük ölçüde gözlemden oluşan üstün zekâlı eğitiminde okul deneyimi olarak tasarlanabilir. Bu deneyim yoluyla, öğrenciler ilk dönemde kuramsal olarak öğrendikleri üstün zekâlı özelliklerini ve gereksinimlerini alanda gözlemlemiş olacaklardır.

Dördüncü dönem ise üstün zekâlı eğitiminde öğretmenlik uygulaması olarak planlanabilir. Bu dönem boyunca, yüksek lisans öğrencileri, üstün zekâlı öğrencilere öğretmenlik yapma imkânı bulacaklardır.

Bu yüksek lisans programına kabul için en az iki veya üç yıl öğretmenlik deneyimi zorunluluğu olması, öğrencilerin programdan istifadesini önemli ölçüde artıracaktır. Bu programlara öğrenci kabullerinde, adayların öğretmenlik başarılarının ve üstün zekâlı öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmek için gerekecek olan motivasyon düzeylerinin gözönünde bulundurulması yararlı olacaktır.

Böyle bir programla her branşta eğitim öğretimi, programı, malzemeleri üstün zekâlılar için tasarlayabilecek ve uygulayabilecek öğretmenler yetiştirilebilir. Bu öğretmenler, kendi okullarında üstün zekâlı eğitimi açısından bir çekirdek eleman/kadro rolünü üstleneceklerdir. Dolayısıyla, hem okullarında üstün zekâlı eğitiminin genel işleyişinin doğru ve en etkili bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunacaklar hem de en azından kendi branşlarındaki öğretmenlerin bu konudaki gereksinimlerini karşılamada faydalı olacaklardır.

Üstün Zekâlı Tanısı (Identification) İçin Gereken Ölçme Değerlendirme Altyapısı

Üstün zekâlı eğitiminin önemli bir ayağı olan tanı (identification) için ölçme değerlendirme alanında ivedilikle yatırım yapılması ve standartlaştırılmış zekâ ve başarı testleri geliştirilmesi gerekmektedir. Şu anda Türkiye’de en fazla kullanılan zekâ testi olan WISC-R, ABD’de 1974 yılında geliştirilmiş bir test olup (Wechsler, 1974) 1995’te Savaşır ve Şahin (1995) tarafından Türkiye için uyarlanıp standardizasyonu yapılmıştır. Dolayısıyla, günümüzde Türkiye’de kullanılan zekâ normları aslında 1995’te veri toplanan gruptan elde edilen 17 yıl önceye ait normlardır. Üstelik, ABD’de Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeğinin WISC-R versiyonundan sonra WISC-III versiyonu ve sonra WISC –IV versiyonu çıkmış olmasına rağmen ülkemizde halen WISC-R kullanılmaya devam edilmektedir. Bu tür kapsamlı, bireysel olarak uygulanan ve zaman alan ölçüklerin uyarlanmalarının ve ulusal normlarının geliştirilmesinin, bireyler için veya kaynakları kısıtlı özel kurum ve kuruluşlar için her yönden çok zor bir çalışma olduğunu ifade etmek, böyle bir çalışma yapmayı arzu eden fakat cesaret edemeyen akademisyen veya uzmanların durumunu açıklama adına önemlidir. Dolayısıyla, bu tür çalışmalar, devlet desteğiyle ve yeterli kaynak ayırarak çok daha kolay ve hızlı tamamlanabilir.

Kendisi güncel ve Türkiye normları da güncel olan bir zekâ testine olan ihtiyacın yanında, ana sınıfından itibaren her yıl için farklı alanlarda akademik başarıyı ölçecek standartlaştırılmış testlere de ihtiyaç vardır. ABD’deki uygulamalarda, üstün zekâlılara sunulan akademik hizmetlere öğrencilerin hak kazanmasının tek kriteri, zekâ puanı değildir. Zekâ puanına alternatif olarak, kabul edilen standartlaştırılmış akademik başarı testlerinde çok yüksek puan alan öğrenciler de bu hizmetlere hak kazanmaktadırlar. Örnek olarak Ohio eyaletinde uygulanan üstün zekâlı hizmetlerine hak kazanma kriterlerine bakılabilir (Ohio Department of Education, n.d.). Dolayısıyla, bu hizmetlerde amaç geniş tutulmakta; yalnızca zekâ puanı yüksek olan öğrencilere değil, ortalama öğrenci için tasarlanıp sunulan eğitimin ötesindeki fırsatlardan yararlanabileceği düşünülen tüm öğrencilere bu imkânlar sunulmaktadır.

Bulunulan Öneriler İçin Ortamın Elverişliliği

Makalenin başında, Türkiye’de üstün zekâlı eğitimiyle ilgili pratik önerilerde bulunulacağı ifade edilmiş; bunların, yapılan reformlara ters düşmeyen veya en az ters düşen, sistemde köklü değişiklikler gerektirmeyen ve az kaynakla gerçekleştirilebilecek uygulama önerileri olduğu açıklanmıştı. Burada açıklık getirilmesi gereken bir konu, bir önerinin pratik olmasının en üst düzeyde sonuç alınmasını garantilemeyeceği; verimin, şartların elverişliliğiyle sınırlı kalacağıdır. Makaleyle ilişkilendirilerek ifade edilecek olursa, bulunulan önerilerin uygulanmasından verim almanın üst sınırını aşağıda çok genel bir şekilde ifade edilen değişkenler belirleyecektir:

1. Toplumun üstün zekâlı eğitime bakışı
2. Eğitim alanında her seviyede görev yapan yöneticilerin üstün zekâlı eğitime yaklaşımı
3. Okullarda görev yapan öğretmenlerin genel kalitesi
4. Öğrencilerin ulaşabileceği veya öğrenciler için hazırlanacak akademik kaynakların nicelik ve niteliği
5. Üstün zekâlı eğitiminde görev alacak öğretmenleri yetiştirecek veya üstün zekâlı eğitimi alanında altyapı çalışmalarında rol üstlenecek akademisyenlerin nicelik ve niteliği

Bu değişkenlerden söz edilmesinde, adı geçen grupları toptan suçlama veya değerden düşürme gibi bir niyet olmadığını ifade etmek önemlidir. Zaten bu değişkenlerin okuldan okula, ilden ile ve üniversiteden üniversiteye farklılık gösterecekleri de inkâr edilemez.

Üstün Zekâlı Öğrenciler İçin Yolun Sonu

Üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel becerilerini ve akademik meraklarını besleyerek, en azından söndürmeyerek üniversite yıllarına kadar getirmek gerçekten zor bir iştir. Bu yazıda yalnızca eğitim sisteminde neler yapılabileceği ele alınmış; bu öğrencilerin aile ve toplumda da bu özellikleriyle kucaklanmalarının nasıl sağlanabileceği konusuna girilmemiştir.

Bu zor iş tamamlandıktan sonra bu bireylerin ülkelerine ve insanlığa faydalı olmaları için ortam sunulması ise yine tamamen ayrı bir başlıktır. Üstün zekâlı bireylerin üstün zekâlı eğitimi sürecinden geçtikten sonra bir çıkmaz sokağın sonuna gelmemeleri, bu bireylerin milli bir servet olarak görülmesi ve bu konuda devlet politikalarının geliştirilmesine bağlıdır.

KAYNAKÇA

- Assouline, S.G., Colangelo, N., Lupkowski-Shoplik, A., Lipscomb, J., ve Forstadt, L. (2009). *Iowa Acceleration Scale manual: A guide for whole-grade acceleration K-8* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., ve Gross, M.U.M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City, IA: The Connie Belin ve Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Davidson Institute for Talent Development. (2004). *Educational options for gifted learners*. http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10287.aspx (Erişim Tarihi, 2012, 10 Kasım)
- Declaration of Independence. (1776). http://www.archives.gov/exhibits/charters/declaration_transcript.html (Erişim Tarihi, 2012, 10 Kasım)
- Gallagher, J.J. (1997). Least restrictive environment and gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72(3ve4), 153-165.
- Hjelle, L.A. ve Ziegler, D.J. (1981). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications* (2nd ed.). Singapore: McGraw-Hill.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C.§ 1400 (2004).
- Maker, C.J. (1982). *Teaching models in education of the gifted*. Rockville, MD: Aspen Publications.
- National Association for Gifted Children ve Center for Gifted Education, College of William and Mary. (2007). *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners*. [http://www.nagc.org/uploadedFiles/Publications/Overlooked%20Gems%20\(password%20protected%20-%20gifted\).pdf](http://www.nagc.org/uploadedFiles/Publications/Overlooked%20Gems%20(password%20protected%20-%20gifted).pdf) (Erişim Tarihi, 2012, 10 Kasım)
- Ohio Department of Education. (2012). *Postsecondary enrollment options program for Ohio high school students*. [http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/School-Choice/Private-Schools-\(1\)/Forms-and-Program-Information-for-Nonpublic-School/PSEOP_Fact-Sheet.pdf.aspx](http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/School-Choice/Private-Schools-(1)/Forms-and-Program-Information-for-Nonpublic-School/PSEOP_Fact-Sheet.pdf.aspx) (Erişim Tarihi, 2012, 10 Kasım)
- Ohio Department of Education. (n.d.). *Chart of approved assessment and gifted education*. <http://education.ohio.gov/Topics/Other-Resources/Gifted-Education/Gifted-Screening-and-Identification/Chart-of-Approved-Assessment-and-Gifted-Education> (Erişim Tarihi, 2012, 10 Kasım)
- Ozturk, M.A. ve Debelak, C. (2008a). Affective benefits from academic competitions for middle school gifted students. *Gifted Child Today*, 31(2), 48-53.
- Ozturk, M.A. ve Debelak, C. (2008b). Academic competitions as tools for differentiation in middle school. *Gifted Child Today*, 31(3), 47-53.
- Rakow, S. (2005). *Educating gifted students in middle school: A practical guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Renzulli Learning. (n.d.). *Renzulli Learning*. Retrieved November 10, 2012 from <http://www.renzullilearning.com>
- Rogers, C.R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC – R) el kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised*. New York: Psychological Corporation.



Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Düzenlenmesi

A General Overview of Montessori Approach and Preparing the Educational Environment

Şahin DANIŞMAN¹

ÖZET

Bu çalışmada, Montessori yönteminin ana hatları ortaya konularak, eğitimciler ve aileler tarafından çocuğun doğasının anlaşılmasını ve ona göre bir eğitim sunulmasını sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma, literatür taraması şeklindedir. İtalya'nın ilk kadın doktoru olma başarısını gösteren Maria Montessori, eğitim alanındaki görüşleriyle de dünyada yankı uyandırmıştır. Zihinsel engelli çocuklarla çalışmasıyla başlayan eğitim yolculuğu, "Çocuk Evi"yle devam etmiştir. Ona göre eğitimin merkezinde çocuk vardır. Çocuğun duyularını geliştirmek önemlidir. "Eller zihnin araçlarıdır." Çocuğun, doğal merakının yönlendirmesiyle, özgürlük içinde hareket edebilmesi için ortamın ve materyallerin ona göre düzenlenmesi gerekir. Çocuklarda belirli becerilerin kazanılması için "hassas dönemler" ve bu dönemlerde çok az bir gayretle bu becerilerin kazanılmasını sağlayan "emici zihin" vardır. Yöntemdeki hazırlanmış çevre, çocuğun bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişmesine imkan tanımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Montessori, eğitim ortamı, emici zihin, hassas dönem, bilişsel gelişim

ABSTRACT

This study is aimed to put forward the main baseline of the Montessori method; to make the educators and families realize the nature of the children and offer an educational opportunity accordingly. The research is in the literature review type. Being the first woman to graduate with a medical degree in Italy, Maria Montessori's ideas in educational area had a great influence all over the world. Her educational journey starting with the work of mentally retarded children continued with the "Children's House". The children should be at the center of education according to her view. It is important to develop the senses of the children. "The hand is the instrument of the mind". The environment and the materials should be designed according to the children's needs in order to make them move freely with the help of their natural interest. The children have "sensitive periods" to acquire the basic skills and "absorbent mind" to help them acquire those skills. The prepared environment enable the child to develop mentally and sensually.

Keywords: Montessori, educational environment, absorbent mind, sensitive period, cognitive development

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sahin.danisman@gmail.com

“...ve eğitimin öğretmenlerin yaptığı bir şey olmadığını, insanoğlunda kendiliğinden gelişen doğal bir süreç olduğunu keşfettik. Eğitim, kelimeleri dinleyerek değil, çocuğun çevresinden edindiği deneyimlerinin etkisiyle kazanılmakta. Öğretmenin görevi, çocuk için yaratılan özel bir ortamda, kültürel etkinliklerdeki bir dizi motifleri hazırlayıp düzenlemek ve sonra da rahatsız edici müdahalelerden kaçınmaktır...”

Dr.Maria Montessori- The Absorbent Mind
(Seldin, 2000)

Çocuğun, doğumdan itibaren ilk yıllarını ailesinin yanında geçirmesi sebebiyle, ilk temel eğitimini aile ortamından aldığını söylemek yanlış olmaz. Toplumsal çevre koşullarının da çocuğun gelişmesinde önemli olduğunu vurgulayan, özellikle yaşamın ilk yıllarında, içinde yaşadığı aile ve yakın çevresinin sağladığı imkânların çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimindeki rolüne değinen görüşlerin gittikçe artmakta olduğu da bir gerçektir. (Topbaş, 2004; Kartal, 2005). Aile ortamında, yakın çevresinde olanlarla duygusal ve sosyal etkileşimde bulunan çocukta, üç yaşına geldiğinde artık akranlarıyla birlikte olma gereksinimi oluşur. Bu ilişkiler sayesinde, paylaşmayı ve duygularını kontrol etmeyi öğrenen çocuk, ancak bu yollarla sağlıklı ve eğitsel bir ortamda toplumsallaşabilmektedir (Kartal, 2007). Bundan dolayı da, ailelerin çocuk eğitimi hakkında bilinçlenmesinin ve çocuğun ilk yıllarında oynadıkları rolün önemi ortaya çıkmaktadır (Kabadayı, 2002).

MEB'in (2007) yayınladığı bir modüle göre, zekanın gelişmesi ilk yıllarda oldukça hızlı iken (genelde zekanın %75'i ilk 4 yaşta gelişmekte), ilerleyen yaşlara doğru ise yavaşlamaktadır. Yine aynı yayına göre, zeka üzerinde kalıtımın rolü büyük olsa da, çevrenin de etkisi vardır. Diğer çalışmalarda ise, 18 yaşına kadar sergilenen okul başarılarının %33 kadarının 0-6 yaş arasında alınan eğitime bağlı olduğu; 17 yaşına kadar olan bilişsel gelişmenin %50'sinin 4 yaşına, %30'unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar oluştuğu ortaya konmuştur (Tekiner, 1997, akt. Ramazan& Demir, 2011).

Çocuk, doğası gereği ilk yıllarında birçok soruya yanıt aramakta ve bu soruları da çevresinde olan ebeveynlerine yöneltmektedir. Merak ettiği her şeyi öğrenme isteği duyar. Ancak bu konuda, ailelerin bilinçli olması gerektiğine vurgu yapan Topbaş (2004), çocuğun yapmak istediklerini sürekli engelleme çabasında olmanın, “aşırı derecede çok olduğu bir çevrede, insandan sağlıklı bir gelişme beklemenin pek mantıklı görünmediği” eleştirisinde bulunuyor.

Benzer şekilde, Yıldırım Doğru (2009) da, Türk toplumunda çocuk yetiştirme konusunda oldukça korumacı bir tutum sergilendiğini belirtmektedir. Çocuğun zarar göreceği düşünülerek eline cam tabak veya bardak verilmemesinin yanında, “Sen daha küçüksün!” denilerek, çocuk, yapması sağlanabilecek birçok işten mahrum bırakılır. Çocuk, ilköğretime başladığında, ağır olduğu söylenerek çantası onun yerine taşınır, halbuki çantanın ağırlığının çocuğun taşıyabileceği düzeye getirilebileceği hiç düşünülmez. Böylece, çocuk sorumluluk duygusundan yoksun yetişir.

Bilişsel gelişimde, çocukların kendi bilgilerini incelemeleri, bunları denemeye almaları ve uygulamaya dönüştürme çabaları önemli olmaktadır. Bu aşamalarda yetişkinler de, büyük ölçüde rol oynamaktadırlar. Erken çocukluk döneminde çocuğun bilişsel özelliklerinin, yetişkinlerinkinden farklı olduğu ortaya konmaktadır. Çocukların kendilerine özgü bir düşünme yapıları mevcuttur. Bilişsel sistem, çevreden girdiler alır, yeni düşüncelerle çıktılar verir. Çıktılardan aldığı dönütlerle de, bilişsel gücünü geliştirir (MEB, 2011). Çocuğun bilişsel gelişimiyle alakalı olarak ortaya konulan bu gerçeklerden de anlaşılacağı üzere, çocuk daha yeni kavramaya başladığı dünyayı bizden aldıkları dönütlerle anlamlandırmaktadırlar. Bundan dolayıdır ki, onların büyük merak içerisinde sürekli sordukları soruları sabırlı şekilde cevaplandırmamız ve onların sorguladıkları dünyayı tanımalarına yardımcı olmamız gerekmektedir.

Yetişkinlerin dahi ihtiyaçlarını gideremediklerinde rahatsızlık duydukları göz önünde bulundurulursa, çocukların da zihinsel ve bedensel olarak gelişmesi için önemli olan ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır ve bu şekilde de doğru insanı inşa etme şansımız artabilir (Topbaş, 2004). Yukarıda da değinildiği üzere, erken çocukluk eğitiminin önemli olmasına karşın, aileler çoğunlukla bunun farkında olmamakta ve çocuğun doğuştan getirdiği merakı tam olarak karşılayamamaktadırlar. Bu noktada da, 100 yıldan fazla bir süredir popülerliğini kaybetmeyen ve özellikle erken çocukluk eğitimine farklı bir bakış açısı getiren Maria Montessori'nin görüşlerinin oldukça faydalı olacağı düşünülebilir.

Ülkemizde, önceden yapılan çalışmalar incelendiğinde, Montessori hakkında genel bilgi verildiği (Arslan, 2008; Oğuz& Köksal Akyol, 2006), sadece belli yönlerine (okul öncesi çocukluk dönemi özellikleri: Durakoğlu, 2011; Montessori materyallerinin tasarım kalitesi: Erişen& Güleş, 2007; okuma ve yazma eğitimi: Durakoğlu, 2010; okul öncesinde fen eğitimi: Büyüktaşkapu, 2012) değinildiği görülmektedir. Bu bakımdan, Montessori felsefesinin ve bu felsefeye göre eğitim ortamının düzenlenmesinin ayrıntıyla ele alınması, diğer kuram ve yaklaşımlarla ilişkilendirmenin Türkçe alanyazına kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada, çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak Maria Montessori tarafından önerilen yöntemin çıkış noktası, gelişimi, uygulanması, diğer yöntemlerden farkı gibi temel ana hatlarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya literatür tarama denir. Literatür taraması, araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Karasar, 2005). Bu çalışmada literatür taramasından yararlanılmış olup, konuyla ilgili olan çalışmalardan faydalanılarak, Montessori eğitim felsefesi her yönüyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Günümüzde Etkin Olan Başlıca Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları

Reggio Emilia yaklaşımı.

Bu yaklaşım, 1963 yılında İtalya'nın Reggio Emilia bölgesinde yaşayan insanların, çocuklarının zekalarını geliştirmeye ve onları hayata hazırlamaya fırsat tanıyan bir okul sistemine dahil olmalarını hedefleme düşünceleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, çocukları potansiyeli yüksek, güçlü, yetenekli, meraklı ve sevgi dolu, öğrenmeye aşırı istekli, kendi eğitimini oluşturma kapasitesine sahip olan bireyler olarak görmektedir. Çocuk bir araştırmacıdır ve kendi eğitimini yönetir, yönlendirir. Çocuk, merak etmeye, dikkat etmeye ve yeni bir anlayış ve gelişim seviyesine ulaşmasını sağlayan yeni ilişkiler kurmaya koşullanmıştır (Homeschool Learning Network, tarihsiz).

Reggio Emilia yaklaşımına göre çocuk, büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu duvar, eskimiş ve kalıplaşmış katı kuralların, yetişkinler tarafından benimsenmiş ancak çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç olan ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıplarının ile geleneksel eğitim metotlarının birleşmesiyle veya bunların tek başına uygulanmasıyla meydana gelmektedir. Bundan dolayı, öncelikli olarak, yaşadığı toplumdaki yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenmesi için, çocuğun desteklenmesi gerekmektedir. Bu desteğin sağlanmasıyla birlikte çocuk, gelişimini engelleyen ve eski değer yargularından oluşan bu “duvar”ı kendi kendine aşmayı başarmalıdır (Aslan, tarihsiz).

Waldorf okulları.

Waldorf pedagojisini, dünyayı çevreleyen ve öz bilincin gelişmesine yardımcı olan insanlık çalışmalarından çıkardığı öğretilere dayanan, insanı derinden anlamaya dayanan bir uygulama olarak niteleyebiliriz. Steiner, günümüzde dış etkenlerin daha önce değişmediği kadar çok değişse de, insanlığın doğasının temel öğelerinin değişmediğini belirtmesinin yanında; özellikle, insanın çocukluk dönemi ile gelişiminin doğal bir yol izlediğini ve bunun kısa dönemdeki sosyolojik değişimlerden etkilenmeyip aynı kaldığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre eğitimcilerin görevi, çocuklarımızı önceden öngöremediğimiz geleceğe hazırlamaktır ve sağlıklı gelişim “içimizden” olmalıdır. Sağlıklı gelişimin de fiziksel, duygusal ve ruhsal olarak gelişim aşamalarının her birinde doğru bir şekilde beslenmesi ve desteklenmesi ile olacağı öne sürülmektedir (Çalışkan Kayaöz, tarihsiz).

Steiner'in, Waldorf okullarında, kendi eğitim felsefesiyle ilgili şu görüşlerinin, onun eğitim yaklaşımının özünü verdiğini düşünebiliriz (Gürkan& Ültanır, 1994):

“Çocukta kavrama eylemini gerçekleştirmek istiyorsan, vücutta nelerin oluştuğuna bir bak! Vücut yapısı, beden hareketleri ve ruhsal düzenleme arasındaki ilişkiyi gözle!...Şayet bir kimse, insanın yapılandırılması ve organize edilmesi gibi bir anlayışla, insanı eğitecek olursa, bu gerçekten, en verimsiz eğitim olacaktır ve kesinlikle bu tavır değerlerle alay etmektir.”

High/Scope yaklaşımı.

High/Scope, birçok ülkede erken çocukluk dönemine hizmet veren bakım yuvalarında kullanılan, uzun süredir tanınmış eğitimsel bir yaklaşımdır. High/Scope yaklaşımı, özel teçhizat, materyaller ya da çevre istemeyen eğitimsel bir süreç ve felsefesi olmasının yanında, 40 yıllık araştırmalar ve uygulamalar üzerine kurulmuştur. High/Scope yaklaşımının kullanıldığı yuvalarda çalışanlar, çocukları; kendilerinin seçtikleri çalışmaları planlayabilen, başlatabilen ve çalışması üzerinde düşünebilen; bireysel olarak diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkili bir şekilde çalışan; daha sonraki eğitimsel deneyimlerde başarılı öğrenciler olmak için onlara olanak sağlayan özellikleri ve becerileri geliştiren problem çözücü ve karar verici bireyler olmaları için cesaretlendirirler(High/Scope UK, 2003: akt. Bilaloğlu Günay, 2004).

High /Scope programının ilk uygulamalarında zihinsel vurgu esas iken giderek sosyal ve duygusal amaçlara da programda yer verilmektedir. High/Scope programının özel amacı, gelişimsel olarak tutarlı bir eğitim sağlamak olup, Piaget`in gelişim teorisinden etkilenmiştir. Zihinsel olarak düzenlenmiş program şeklinde de adlandırılan programın anahtarları olarak tanımlanan özel amaçlar dil, yaşantı, temsil, sınıflama, serileştirme, sayı, geçici ilişkiler ve zaman olarak 7 bölümde ele alınmaktadır. 1979 yılında uzmanlar programa aktif öğrenme kısmını ilave ederek programı zenginleştirmişlerdir. Ayrıca High/Scope öğretmenlerinin çocukların sosyal - duygusal ihtiyaçlarına da duyarlı olmalarını istemektedirler (Koçak, 1998).

Bank Street yaklaşımı.

Mitchell`in çocuğun, sağlık ve duygusal gelişimini ön plana çıkaran “bütünüyle çocuk” olarak adlandırdığı Bank Street Yaklaşımı, Lucy Sprague Mitchell`in John Dewey ve Caroline Prett`den etkilenerek oluşturduğu bir yaklaşımdır (Bayhan& Bencik, 2008).

Bank Street okullarının misyonu; çocukların ve öğretmenlerin eğitimlerini geliştirmek ve bunu yaparken öğrenme ve büyüme hakkındaki uygulanabilir bilgileri içeren eğitim sürecini uygulamak, öğrenme ve öğretme ile dış dünya arasında anlamlı bir bağ kurmak olarak özetlenebilir. Bu yaklaşımda temel olarak, toplum içindeki aileyi, okulu, yetişkin ve çocukları bir bütün içinde ele alarak etkileşimde bulunmak, daha iyi bir toplum inşa etmek hedeflenmektedir (Perryman& Fisher, 2000: akt.Bayhan& Bencik, 2008).

Head Start yaklaşımı.

Head Start, Amerika Birleşik Devletlerinde federal hükümet tarafından düşük gelir düzeyine sahip aileler üzerinde başlatılmış bir eğitim hareketi olup, Head Start Projesi'nin temel amacı, düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen çocuklara sosyal ve eğitimsel fırsatlar sağlayarak yoksulluğun olumsuz etkilerinin engellenmesidir. Head Start Programı, belirli amaç ve hedefleri olan; çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel yönden gelişimleri için gelişimsel olarak uygun sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelerden oluşan; gelişimin tüm alanlarında çocukların ilerlemelerini izleyen ve değerlendiren bir programdır. Bu programın uygulanmasını desteklemek için, bir yönetim sistemi; etkililiğini saptamak için bir metot ve uygulanma aşamasında aileleri ve personeli eğitmek için yöntemler geliştirilmesi gereklidir. Head Start Programı, yapılandırılmış bir çerçeve programdır. Programı oluşturan günlük aktiviteler, geniş kapsamlı olup, grup içindeki çocukların ailelerini ve geldikleri kültürü yansıtır nitelikte olmalıdır. Ayrıca, çocuk merkezli, ailelerin rollerini açıklayıcı ve tanıtıcı, çocukların bilgi, beceri, kendine güvenlerini arttırıcı yönde planlanmalıdır (Aktan Kerem& Kınık, 2006).

Summerhill okulu.

Summerhill Okulu aynı zamanda “canının istediğini yap okulu” olarak bilinmekle birlikte, okulun kurulmasındaki ana düşünce, “okulu çocuğa uydurmak” olmuştur. Bu eğitim sisteminde, öğrenciler serbesttir, özgür bırakılmışlardır. Hiç kimse onlara ne giyeceklerini söylemez, istedikleri şekilde giyinirler. Bu sistemin kurucusu olan Neill'e göre, çocukları sıralarda oturmaya zorlayıp, bir şeyler öğretmeye çalışan okul, iyi bir okul değildir. Bu sistemde fiziksel cezalandırma yer almaz. Neill'e göre özgür olmayan eğitim, hayatın dolu dolu yaşanmasını engeller. Eğer duyguların gerçekten özgür olmasına izin verilirse, akıl kendi kendine bakar. Çocuk eğitimi konusundaki ilginç fikirlerinden birisi de şu şekildedir: “Çocuk eğitimi de tıpkı köpek eğitimi gibidir. Dövülen çocuk, dövülen köpek gibi boyun eğen, aşağılık duygusu içinde bir yetişkin olur. Nasıl köpeklerimizi kendi amaçlarımıza uygun olmak üzere yetiştiriyorsak, çocuklarımıza da öyle yapıyoruz.” (Yıldız, 2005).

Moore yaklaşımı.

Moore yaklaşımında 8 ile 12 yaşına kadar, çocuklar yapılandırılmış müfredat ve formal eğitim programına tabi tutulmaz. Bu metodun müfredat anlayışında keşfetme esastır. Ebeveynler de, destekleyici olarak öğretmen rolü üstlenebilirler. Çocuklarla okumak, oynamak şarkı söylemek; onların ilgileri doğrultusunda tüm imkanlarla buluşturulması; çocukların kendilerine güven oluşturacakları ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri iş meşgalelerinin oluşturulması; sosyal hizmet çalışmaları gibi temel esaslar vardır (Öz, 2008).

Montessori Eğitiminin Çıkışı

Roma Üniversitesi'nde asistan olduğu dönemde, zihinsel engelli çocuklarla harcadığı zamanda, çocukların henüz el sürülmemiş ve dokunulmamış oyun oynama isteği ve ihtiyacını gözlemlemiş olması, Montessori'yi onları eğitmeye teşvik etmiştir. Özellikle, ormanda bulunan vahşi bir çocuğun duyularını uyararak ve geliştirerek onu topluma kazandırmak için uğraşan Itard ve onun öğrencisi olan Seguin'den etkilenmiştir. Klinikteki çocuklarla olan deneyimleri ve Seguin tarafından geliştirilen duyuşal fonksiyonların geliştirilmesi alıştırmaları, Montessori'nin kendini eğitime adanmasını sağlamıştır (Röhrs, 1994).

Birlikte çalıştığı zihinsel engelli çocukların, İtalyan devlet okullarında uygulanan sınavlarda normal öğrencilerle aynı başarıyı yakalamalarıyla, uyguladığı eğitim sisteminin normal öğrencilere de uygulanabilirliğini düşünmüş ve bunu hayata geçirmeye çalışmıştır. Normal öğrencilerin sınavlarda neden başarısız oldukları sorusuna ise, insanoğlunun doğuştan getirdiği zihinsel potansiyelinin ancak okullarda verilen eğitimle ortaya çıkarıldığı yanıtını vererek, okullarda verilen eğitimi sorgulamıştır. Çünkü, kendisi zihinsel engelli çocuklarla bu başarıyı yakalayabilmiş ise, okulların normal çocuklarla daha yüksek başarılar elde etmesi gerekiyordu (Seldin, 2002; Asher, 2010).

Montessori'nin çocuğun bütününe odaklanması, geleneksel öğretmen merkezli sınıflardan daha farklı bir okul ortamı oluşturmaya yöneltmiştir. Bu farkı ortaya koymak için de, açtığı ilk okulun ismini "Çocuk Evi (=Casa dei Bambini=Children's House)" olarak belirlemiştir. Montessori sınıfları yetişkinlerin sorumlu olduğu bir alandan ziyade, çocukların bağımsızlık ve kendi kontrolünü sağlama duygularını geliştirmeye yardımcı olacak şekilde hazırlanmış ortamlardır. Çocuklar serbestçe dolaşmaktalar ve ilgilerini çeken şey üzerinde çalışmaktalar (Seldin& Epstein, 2003).

Açtığı bu okulda, öğretmen olmak üzere eğitim almamış bir kadını kendine yardımcı olarak işe aldı. Montessori, kadından çocuklardan sorumlu bir otorite olmak yerine, onları gözlemlemesini istedi. Çocuklar etrafta serbestçe dolaşp, ne yapmak istediklerini kendileri seçebiliyordu. Çocukların kendi başlarına ne yapacaklarını gözlemek istiyordu. Ayrıca, sınıfta sıra kullanmak yerine, çocukların boylarına göre yapılmış olan sandalyeler yaptırdı ve zihinsel engelli çocuklar için geliştirdiği öğretici materyalleri çocukların kullanımına verdi. Oynamak için bir sürü oyuncak olmasına rağmen, bir süre sonra, çocukların basit oyuncaklarla oynamaktan bıktıklarını ve eğitimsel materyallere yöneldiklerine şahit oldu. Çocuklar sanki kaşif gibiydiler ve öğrenmeye açıldılar. Montessori, eğitim ortamını çocuklara göre düzenledi: mobilyaları çocukların boylarına göre yeniden yapılandırdı, materyaller çocukların erişebileceği küçük dolaplarda sergilendi, onların materyalleri istedikleri zaman alıp oynamalarına ve işleri bittiğinde geri koymalarına müsaade etti. Duvarlardaki çengeller, çocukların yetişkinlerden yardım almadan uzanabilecekleri kadar alçak monte edilmişti. Sandalyeler, çocukların kaldırıp hareket ettirebilecekleri kadar hafifti. Montessori, okul

öncesi çocuklarının öğrenmeye karşı şiddetli bir istek duyduklarını ve uygun bir ortama konulduklarında kendi başlarına öğrenebileceklerini ortaya çıkardı (Thayer-Bacon, 2011; Schilling, 2011).

“Kendiliğinden yönlendirilen” bu bireysel öğrenme yaklaşımını kullanan Montessori’nin öğrencileri, gittikçe üst düzey düşünme gücü gerektiren ve birbirleriyle ilişkili olan görevler barındıran “düzenlenmiş bir çevre”de kendi kendilerine öğretebiliyorlardı. Bu metodun, görevinin bilincinde olan, en zor görevlerde bile içsel olarak motive olmuş öğrenciler oluşturmak için tasarlandığı söylenebilir (Rathunde & Csikszentmihalya, 2005: akt. Holfester, 2008).

Bugün, evrensel olarak kabul gören bilgilerden, çocukların fiziksel, ruhsal ve zihinsel gelişimlerinin birkaç aşamada tamamlandığını görmekteyiz. Her evrenin kendine özgü özellikleri olmakla birlikte, okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde oyunun rolü büyüktür. Çocuk, oyun oynayarak hem ruhsal yapısını geliştirir, hem de öğretici olan oyunlarla zihinsel gelişimini sağlama fırsatı bulabilir. Bu bakımdan, günümüzde tüm batı ülkelerinde, 3-5 yaş arası çocuklar, merkezinde oyunun yer aldığı ortamlarda okul öncesi eğitime alınırlar. Bu kurumlarda, çocuğun zihinsel ve fiziksel becerilerinin geliştirilmesinin yanında, akranlarıyla ilişki kurması, paylaşması ve sosyal yönden gelişmesi de sağlanır. Bu şekilde, okula başlamadan önce etkili bir eğitim almış olan çocukların, okul öncesi eğitim almamış olanlara göre, birinci sınıfa çok daha rahat uyum sağladığı, öğrenmeye daha açık olduğu, öğrenme motivasyonlarının daha yüksek ve ders dinleme kapasitelerinin daha fazla olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuş olan gerçeklerdir. Ülkemizde ise, okul öncesi eğitim, son yıllarda önem kazanmış olmasına rağmen, henüz zorunlu eğitim kapsamına alınmamış ve ülke çapında yaygınlaştırılmamıştır (Türk Tabipleri Birliği, 2012).

Montessori’nin Eğitim Yaklaşımı

Montessori yaklaşımında, çocuklara, araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için fırsatlar tanırken, Montessori materyalleri, çocukların bu hatalarını bulmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Öğretmen çocuğun hatasını söyleme çabasında olmaz. Eğer, çocuk kendi hatasını fark edemiyorsa, bu onun yeterince gelişmediğini göstermektedir (Temel, 1994).

Montessori felsefesinin temeli, çocuğun ileride olacağı kişinin özelliklerini, içerisinde taşıdığı düşüncesidir. Çocuğun bedensel, entelektüel ve duygusal potansiyeline tam anlamıyla ulaşması için gereken özgürlük, düzen ve özdisiplin yoluyla ulaşılabilecek bir özgürlük olmalıdır. Montessori felsefesinde, ‘çocuğun bireyselliği’ ön plandadır. Her çocuk, kendine özgü bir gelişime sahiptir. Bir Montessori sınıfında, her davranışın gerektirdiği gerçek materyallerle çalışmak önemlidir. Çocuklar, bu malzemelerle oynarken ya da çalışırken sınıf düzeninden ve malzemelerin korunmasından da sorumlu olmaktadır (Sarıaydın, Tekbaş, Tuncay & Akgün, 2009).

Montessori eğitiminin 8 temel ilkesi şu şekilde belirtilmiştir (Lilliard, 2005: akt. Edwards, 2006; Bruggeman, 2011):

1. *Hareket ve Biliş*: Hareket ve biliş birbirleriyle iç içedirler. Hareket, düşünme ve öğrenmeyi kolaylaştırır.

2. *Seçim*: İnsanlar kendi yaşamları üzerinde kontrol duygusuna sahip olduklarında, öğrenme kabiliyetleri gelişir ve mutlu olurlar. Kontrol, çocukların konsantrasyonunu artırır ve memnuniyetlerini sağlar.

3. *İlgi*: İnsanlar, öğrendikleri şeye ilgi duyduklarında, daha iyi öğrenirler. Çocukların kendi soruları veya önceki bilgileri üzerine kurulu olan öğrenmeler daha kolay olur.

4. *Dışsal Ödül Yok*: Okumak için para veya test çözmek için yüksek notlar gibi, bir aktivite için dışsal ödüller kullanmak, bu ödüller geri alındıklarında, o aktivite için motivasyonu negatif olarak etkileyebilir.

5. *Arkadaşlarla ve Arkadaşlardan Öğrenme*: İşbirliksel düzenlemeler, öğrenmeye oldukça yardımcı olur. Çocuklar diğerlerinden, gözlemlerle, taklitlerle, ders almakla veya onlara ders vermekle, onlarla küçük gruplar halinde çalışmakla daha iyi öğrenirler.

6. *Bağlamda Öğrenme*: Anlamli bağlamlarda öğrenmek, soyut bağlamlarda öğrenmekten daha derin ve daha zengin bir öğrenme ile sonuçlanmaktadır. Çocukların merakı üzerine kurulu olan dersler veya sınıfta işlenenleri gerçek yaşamla ilişkilendirmek öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmektedir.

7. *Öğretmen- Çocuk Etkileşimi*: Duyarlı, esnek ve uyumlu bir öğretim, istenen sonuçları daha çok ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar, güvenilir ve samimi, aynı zamanda da kontrol noktasında esnek olan bir ebeveyn veya öğretmen rehberliğinden faydalanmak ve öğrenme için güvenli bir ortamda bulunmak isterler.

8. *Çevrede ve Zihinde Düzen*: Çevre düzeni, zihinsel düzeni destekler ve çocuk için faydalıdır. Montessori sınıfları, malzemelerin ortamdaki dağılımları bakımından oldukça düzenlidirler ve çocuklar tarafından sistemli kullanım için hazırlanmışlardır.

Montessori (1946), bilimsel gözlemin, eğitimin öğretmen tarafından verilen bir şey olmadığını ortaya koyduğunu söylüyor. Eğitimin, insanoğlu tarafından yürütüldüğü bir süreç olduğunu ve sözcükleri dinleyerek değil, çevredekileri deneyimleyerek kazanıldığını belirtiyor.

Montessori (1995), çocuğun zihninin yapabildiklerini, yetişkinlerin zihinlerinin yapamayacağını düşünmektedir. Çocuklarda olduğu gibi, bir dilin hiçbir şeyden gelişimi, farklı türden bir zihniyet gerektirmektedir ve çocuk buna sahiptir. Onun zihni, bizimkilerden farklı işlemektedir.

Montessori'nin eğitime bakış açısını nelerin etkilediğine dair şu cümlesi bize bir ipucu verebilir (Seldin, 2002): “Çocukları izledim, onları yakından inceledim ve bana, onlara nasıl öğreteceğimi öğrettiler.”

Emici Zihin

Çocuk, dünyanın neresinde olursa olsun, Montessori'nin "emici zihin" olarak adlandırdığı bir yetiye sahip olarak dünyaya gelir. Montessori yaklaşımında, emici zihin ilkesinin amaçladığı şey, çocuğun zihinsel faaliyetini ortaya çıkarmaktır (Montessori, 1997: akt. Oğuz& Köksal Akyol, 2006). Emici zihin, herhangi bir güç harcamadan ve yorulmadan, ortamın, bütün ruhsal, zihinsel ve fiziksel yönlerini emme yeteneğine sahiptir. Bu yetenek, eşsiz olmasının yanında geçicidir (Singh, 2005). Montessori (1953: akt. Durakoğlu, 2011), emici zihne örnek olarak dilin kazanımını vermektedir. Yeni doğan çocukta, bellek, zeka, akıl yürütme yeteneği olmamasına rağmen, çocuk kısa zamanda konuşmayı öğrenir. İki yaşına geldiğindeyse, emici zihni sayesinde, çevresindekilerin konuştukları dili taklit ederek konuşmayı öğrenir. Topbaş (2004)'a göre, madem ki çocuk dili kendiliğinden öğrenebiliyor, o halde çevresindeki bilgileri de doğal bir biçimde zorlanmadan öğrenebilir. Bu tarzda bilgi edinmek, ayrıca çocuk için doğal ve keyifli bir faaliyet olmaktadır.

Çocuğun Gelişim Evreleri ve Duyarlı Dönemler

Araştırmaları sonucunda, Montessori, çocukların ilgileri, ihtiyaçları ve yeteneklerinin belirli gelişim evrelerinde gruplandığını ortaya koymuş ve öğretmenlerden, her gelişim düzeyindeki çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak sınıf ortamları oluşturmalarını istemiştir. Bu gelişim evreleri (phases of development), birinci evre (0-6 yaş), ikinci evre (6-12 yaş) ve üçüncü evre (12-18 yaş) olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır (Seldin& Epstein, 2003; Arslan, 2008; Grim, 2011; Durakoğlu, 2011).

Çocukların, boy ve saç renkleri gibi fiziksel özelliklerinin belirlenmesinin yanında, onların duygusal ve zihinsel niteliklerini belirleyen bir bilişsel plan daha vardır. Bu nitelikler, Montessori'nin "duyarlı dönemler (sensitive periods)" olarak isimlendirdiği, belli süreçler dahilinde gelişmektedir (Sensitive Periods, tarihsiz). Montessori'ye göre, duyarlılık dönemi belirli bir karakterin kazanımıyla ve belirli bir süreyle sınırlı olup, her karakter ancak geçici bir gücün yardımıyla belirlenebilir. Gelişim, canlıların özünde var olan kalıtsal bir güç olsa da, çocuk, duyarlılık döneminin yönlendirmelerine göre hareket etmezse, doğal bir biçimde öğrenme fırsatını kaybetmiş olur (De Bartolomeis, 1973: akt. Durakoğlu, 2011).

Bu duyarlı dönemlerde, çocuk belirli bir beceri üzerinde odaklanır ve diğerlerini bir kenara bırakır. Ayrıca bir beceriyi kazanma sürecinde, tekrar tekrar aynı şey üzerinde çalışır. Eğer, çocuk üzerinde çalıştığı beceriyi geliştirirse, o bilgi/becerinin kazanılmasıyla çocuk mutlu olur ve rahatlamış hisseder (Grim, 2011).

Montessori'ye (1975: akt. Durakoğlu, 2011) göre, çocukların içinde onları faaliyete iten bir güç vardır. Çocuklar, bu duyarlı dönemleri sayesinde, büyük bir tutku ve coşkuyla, çevresindeki dünya ile irtibata geçer. Çocukların hızlı öğrenmesi, bu dönemlerin etkisiyle gerçekleştiği için, bu dönemdeki çocuğun yaşamı oldukça aktif ve canlı olmaktadır. Çocuğun sahip olduğu iç duyarlılıklar, kendisi için yararlı ve gerekli

olanları seçmesine imkan tanır. Bu şekilde de, çocuk bazı şeylere duyarlı olur, diğerlerine kayıtsız kalır.

Her duyarlı dönem, çocukların özel potansiyellerini ortaya çıkarmak için, çocukları çevrelerindeki nesne ve ilişkilerini sorgulamaya iten bir tür dürtüdür. Her duyarlı dönem (Sensitive Periods, tarihsiz);

- Özel bir hassasiyet ve psikolojik tutum dönemidir.
- Çocukları çevredeki belli özellik ve nesnelere yönelten, aşırı bir güç, ilgi ve dürtüdür.
- Çocukların dikkatlerini çevredeki belli bir şey üzerinde yoğunlaştırdıkları ve geri kalanları dışladıkları bir zaman periyodudur.
- Bir tutku ve bağlılıktır.
- Bilinçsizlikten gelir ve çocukları bilinçli ve yaratıcı aktivitelere yönlendirir.
- Yorgunluk ve sıkıntı yaratmayan, aksine sürekli bir enerji ve ilgi ortaya çıkaran, yoğun ve uzun süreli aktivitedir.
- Anlaşıp algılandığında ortadan kalkan geçici bir durumdur.
- Bir kez zamanı geçtiğinde tekrar kazanılamazlar.

Birinci evre (0-6 yaş).

Montessori bu dönemi , 0-3 yaş arasındaki evreyi, 3-6 yaş arasındaki evrenin takip ettiği iki alt evreye ayırır. Ona göre, bu iki alt evredeki çocuklar, özel kavrama yetenekleriyle donatıldığından dolayı, 0-6 yaş arasını, Montessori, öğrenmenin en yoğun olduğu dönem olarak görmektedir (Schafer, 2006: akt. Durakoğlu, 2011). Bu dönemde, çocuk için öğrenme ve becerileri elde etme oldukça kolaydır. Çocuk bilgiye açık, ilgili ve öğrenmeye motive olmuş bir durumdadır. Bu dönemde beyinde sanki ayrı bir öğrenme penceresi açılarak, tüm dikkat çevreye veya belirli alanlara yönlendirilir. Bunun sonucunda da, çocuk kolayca öğrenir. Beyin bilgiyi emer, süreçten geçirir ve hatırd tutar. Eğer çocuk, bu dönemde kazanması gerekenleri elde edemezse, daha sonra bu bilgi ve becerileri kazanması hiç kolay olmayacaktır. Her çocuk için, bilgi ve becerileri alma zamanı ve süresi farklılaşabilir. Örneğin, dilin duyarlı döneminde, çocuğun dil becerisini kazanması oldukça kolay ve nerdeyse zahmetsizdir. Eğer bu dönem geçer ve çocuk da belirli gelişimsel uyarıcılara maruz kalmadan bu dönemi kaçırsa, beyin için bu beceriyi kolayca elde etme fırsatı da kaçmış olur (Grim, 2011; Schafer, 2006: akt.Durakoğlu, 2011).

Bu dönemde ayrıca kişiliğin ve bireyselleşmenin temeli kurulur. Çocuğun yaratıcı, kurucu ve kararsız olduğu görülür. Çocukta, bu dönemin 3.yaşa kadar olan ilk evresinde, bilinçsiz zekanın çalışkanlığı ve tecrübelerle yaratıcı enerjinin gelişimi belirginleşmektedir. Hareket için duyarlılık kazanan çocukta, el hareketlerinin koordinasyonu, dengede durmak ve yürümek gibi davranışlar gözlenir. Hareket etmek ve duymakla birlikte dildeki gelişim de ortaya çıkar. İçsel ve dışsal düzen kurulmaya başlanır ve ilişkileri fark etmesi sağlanır. 3-6 yaş arasını kapsayan ikinci alt evrede ise, çevreden alınan izlenimler analiz edilir. Çocuk, çevresindeki faaliyetler ile, bilinçsiz

keşiflerden bilinçli çalışanlara doğru gelişme gösterir. Önceden elde edilmiş olan kazanımlar güncellenir ve geliştirilir. Bir gruba katılarak sosyal uyum sağlamak, çocuk için çok önemli olmaktadır (Arslan, 2008).

Bu dönemde kazanılması gereken bilgi/becerilerin, ortalama yaş aralıklarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir (The Montessori Sensitive Periods, tarihsiz):

Tablo 1: Montessori'nin Birinci Duyarlı Dönemi İçin Becerilere Göre Yaş Aralıkları

Beceri Yaş	0	1	2	3	4	5	6
1. Hareket	0-2						
2. Dil	0-6						
3. Küçük Nesnelere		1-5					
4. Düzen			2-5				
5. Müzik			2-6				
6. Nezaket-Terbiye			2-6				
7. Duyusal Gelişme			2-6				
8. Yazma				3-5			
9. Okuma				3-5			
10. Uzamsal İlişkiler					4-6		
11. Matematik					4-6		

İkinci evre (6-12 yaş).

Çocuğun öğrenme hızı, ahlaki ve sosyal duyarlılığın yükseldiği bu dönemin başında azalmaktadır. Bu evrede, çocuk iyi ile kötünün bilincine varmaya başlamaktadır. Bir önceki dönemde sadece kişisel davranışları sorgulayan çocuklar, bu dönemde sosyal olaylara da farklı bakış açılarıyla yaklaşarak onları anlamlandırmaya çalışırlar. Bu evrede, çocuğun vicdanı, iyi-kötü ve doğru-yanlış arasındaki farka karar vermenin merkezi halinde gelir. Bu şekilde de, çocuk sosyal bilince ulaşmayı başarır. Ayrıca çocukta adalet bilinci oluşmakta, çocuksu toplumunu oluşturarak bu topluluğa itaat etmeye hazır haldedir. Montessori'ye göre bu dönemdeki çocuk, 'toplumsal alanda yeni doğmuş bir bebek'tir (Schafer, 2006& Wilbrandt, 2009: akt. Durakoğlu, 2011; Arslan, 2008).

Çocuk, ruhsal, sosyal, dini ve kültürel açıdan bilgisini genişletme isteği duyar. Çocuksu ruh, soyut düşünmeye hazır hale gelmeye başlar. Sürekli 'neden' sorularını sorar ve hayal kurmaya karşı duyarlı hale gelir (Beuschlein, 2003: akt.Arslan, 2008).

Bu dönemde kazanılması gereken bilgi/ beceriler şu şekilde ifade edilebilir (Grim, 2011): Adalet ve ahlaki yargılar, sosyal ilişkiler, para ve ekonomi, hayal etme, aletleri ve makineleri kullanma, zaman ve tarih algısı, insani hasletleri algılama, bir aileye ait olma algısı ve dünyanın işleyişinin farkına varma.

Üçüncü evre (12-18 yaş).

Bu dönemdeki çocukta, birinci dönemdeki kadar büyük değişimler görülmektedir. Önceki evrede ahlaki bilinç kazanan çocuk, bu dönemde toplumsal ve dini hisler geliştirir. Manevi duygular kazanan çocuk, aynı zamanda birtakım idealler edinir. Bu dönemdeki çocuğun ahlaki ve sosyal bilinci artık olgunluk seviyesine geldiği için, bu çocuğa ahlak öğreticiliği yapılabilir (Montessori, 1953: akt.Durakoğlu, 2011). Bu dönemde fiziksel değişimler rol oynar, vücut olgunluğa ulaşır (Montessori, 1995).

Yine birinci döneme benzer şekilde, bu dönem de kararsızlıklar üzerine kuruludur. Fiziksel değişimlerinden dolayı ergenler, korunma ve emniyette olma gereksinimi hissederler. Bunun yanında, sosyal ortamda bağımsız olma isteği de oluşur. Bu dönemde kendini gösteren gelişim dallanmalarının tamamlanması, bireylere karşı saygı duymayı ön plana çıkarır. Ergenler, toplumdaki rollerini anlamak ve üstlenmek isteği duyarlar (Arslan, 2008).

Bu dönemde kazanılması gereken bilgi/ beceriler şu şekilde ifade edilebilir (Seldin& Epstein, 2003): Güven, kendini ifade etme, analitik düşünce, bağlılık ve sorumluluk.

Montessori Yaklaşımında Eğitim Ortamı

Seldin ve Epstein (2003), Montessori öğretmenlerinin üç önemli şeyle çalıştıklarını belirtmektedir: Birincisi, çocuk gelişimi ve onların duyarlı dönemleri hakkındaki bilgileri; ikincisi, her duyarlı dönemin doyuma ulaşacağı bir sınıf ortamının nasıl hazırlanması gerektiğini bilmeleri; üçüncüsü ise, nasıl gözlem yapılması gerektiğinin farkında olmalarıdır.

Montessori programları, çocukların bireysel gelişmelerini ve iç disiplin geliştirmelerini sağlamasının yanında, saygının yer aldığı huzurlu bir ortam oluşturur. Öğretmenler tarafından oluşturulan eğitim ortamları, çocukların aktif araştırma yapabilecekleri ve yetişkinlerle iletişim kurabilecekleri, serbestçe hareket edebilecekleri şekilde düzenlenir. İstenilen bilgi, beceri ve deneyimleri kazandırılacağına inanılan materyaller, öğretmen rehberliğinde, öğrenciler tarafından seçilir. Çocuklar, kendi amaçları doğrultusunda materyalleri düzenleyebilirler. Çocuklarda, bilgi ve becerilerin yanında, ayrıca duyuşsal hedeflerin de gerçekleşmesine önem verilmektedir (Temel, 2005).

Çocuklar iyi düzenlenmiş bir ortama bırakılıp izlendiğinde, gelişimleri için neyin gerekli olduğuna uygun bir zamanda kendileri karar verdikleri ve bunu da zihinlerince emdikleri görülebilir. Çocukların gelişimi için önemli olan üç şey, çevre, öğretme materyalleri ve onları izleyen yetişkinlerdir. Çocuklara tek taraflı bir şekilde

öğretme ve onlara yetenek kazandırmak yerine, çocukların kendi başlarına öğrenebilecekleri bir çevre oluşturmak ve konsantre olabilecekleri nesnelere yer ve zaman da sağlamak önemli olmaktadır. Çoğu zaman, yetişkinlerin iyi niyetli müdahaleleri, çocuğun gelişimini engellemektedir. Bu bakımdan, yetişkinler sabırlı bir şekilde çocuğu izlemeliler ve sadece çocuklar yardıma gereksinim duyduklarında bir el uzatmalıdırlar (Tubaki& Matsuiishi, 2008).

Montessori sınıflarında, öğrenme düşünmeden yapılan alıştırmalar veya ezberlemek değildir. Amaç, yaptıkları şeyin bilincinde olan öğrenciler yetiştirmektir. Montessori öğrencileri, kendilerinin yaptıkları alıştırmalarla, araştırmayla ve sorgulamayla öğrenirler. Pasif bir şekilde kendilerine “kaşık uzatılma”sını beklemek yerine, çalışma süreçlerine aktif olarak katılırlar. Doğa bilimleri ve açık hava eğitimi Montessori öğrencilerinin deneyimlerinin önemli birer parçası olmakla birlikte, doğaya karşı da bir sevgi geliştirirler. Öğrenciler, yanlış yapmaktan korkmamayı öğrenirler, aksine, bunların öğrenme sürecinin bir parçası olduğunun farkındadırlar (Seldin, 2000).

Çocuk, doğuştan getirdiği zihinsel potansiyelini kullanmak ve yeteneklerini geliştirebilmek için zengin uyarıcılarla donatılmış çevreye gereksinim duymaktadır. Zengin uyarıcı bir çevrenin, zekayı bir miktar artırabileceği gözlenmiş olup, çevre etkileri ile zekanın yaklaşık ± 15 puan fark edebileceği öne sürülmektedir. Örnek olarak, orta sosyo-ekonomik düzeydeki zeka bölümü 100 olan bir kişi, olumsuz çevre koşullarında yetişecek olursa, zeka bölümü 85'e kadar düşebilir. Oysa, aynı zeka bölümüne sahip bir kişi, zengin uyarıcı çevre etkilerine maruz kalırsa, zeka bölümü 115'e kadar yükselebilmektedir. Bundan dolayı da, zeka gelişiminin oldukça hızlı olduğu çocukluğun ilk dönemlerinde, çevredeki uyarıcıların rolü büyüktür (MEB,2007).

Montessori Materyalleri

Montessori, bir insanın başka bir insan tarafından eğitilebileceğine inanmadığını belirtmektedir. Bireyler bu işi, ancak kendileri yapabilirler. Doğal bir merak ve öğrenme arzusuyla motive edilen birey, sınıfta geçirdiği uzun saatlerden sonra da öğrenmeye devam eder. Bu yüzden, Montessori, 2,5-6 yaş arasındaki çocuğa verilecek olan eğitimin, çocuğun beynini direkt olarak bilgi ile doldurmak yerine, çocuğun doğasında var olan öğrenme isteğini gerçekleştirecek bir programa yönelik bir eğitim olması gerektiğini vurgulamıştır. Montessori sınıflarında bu saydığımız amaçlara iki türlü ulaşılabilir: Birinci olarak, zorlama yerine çocuğun öğrenme zevkini kendisinin yaşamasını sağlamak, İkinci olarak da, çocuğun öğrenme mekanizmasını mükemmelleştirmeye yardımcı olmak. Montessori materyalleri, bu amaçlara yönelik fayda sağlamakla birlikte, öncelikli olarak gereken bilgileri öğrenmelerini ve çocuğa ilerdeki öğrenimi için bir takım yetenekler de kazandırır. Yetişkinler için sıradan olan, bulaşık yıkama, sebze doğrama, ayakkabı cilalama gibi olaylar, küçük çocukların gözünde yapılabilecek önemli görevler arasında yer almaktadır. Küçük bir çocuğun içindeki en önemli ve en kuvvetli dürtülerden biri olan taklit etmeyle, çocuklar bu görevleri gerçekleştirirken, bir işlemin tamamlanması için gerekli olan sırayı takip

ederler ve detaylara da önem vermeyi öğrenirler. Gerçek yaşam aktiviteleri, Montessori eğitiminde oldukça önemli görülmektedir. Çünkü, çocuk, günlük yaşam için önemli olan bir takım amaçlar edinir ve bu amaçlara ulaşmak için, zihnin yönetiminde, bir takım vücut hareketleri kazanır. Son olarak ise, çocuklar çalışmalarını bitirip, bir aktiviteden diğerine geçmeden önce, kullandıkları materyalleri tekrar yerlerine koyarak iyi bir çalışma disiplinine sahip olurlar (Lillard, 2011; Montessori Eğitim Programı (2,5-6 yaş), tarihsiz).

Çocuğa dünyayı keşfetmek için fırsatlar sunan Montessori materyalleri, çocuğun kullanabileceği boyutlarda ve güvenlikte dizayn edilmiştir. Gerçekçi özelliklere sahip olan ve yaratıcılığa da yer veren bu materyaller, günümüzde de oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Tüm materyallerin temiz, eksiksiz ve estetik bir görünüme sahip olmaları, çocukların dikkatli ve özenli çalışmalarını sağlarken, çalışmayı problemsiz bir şekilde tamamlamalarına da yol açar. Çocukları alıştırmaya teşvik eden şey, kullanılacak malzemenin güzel, zarif ve çekici renklerde olmasıdır. Özellikle, bir sette kullanılan parçalardaki renk uygunluğu ve aynılığı, çocukların o çalışmaya ait olan tüm parçaları kolayca bulmalarına yardımcı olur (Erişen& Güleş, 2007).

İçgüdüsel eğilimlerin yönlendirmeleriyle hareket eden çocuk, kendi gelişim planlarına uygun olan seçimlerde bulunmaktadır. Bu nedenle, Montessori sınıflarındaki çocuklar, kendilerine sunulan nesnelerin hepsini değil, sadece kendilerine uygun olanı seçerler. Bu bakımdan, Montessori sınıflarındaki dolaplar da, özgür seçim iradesine hizmet edecek şekilde çocukların boylarına ve fiziksel özelliklerine göre dizayn edilmiştir. Çocuk, materyal seçerken, öğretmen sadece gözlem yaparak onun olgunlaşma düzeyini anlamaya çalışmaktadır (Montessori, 1975: akt. Durakoğlu, 2010).

Montessori eğitimindeki bu temel düşüncelerden dolayı, bütün malzemeler, çocukların kolaylıkla görebileceği ve ulaşabileceği açık dolaplarda ve raflarda yer almalıdır. Göz önünde bulunan malzemeler, çocuklarda yapma, oynama arzusunu tetikler, bu şekilde de malzemeler kendi reklamını yapmış olur. Hemen hemen tüm materyallerden bir adet bulundurulması gerekmektedir. Böylelikle, çocuklar arasında birbirleriyle konuşma, anlaşma, seyretme, bekleme, uygun bir çözüm yolu üretme, isteğini sonraya erteleme, vazgeçme gibi sosyal açıdan önemli olan birçok gelişmeler desteklenir ve seyrederek öğrenme gibi dolaylı öğrenmeler de gerçekleşir (Erişen& Güleş, 2007).

Montessori sınıflarının temel unsurları olarak görülen bu materyallerin en önemli özelliklerinden birisi de, “hatanın kontrolü”nü içermeleridir. Örneğin, farklı ebatlardaki silindirlerin, yerleştirilmesi gereken bir düzlemde, silindirlerin tümünü yanlış yerleştirmek mümkün değildir. Bir silindir dışarıda kaldığında, bu durum yapılmış bir hatanın işaretçisidir. Dolayısıyla bu silindir düzlemi, hatanın kontrolünü içermektedir. Bu, bir gömlekteki düğmeler gibidir. Eğer düğmelerden birini iliklemeyi unutursak veya öncelik sırasını yanlış yaparsak, hata en sonunda kendini gösterecektir. Hatanın kontrolü, çocuğun küçük farkları dikkatlice görerek, bilinçli hareket etmesine

neden olur. Bunun sonucu olarak ise, artık materyal olmasa bile, çocuk hatasını kontrol etme bilincini kazanır (Montessori, 1950: akt.Durakoğlu, 2010).

Çocuk sorunları tek başına çözebilme, kendine güven geliştirme, analitik düşünme ve başarılı olmanın verdiği mutluluğu yaşayabilme yeteneğine sahiptir. Çocukların keşiflerinin sürekliliği gibi materyaller de birbirine bağlıdır. Aydın (2010)'a göre, Montessori araçlarının bazı özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Her bir araç kümesi sadece bir kavram sunar, böylece kavram anlamına etki edebilecek diğer tüm uyarılardan ayrılır ve dikkat sadece onun üstüne yoğunlaştırılır.
- Her araç kümesi sunmayı amaçladığı kavramın en fazla ve en az değerlerini gösteren parçalara sahiptir. Çünkü göreceli kavramlar ancak bu şekilde sunulabilir.
- Araçlar kavramları basitten karmaşığa ve ileriki aşamalarda soyuta doğru öğretecek şekilde tasarlanmıştır ve bu sırayla sunulur.
- Her araç kendisinden sonra gelecek ileri kavramlar için alt yapı oluşturur.
- Montessori araçlarının en önemli özelliği hata denetim mekanizmasına sahip olmalarıdır. Bu mekanizma sayesinde çocuk kendi öğrenir, yani yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan araçla çalışır ve sonucu kendi değerlendirebilir.

Çocuğun gelişmesine destek olabilecek eğitsel materyaller, çocukların gelişme alanlarıyla ilişkili olup, aşağıda bu alanlara değinilmiştir.

Montessori Yaklaşımının Alanları

Duyu ve müzik eğitimi.

Montessori öğretisinde, çocuğu öğrenmeye zorlamak yerine, duyuların yönlendirilmesi söz konusudur. Ona göre, öğrenenin duyuları uyarıldığında, etkili öğrenme gerçekleşir (Faryadi, 2007). Birçok araştırmanın bulguları da, görme, işitme ve dokunma kanallarının birlikte kullanıldığında, öğrencilerin öğrenmelerinin ve hatırd tutmalarının etkililiğini ortaya koymaktadır (Ültanır& Ültanır, 2002; Renou, 2008; Nilson, 2003: akt. Renou, 2008). Ayrıca, Laird'e (1985: akt.Faryadi, 2007) göre, araştırma sonuçları, öğrenmenin %75'inin görme, %13'ünün işitme ve dokunma yoluyla gerçekleşirken, koku ve tat almanın %12'sine karşılık geldiğini ortaya koymaktadır. Bu yüzden, aynı anda birçok duyu birlikte uyarılırsa, daha iyi bir öğrenme gerçekleşebilir.

Montessori, bütün zihinsel aktivitelerin temelini duyuların oluşturduğuna inanmaktadır. Duyular uyarıldığında beyin de uyarılır. Beynin gelişimi ise, kişilik oluşumunu sağlayan zihin gelişmesiyle aynı şeydir.

Schilling (2011) ile Tubaki ve Matsuishi (2008) , Montessori'nin çocukların bütün duyularından faydalanılması ve eğitilmesi gerektiğine inandığını belirtmektedir. Montessori her duyu için birçok aktivite düzenlemiştir. Parmak uçlarındaki duyarlılığı

artırmak için, çocuklardan pamuk, keten, kadife ve ipek gibi çeşitli materyallere dokunmalarını ve daha sonra da gözleri kapalı bir şekilde bunları dokunarak tahmin etmelerini isterdi. Montessori'nin kullandığı diğer aktivite ise, çocukların gözlerini sadece temel renkleri tanımak için değil, aynı zamanda, her rengin çeşitli tonlarını da tanımak üzere eğitmektir. Örneğin, aynı olan iki setten birincisindeki rengi en koyusundan en açığına kadar dizerek, diğer setteki renkleri karıştırır ve çocukları da bu şekilde sıraya koymasını isterdi. Ayrıca, sessizlik ve gürültü arasındaki farkı da öğretmeyi amaçlamıştı. Bunu yapmak için, hepsinin yüzünü bir tarafa çevirir ve kendisi de onların arkalarında bir yere otururdu. Sonra da, dikkatlice isimlerinin çağrıldığını dinlemelerini isterdi. Bütün çocuklar dikkatlice dinlerken de, Montessori bir çocuğun ismini söylerdi. Çocuk ismini duyduğunda ise, arkasını dönerdi. Bu ses eğitiminin yanında, müzik eğitimi de yer alıyordu. Birinde notaların sırasıyla yer aldığı bir zil, diğerinde ise bu notaların karışık olduğu başka bir zil vardı. Çocuklar, birinci zili çalıp dikkatlice dinledikten sonra, ikinci zildeki notaları doğru sıraya koymaya çalışırlardı. Çocuklar, doğru sırayı bulduklarında ise, Montessori çocuklara müzik okumayı öğretmeye başlardı. Zillerin üstündeki notaların ismini yazardı.

Montessori, zihinsel engelli çocuklar için geliştirdiği programlarda, “önce duyuların eğitimi, daha sonra da zihnin eğitimi” üzerine odaklanmıştı (Kramer, 1976: akt.Singh, 2005). Montessori, ayrıca duyuları uyarmak için, çiçekleri koklamak, bitkilere bakmak, kuşlar dinlemek ve fiziksel egzersizler yapmak için, dışarıda bir yürüyüşe çıkmanın gerekliliğine de inanmaktaydı (Singh, 2005).

Zihinsel ve aritmetik eğitim.

Coğrafyada, çocuklar kıtaların şekillerini bir tahtaya yerleştirerek, kıtaların isimlerini ve şekillerini öğreniyorlardı. Kıta isimleri, şekillerin üzerinde ve şekillerin tahta üzerinde yerleştirilecekleri yerlerde yazılmıştı. Matematik öğretimi ise, çubuk ve boncuklar yardımıyla yapıyordu. En küçük çubuk 10 cm iken, diğer çubukların 10'un katları olarak gidiyorlardı ve en büyük çubuk 100 cm idi. Boncuklar ise, 1,2,3,.. şeklindeki sayma sayılarıydı. Çocuklar, temel toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleri için bu çubukları kullanıyorlardı. Geometri ise, küçük çocukların öğrenmeleri için önemli bir parçaydı. Onlar, sadece dikdörtgen ve silindir gibi geometrik nesnelere tanımakla kalmayıp, ayrıca, dikdörtgen ve silindirlerin boyutlarını ayırt etmeyi de öğreniyorlardı. Alistirmalardan birisi, yükseklikleri aynı olan silindirleri genişliklerine göre sıralamak idi. Silindirlerin sıraya konulup, bir tahta üzerindeki uygun boşluklara yerleştirilmesi gerekiyordu. Her silindir, sadece belli bir boşluğa gelebiliyordu. Bu aynı zamanda, kendini düzeltme egzersizlerinden birisiydi, ve çocuklar silindirleri doğru yerlerine koymayı başardıklarında seviniyorlardı. Montessori'nin bütün öğretici materyalleri, öğrenmeyi oldukça basit ve anlaşılır yapacak şekilde, “hata kontrolü” ne sahipti (Schilling, 2011).

Matematik materyalleri, çocuğun, somut materyallerle çalışarak, matematiksel kavramları öğrenmesine ve anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu çalışma, soyut mantık

yürütme için bir olanak sağlayarak, çocuğun matematik prensiplerini anlaması için sağlam bir altyapı oluşturmaktadır (Singh, 2005).

Aritmetik eğitiminde, Montessori'nin vurgusu, salt sayma sayıları yerine, "miktar-nicelik" kavramını ve miktar belirten kelimeleri öğretmeye yöneliktir. Boncukları ve çubukları, 1000'e kadar olan sayıları görselleştirmek için kullanırdı. Amaç, çocukların miktarı görme duyularıyla anlamalarını ve matematiği fiziksel deneyimleriyle algılamalarını sağlamaktır. Montessori, çocuklar tarafından aritmetik eğitiminin, arka planında kültürün olduğu dil eğitiminden daha kolay anlaşıldığını gözlemlemiştir (Tubaki& Matsuishi, 2008).

Dil ve okuma-yazma eğitimi.

Singh (2005), dilin insan yaşamı için vazgeçilmez olduğunu belirtmektedir. Montessori sınıfları, zengin ve tam bir dil eğitimi sağlamaktadır. Kitaplar, ortamın ayrılmaz bir parçasıdır ve dikkatlice hazırlanmış bir ortam, hikaye anlatımı, ses ayırımı, okuma ve yazma için fırsatlar sunar.

Konuşma ve duyma yeteneğine bağlı olarak, çocuklar selamlamayı, birisine bir şeyin nasıl yapılacağını sormayı, minnettarlığın nasıl ifade edileceğini ve birisini nasıl dinleyeceğini öğrenmekteydiler. Bunlar, kendine güven eğitiminin bir parçası olan günlük yaşam egzersizlerinin de bir bölümüydü (Tubaki& Matsuishi,2008).

Zihinsel engelli çocuklara yaptığı gibi, Montessori normal öğrencilerine de, bir kart tahtası ve tahtadan harfler vererek bunlarla çalışmalarını sağladı (Asher, 2010). Tubaki ve Matsuishi (2008), Montessori eğitiminin bireysel temeller üzerine kurulduğunu belirterek, sınıftaki sessizliği ortadan kaldıracak olan, yüksek sesli okuma materyallerine pek yer verilmediğine dikkat çekiyor. Üzerinde durulan nokta, daha çok, yazma yeteneğini geliştirecek olan materyaller üzerindeydi.

Korkmaz (2006: akt. Durakoğlu, 2010), Montessori'nin okuma-yazma eğitiminde kullandığı yöntemin üç aşamada oluştuğunu belirtmektedir. İlk aşamada, çocukların yazı yazma yeteneği elde edebilmeleri için, metal çerçeveler ve zımpara kağıdından yapılmış olan harfler gibi materyallerle, çeşitli hazırlık alıştırmaları yapılır. İkinci aşamada, çocukların harfleri seslerine göre tanımları ve bulmaları için taşınabilir harfler kullanılır. Üçüncü aşamada ise, çocukların okumayı öğrenmeleri için okuma kartlarıyla alıştırmalar yapılmaktadır.

Montessori'ye göre, ancak yazı yazabilme yeteneği kazandırmayı amaçlayan materyalleri başarıyla kullanabilen bir çocuk, okuma eğitimine başlayabilmektedir (Durakoğlu, 2010).

Günlük yaşam eğitimi.

Günlük hayat alıştırmaları, çocuklara kendileri, diğerleri ve çevreleri için ilgi aşılamaktadır. Günlük yaşamdaki bu egzersizler, çocukların evlerinde günlük yaşamın bir parçası olarak gördükleri şeyleri içermektedir: Çamaşır yıkama, ütü yapma, bulaşıkları yıkama, çiçekleri düzenleme, süpürme, ayakkabı cilalama, etrafın tozunu

alma, vs. Nezaket ve terbiye alıştırmalarıyla, insan hoşgörüsünün temeli atılmaktadır. Bu aktiviteler sayesinde, çocuklar kas koordinasyonu, hareket etme ve çevredekileri keşfetme yeteneklerini geliştirirler (Singh, 2005).

Yemek pişirme, ev temizleme, küçük çocuklarla ilgilenme gibi temel ev işlerinin öğretimi, diğer metotlarda olmayan ve Montessori programına özgü bir şeydir. Bu tür alıştırmalar, küçük de olsa, çocukların ailedeki rollerini bilmelerini sağlamakta ve buldukları konunun bilincinde olmalarına yardımcı olmaktadır. Montessori, bu şekilde eğitimle aile yaşamını birleştirmektedir (Tubaki& Matsuishi,2008).

Ayrıca, yetişkinlere doğal hatta monoton gelen bu tür etkinlikler, yetişkinleri taklit edebilme olanağı sağladığından, çocuklar için oldukça heyecan vericidir. Taklit de, erken çocukluk yıllarında en güçlü dürtülerden birisidir. Sınıftaki bu günlük yaşam alanı, çocukların koordinasyonlarını mükemmelleştirecek aktivitelerle iç içe olmaktadır. Çocukların konsantrasyon süreleri gittikçe uzamaya başlar. Çalışmalardaki kurallı sıralamayı takip ederek detaylara dikkat etmeyi öğrenirler (Aydın, 2010).

Kahn (1995: akt.Aydın, 2010) bir Montessori sınıfında pratik yaşam alıştırmalarına ilişkin dört farklı grubu şu şekilde belirtmektedir:

- 1.*Kişisel Bakım:* Düğmeleri ilikleme, fermuar çekme, bağlama.
- 2.*Çevresel Bakım:* Temizlik, süpürme, bahçe işleri, ütü yapma, parlatma.
3. *Sosyal İlişkilerin Geliştirilmesi:* Kutlama, hizmet, kabul, özür dileme, teşekkür etme.
4. *Hareket ve Denge:* Bir çizgi üzerinde yürüme, sessiz oyunlar oynama, vb.

Montessori Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Montessori eğitiminde çocuğun merkeze alınması, öğretmenin rolünü de geleneksel anlayışa göre değiştirmiştir. Çocuk artık bilgiyi öğretmenden değil, deneyimleri yoluyla ortamdan almaktadır. Montessori öğretmenin görevi ise, özellikle çocuğun bilgiyi yaşayarak keşfetmesine yardımcı olmaktır. Dolayısıyla, Montessori felsefesinin özünü, “kendi kendine eğitim” teşkil etmektedir (Durakoğlu, 2010).

Montessori öğretmenin görevinin konuşmaktan ziyade, çocuk için özel bir ortam hazırlamak olduğunu söylemektedir. Eğitimcilerin yapması gereken en önemli ve acil olan şeyin, bilinmeyen çocuğu tanımak ve onu engellerinden kurtarmak olduğunu vurguluyor. Eğer öğretmen veya ebeveynlerin müdahalesi olmadan, çocuklar yaptıkları yanlışların farkına varırlarsa, ortamın kendiliğinden çocukların öğrenmesini sağlayacağını dile getiriyor. Bu süreçte de, öğretmen ve ebeveynlerin sessiz seyirci konumunda kalmaları gerektiğini de ekliyor. Ayrıca, çocuğun yer aldığı bütün aktivitelere saygı duymamız gerektiğini ve onları anlamaya çalışmamız gerektiğine de yer veriyor. Çocuk, işin çokluğundan değil, onun için değersiz olan şeylerle uğraşmaktan sıkılmaktadır (Asher, 2010).

Öğretmen, çocukların önceden hazırlanmış olan çevrede, özgürce hareket edebilmelerini sağlayan, insan gelişimi ve büyümesi hakkında yeterli bilgiye sahip olan, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını materyal ve çeşitli etkinliklerle karşılayabilmek için gözlem yapabilme becerisine sahip olan, ve çocukları öğrenme için motive eden kişidir. Öğretmenin görevi, kendi bilgi ve deneyimlerini empoze etmekten ziyade, çocukların gelişimleri için kendilerinde var olan potansiyeli kullanma fırsatı vermektir. Montessori öğretmenleri, çocuğun gözlemlene becerilerini geliştirirken; etkin öğrenme, kolaylaştırma, yönlendirme ve rehberlik için kendi gözlemlediği uygun yöntemleri çocuğa kazandırma uğraşı içine girer (Morrison, 1998& Coe, 1991: akt. Oğuz& Köksal Akyol, 2006).

Herhangi bir konunun veya alanın tek başına öğretilmesine fırsat vermeyecek şekilde, bütün konular birbirleriyle ilişkili ve iç içe olarak öğrenciye sunulmalıdır. Belli bir alanda uzmanlaşma yerine, eğitimler birçok alanla ilgili çalışmalar yaparlar (Humphryes, 1998: akt. Holfester, 2008).

Öğretmen, Montessori metodunu, tarihini ve özel terimlerini bilmeli, çocuklarının gelişimlerinin farkında olmalı ve çocuklarla çalışırken, metodun içinde yer alan teknik, materyal ve fikirleri uygulayabilmelidir. Bunlar, çevreyi düzenleme, sunumlar yapma, okul yılının başlangıcında öğrencileri tanıştırma ve her gün olabildiğince çok öğrencinin ihtiyaçlarını karşılama gibi görevlerdir. En önemli görev ise, sınıfta disiplini sağlamaktır. Bu, öğrencilere uygun tür davranışlar için model ve rehber olmaktan geçer. Öğretmenin çeşitli rolleri şu şekilde sıralanabilir (North American Montessori Center: NAMC, tarihsiz):

- Rehber
- Model
- Gözlemci
- Rapor Tutucu
- Ailelerle İletişimde Kalan
- Alanında Uzman

Neubert (1973: akt.NAMC, 2007), Montessori öğretmenlerinin rolleri için şunları sıralamaktadır:

- Montessori öğretmenleri, çocukla çevre arasında dinamik bir bağıdır.
- Öğrencileri düzenli olarak gözlemler ve ihtiyaçlarını değerlendirirler.
- Her çocuğun ilgi ve ihtiyacına göre ortamı değiştirerek ve sonuçlarını not ederek, sürekli bir deney halindedirler.
- Çocukların bağımsızlığına ve onlara çekici gelen çalışmayı seçmelerine kolaylık sağlamak için, ortama gerektiğinde materyal ekleyip gerektiğinde çıkararak uygun bir ortam hazırlar.
- Her gün, çalışmalarının etkililiğini ve ortam tasarımını dikkatlice değerlendirirler.

- Her çocuğun bireysel gelişmesini gözlemleyip değerlendirir.
- Öğrencilerin bağımsızlığına saygı duyar ve bu bağımsızlığa sahip çıkarlar. Öğretmenler, çocuğa ne zaman müdahale edip etmeyeceklerini bilmelidirler.
- Çocuklara samimiyet ve kararlılık göstererek, güvenlik sağlayarak, her çocuğa önyargısız yaklaşarak, destekleyici bir tavır sergilerler.
- Çocuklar arasındaki iletişimi kolaylaştırırlar ve çocuklara, düşüncelerini yetişkinlere iletmeyi öğrenmede yardımcı olurlar.
- Çocukların ilerlemelerini ve çalışmalarını, ailelere, okul personeline ve topluma yorumlayarak sunarlar.
- Çocuklara anlaşılır, ilginç ve ilgili dersler sunarlar. Çocukların ilgilerini ortamdaki derslere ve aktivitelere yöneltmelerine yardımcı olur.
- Sınıfın temel kurallarına uyararak, bir sakinlik, uyum, nezaket, terbiye sergileyerek ve her çocuğa saygı göstererek, çocuklarda istenilen davranışlar için model olmaktadır.
- Tutarlı bir şekilde, saygılı, kibar olmayı ve çatışmayı öğretmeye çalışarak, barış eğitimi sağlarlar.
- Çocuğu daha iyi anlamak, ailelere gerekli yönlendirmelerde bulunmak ve tavsiyeler vermek için, büyüme, gelişme ve davranış örneklerini yorumlayan teşhis uzmanıdırlar.

Montessori Yaklaşımı ve Geleneksel Eğitim

Montessori yaklaşımında, öğrenci öğretimin merkezinde yer alırken, öğretmen geri planda kalır, öğrenci ihtiyaç duyduğunda devreye girmektedir. Halbuki geleneksel eğitimde, öğretim sürecinin merkezinde öğretmen vardır. Sınıftaki etkinlikler, öğretmen tarafından belirlenip uygulamaya konulmakta, öğrenciye seçim imkanı vermemektedir. Montessori eğitimi ile geleneksel eğitimin farkını görmek için aşağıdaki tablo incelenebilir:

Tablo 2: Montessori Yöntemi ile Geleneksel Eğitimin Karşılaştırılması

Montessori Öğretiminde Sosyal ve Zihinsel Gelişme	Geleneksel Öğretimde Sosyal ve Zihinsel Gelişme
➤ Eğitimci sınıfta gaspçı olmayan bir role sahiptir.	➤ Eğitimci sınıfın merkezidir.
➤ Çevre ve yöntem kendi kendine disiplini teşvik eder.	➤ Eğitimci disiplinin ilk yaptırımcısı gibi davranır.
➤ Öğretim esas itibarıyla bireyseldir.	➤ Öğretim grup halinde ve bireyseldir.
➤ Yaşlar karışıktır.	➤ Derslerin çoğu öğretmen tarafından verilir.
➤ Gruplar çocukları kendi kendilerine öğrenmeye ve birbirlerine yardım etmeye teşvik eder.	➤ Çocuk için yapılandırılmış bir program vardır.
➤ Çocuk kendi çalışmasını kendisi seçer.	➤ Kavramlaştırma sürecinde çocuğa öğretmen kılavuzluk yapar.
	➤ Öğretim grup tarafından belirlenir.

-
- Çocuk otodüzeltilici materyal ile kavramları kendi başına keşfeder.
 - Çocuk seçtiği proje üzerinde dilediği kadar çalışır.
 - Çocuk öğrenme hızını kendi belirler.
 - Çocuk materyal sayesinde kendi hatalarını belirler.
 - Çocuk çalışmasını tekrar etmek suretiyle öğrenmesini ve olumlu iç duyularını güçlendirir.
 - Fiziki keşif için tüm duyu organlarına yönelik materyal vardır.
 - Sağlık ve çevre (ayakkabılarını boyamak, masayı temizlemek, vb.) bilgisi için yapılandırılmış bir program vardır.
 - Çocuk dilediği yerde çalışır, sınıf içinde dilediği yere gider ve dilediği kişiyle konuşur (diğer arkadaşlarının çalışmasını engellemeden); grupta çalışmak isteğe bağlıdır.
 - Montessori felsefesi ile ilgili bir program düzenlenir ve anne-babalar için öğrenme sürecine katılma programı hazırlanır.
 - Öğretmen hataları tekrarlar ve ödülleri düzeltir.
 - Öğretim dışsal olarak güçlendirilir.
 - Duyusal gelişim için pek az materyal bulunur.
 - Sağlık bilgisi üzerinde fazla durulmaz.
 - Çocuğun genelde ayrı bir sandalyesi vardır; orada ders boyunca sakin sakin oturması, dinlemesi ve derslere katılması teşvik edilir.
 - Velilerin işe karışması isteğe bağlıdır.
-

Kaynak: Topbaş, E. (2004). Montessori yöntemi ile çocuk eğitimi.

Ayrıca, yapılan birçok araştırma da Montessori eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarının ve sosyal ilişkilerinin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre pozitif olarak farklılaştığını ortaya koymaktadır. Uluslar arası Montessori Derneği (Association Montessori International-AMI) tarafından yapılan bir çalışmada, geçmişte Montessori eğitimi alan lise öğrencilerinin fen ve matematik performanslarının, diğer öğrencilere göre daha iyi olduğu bulgusuna ulaşmış ve Montessori eğitiminin uzun dönemli etkisi olduğu görüşünü ispatlamıştır (Dohrmann, 2003). Koçyiğit ve Kayılı (2008) tarafından Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise, Montessori yöntemiyle eğitim alan anaokulu öğrencilerinin, normal müfredata göre eğitim alan anaokulu öğrencilerinden sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alanlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır. Rathunde (2003) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul seviyesindeki Montessori öğrencilerinin, diğerlerine göre daha yüksek içsel motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Lilliard ve Else-Quest (2006), tarafından yapılan çalışmada ise,

matematik ve okumayla ilişkili akademik yeteneklerde, geleneksel eğitim alan öğrencilere göre, Montessori eğitimindeki 5 yaş öğrencilerinde pozitif anlamlı fark bulunurken, 12 yaş seviyesindeki öğrencilerde bir farka rastlanmamış olup, Montessori öğrencilerinin sosyal becerilerinin daha gelişmiş ve daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere bu çalışmalar, Montessori eğitiminin geleneksel eğitime göre üstünlüğünü ortaya koymaktadır. Ancak, Lopata, Wallace ve Finn (2005) tarafından yapılan bir çalışma, Montessori öğrencilerinin daha yüksek akademik başarı gösterdiği görüşünü desteklememektedir.

Montessori sınıflarının, geleneksel sınıflardan diğer bir farkı ise, sınıfların her yaş seviyesine göre değil, 3-yıllık periyottaki yaş gruplarına göre (3-6, 6-9, 9-12, 12-15 gibi) düzenlenmiş olmalarıdır (Olaf, 1999; akt. Mwape,2004). Bu, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve bildiklerini diğerlerine öğretmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, sosyal ilişkileri geliştiren işbirlikli bir ortam oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Büyük olan çocuklar, bir dereceye kadar küçük çocuklara kılavuzluk yapmakta, aynı zamanda, bu durum da onların liderlik becerilerini de geliştirmektedir (Brown, tarihsiz).

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Montessori eğitiminde, çocuğun izlemesi, zihin gelişimiyle duyu gelişiminin paralel görülmesi, eğitimin öğretmen tarafından gerçekleştirildiği bir şey değil, öğrenci tarafından kendiliğinden oluşturulan bir şey olması gibi görüşler ile Steiner'in Waldorf okulu yaklaşımı; çocuğun düşüncelerini ciddiye alma, onu kendi doğasının yönlendirmesine izin vererek özgür bırakma ve eğitim ortamını çocuğa göre düzenleme gibi temel esaslar ile Neill'in Summerhill okulu yaklaşımı; çocuğun doğal merakının yönlendirmesiyle hareketlerinin serbest bırakılması, öğretmenin eğitimdeki rolü, ortamın düzenlenişi, yetişkinlerin çocuklara davranış biçimleri gibi konulardaki görüşler ile Reggio Emilia yaklaşımı; çocuğa zengin materyallerle hazırlanmış bir ortam sunulması, her çocuğun kendi doğasıyla keşfetmesine olanak kılınması ve onun ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi gibi hususlar ile Moore yaklaşımı; çocuğun zihinsel gelişimine önem vermesi ile High/Scope yaklaşımı; öğrenme ve öğretme ile günlük yaşam aktivitelerini birleştirmesi ve dış dünya ile bağlantı kurması ile Bank Street yaklaşımı; çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişimlerinin hedeflenmesi, günlük yaşamla ilgili aktivitelere yer verilmesi ile Head Start yaklaşımı arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Diğer okul öncesi eğitim yaklaşımları ile Montessori eğitim yaklaşımı arasındaki bu benzerlikler, Montessori'nin çocukların gelişim özellikleriyle ilgili uygulamalarının, 100 yıl öncesinde bile ne kadar doğru ve gerçekçi olduğunu göstermektedir.

Organizmanın ilk duyuşal yaşantı sınırlılıklarının, algısal, entellektüel ve duygusal gelişimlerini geriletliğini savunan Hebb'e göre, uyarıcılarla zenginleştirilmiş bir çevrenin, organizmanın gerek bilişsel, gerekse tüm kişilik gelişimini olumlu yönde etkilemesi beklenir. Uyarıcı bakımından zengin olan bir çevre, organizmaya daha büyük

bir duyuşal çeşitlilik sağlamakta, bu nedenle de bilişsel gelişim için zengin uyarıcı çevre düzenlemenin önemi artmaktadır (Senemoğlu, 2012). Hebb'in bu görüşleri, Montessori'nin, eğitim ortamının düzenlenmesinde kullandığı materyallerin çeşitliliğini ve bu materyallerin öğrencilerin duyuşal, zihinsel, fiziksel gelişimlerini sağlama düzeyini de haklı çıkarır niteliktedir.

Senemoğlu'na (2012) göre, yeni doğan çocuğun baş etmesi gereken en önemli problem, yaşadığı dünyayı öğrenmesi ve anlamasıdır. Bu süreçteki aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime ise bilişsel gelişim adı verilmektedir. Piaget, Vygotsky ve Bruner bilişsel gelişimle ilgili çalışmalar yapmış olup, Piaget çocuğun dünyanın pasif bir alıcısı olmadığını vurgulamıştır. Vygotsky ise çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Bruner'e göre de, gelişimde dil önemli bir anahtar olup, yaşantı kazanma, sözel, görsel, matematiksel ya da müziksel dünyanın zihinsel temsilcilerinin kazanılmasını gerektirir. Montessori yaklaşımında da, bu pedagoğların görüşleri paralelinde, öğrenciler eğitim ortamının aktif katılımcısı rolünü üstlenmekte ve çevresindekilerle etkileşim içerisinde olmaktadır. Materyaller de, dil kazanımı, aritmetik yeteneği, günlük yaşam ve duyuşal kazanımlar üzerinde yoğunlaşmakta, çocuğu her yönüyle geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Montessori yaklaşımında ortaya konulanların, diğer kuram ve yaklaşımlarla paralellik gösterdiği göz önüne alındığında, sonuçların ne kadar tutarlı, gerçekçi ve eğitim açısından doğru olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, çocuğun ilk yıllarından beri içinde bulunduğu ortamın onun gelişim ihtiyaçlarına göre düzenlenmesinin önemi kaçınılmaz olmaktadır. Ailelerin ve eğitimcilerin bunu öz önünde bulundurarak, çocukların gelişimini desteklemeleri ve onların ihtiyaçlarına cevap vermeleri gerekmektedir.

SONUÇ

Dünya çapındaki birçok ülkede, senelerce uygulanan Montessori eğitim yönteminin, kendisinden sonra çıkan birçok yöneme ve teknolojik ilerlemelerle desteklenen ileri araştırmalara rağmen zamana meydan okuyor olması, aşikâr bir biçimde onun etkililiğini ortaya koymaktadır. Çıkış noktasının çocukların kendi gelişimsel özellikleri olması, bu yöntemi çocuklar için daha da faydalı kılmaktadır. Çünkü bu yöntem, çocukları kısıtlamıyor, onlara doğaları gereği davranma ve yaşama fırsatı sunuyor. Son zamanlarda popüler olan öğrenen merkezli eğitimin önemini, Montessori 100 yıl önce anlamış ve çocukları eğitimin merkezine almıştı. Çocuğa özgürlük tanıyıp, onların; “bana bir şeyi kendi başıma nasıl yapacağımı öğret, benim için sen yapma” şeklindeki yakarışlarını gün ışığına çıkarmıştır. Yetiştirdiği zihinsel engelli çocukların, ulusal bir sınavda normal çocuklarla aynı başarıyı yakalamış olmaları da, onun çocuğun doğasını çok iyi bir şekilde gözlemleyip anlamasıyla geliştirdiği kendine has yönteminin etkililiğini ortaya koymaktadır.

“Eğitebilmek için, eğitilecek olanların tanınması gerektiği” görüşünden yola çıkan Maria Montessori'nin eğitime getirdiği diğer önemli yenilikler şu şekilde

sıralanabilir: Farklı yaş gruplarıyla çalışma, faaliyetin serbestçe seçimi, 1.5-3.5 yaş arası çocuklarda doğuştan gelen düzen aşkının tespiti, zihinsel yoğunlaşma, çocukların oyun halinde çalışmaları, cezasız eğitim, sessizlik aşkı, kendi kendine düzeltilebilir eğitim materyali ve kendi başına yapmama yardım et (Topbaş, 2004).

Merkezinde çocuğun yer aldığı Montessori yönteminde, öğretmenin amacı öğrenciye müdahale edip kendi istediklerini öğrenciye aktarmak değil, aksine öğrencinin doğal merakıyla yaptığı çalışmaları izleyip, gerektiğinde sorunu gidermek ve kendi kendine eğitim sürecinin normal seyrinde devam etmesini sağlamaktır. Sınıftaki materyaller, özellikle çocukların duyu organlarını ve zihinsel süreçlerini geliştirmeye yönelik olup, sınıf ortamı çocukların rahat bir şekilde çalışabilecekleri şekilde düzenlenmiştir.

Özellikle, çocuklarına sorumluluk yüklemekten kaçınan ailelerin, Montessori yönteminin mantığını keşfetmeleri ve bu anlayış çerçevesinde çocuğa bir yetişkinmiş gibi saygı duymaları gerekir. “Sen daha küçüksün; sen ne anlarsın; büyü de gel; boyundan büyük işlere kalkışma” klişeleriyle yetiştirilen çocuklarımız, acaba büyüüp geldiklerinde, birçok şey için geç olduğunun farkına varabilecekler mi? Topbaş’a (2004) göre, çocuğun yetiştikten beklentisi, “benim iyiliğim için beni engelleme” veya “gölge etme başka ihsan istemem” sözleriyle ifade edilebilir. Montessori (1982) bunu, çocuğun normal gelişimine kasteden güçlere karşı sürekli bir savaş vermesi, şeklinde dile getirmektedir.

Her ne kadar sınıf içi eğitimle alakalı gibi görünse de, aslında Montessori’nin fikirleri aile ortamında da uygun materyallerle rahatlıkla kullanılabilir. Tek yapılması gereken, çocuğun doğasını anlamak ve merakını köreltmeden ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak olmalıdır. Ülkemizde okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması da, çocuk için aile içi eğitimi zorunlu kılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aktan Kerem, E. & Kınık, E. (2006). Hiçbir çocuk geride kalmasın: Erken çocukluk eğitiminde Head Start programı. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 56, 16-20.
- Arslan, M. (2008). Günümüzde Montessori pedagojisi. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 177, 65-79.
- Asher, J.J. (2010). The story of Maria Montessori. *Discoveries by ordinary people that change the world* içinde (143-155). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Aslan, D. (tarihsiz). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/144/114/> (Erişim Tarihi, 2012, 12 Aralık)
- Aydın, İ. (2010). *Alternatif Okullar*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bayhan, P. & Bencik, S. (2008). Bank Street yaklaşımının (gelişimsel etkileşim yaklaşımı) ilkeler, program ve eğitimci açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 80-88.
- Bilaloğlu Günay, R. (2004). Okul öncesi dönemde High/Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 41-56.
- Brown, K. (tarihsiz). The Montessori: The ABCs of a global education movement focused on fostering independent learners. *Little Ones Magazine*. <http://www.littleonesmagazine.com/stories/montessori.pdf> (Erişim Tarihi, 2012, 05 Kasım)
- Bruggeman, H. (2011). Montessori at home: 8 principles to know. <http://simplehomeschool.net/montessori-at-home/> (Erişim Tarihi, 2012, 21 Ekim)
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Montessori yaklaşımı ve okul öncesinde fen eğitimi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 5(3), 19-25.
- Çalışkan Kayaöz, S. (tarihsiz). Alternatif eğitim felsefesi: Waldorf. [Derleme]. <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/198/112/> (Erişim Tarihi, 2012, 10 Aralık)
- Dohrmann, K.R. (2003). Outcomes for students in a montessori program: A longitudinal study of the experience in the Milwaukee Public Schools. <http://www.montessori-ami.org/research/outcomes.pdf> (Erişim Tarihi, 2012, 25 Ekim)
- Durakoğlu, A. (2010). Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart-2010, 91-104.
- Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 133-145.
- Edwards, C.P. (2006). Montessori Education and its scientific basis. *Applied Developmental Psychology*, 27, 183-187.
- Erişen, Y. & Güleş, F. (2007). Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 287-305.
- Faryadi, Q. (2007). The Montessori paradigm of learning: So what?. *UITM Malasia*, ED496081.
- Grim, T. (2011). Understanding Montessori's sensitive periods. <http://www.shiningminds.com/PDF/CommunityTimes/CT%20Nov%20Dec%20Jan%202011.pdf> (Erişim Tarihi, 2012, 23 Ekim)
- Gürkan, T. & Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 509-528.
- Holfester, C. (2008). The Montessori method. *EBSCO Publishing Inc*. http://www.williamsburgmontessori.org/wp-content/uploads/2010/08/The_Montessori_Method.pdf (Erişim Tarihi, 2012, 24 Ekim)

- Homeschool Learning Network. (tarihsiz). The Reggio Emilia homeschool method. <http://www.homeschoollearning.com/index.php/reggio-emelia-method> (Erişim Tarihi, 2013, 10 Nisan)
- Kabadayı, A. (2002). Bebeğin, duyumotor, dil ve zihinsel gelişiminde çevre ve yetişkinin rolü ve önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 215-234.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından anne-çocuk eğitim programının 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitim programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2),234-248.
- Koçak, N. (1998). High/Scope okulöncesi eğitim programı ve Türkiye'deki okulöncesi eğitim uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt II* (s.697-704).
- Koçyiğit, S.& Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). The early years: evaluating montessori education. *Science*, 313, 1893-1894.
- Lillard, A.S. (2011). Mindfulness practices in education: Montessori's approach. *Mindfulness*, 2, 78-85.
- Lopata, C., Wallace, N.V. & Finn, K.V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5-13.
- MEB. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Zihinsel Engelliler*. Ankara: MEGEP.
- MEB. (2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Bilişsel Gelişim*. Ankara: MEGEP.
- Montessori, M. (1946). *Education for a new world*. Clio Press, Oxford. <http://www.moteaco.com/abcclio/world.html> (Erişim Tarihi, 2012, 23 Ekim)
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind* (Çev. C.A. Claremont). New York: Henry Holt and Company. (Orijinal olarak 1967'de yayınlandı).
- Montessori, M.(1982). *Çocuk eğitimi: Montessori metodu* (Çev. G. Yücel). İstanbul: Sander Yayınları.
- Montessori Eğitim Programı (2,5-6 yaş). (tarihsiz). <http://www.izcianaokulu.k12.tr/montessori-anaokulu-montessori-egitimi.html> (Erişim Tarihi, 2012, 22 Ekim)
- Mwape, J. (2004). The Montessori method: An alternative way of teaching science. ESC 707 Ders Ödevi, Science Education, Lehman College. http://www.mwape.com/M.S.Thesis_Mwape.pdf (Erişim Tarihi, 2012, 7 Kasım)

- NAMC: North American Montessori Center. (Tarihsiz). The role of the teacher. http://www.montessoritraining.net/elementary_program/courses/classroom_guide/sample_pages.pdf (Erişim Tarihi, 2012, 18 Ekim)
- NAMC: North American Montessori Center. (2007). The Montessori teacher and her role: learning more about the method. <http://montessoritraining.blogspot.com/2007/09/montessori-teacher-and-her-role.html> (Erişim Tarihi, 2012, 10 Ekim)
- Oğuz, V. & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Öz, M. (2008). *Amerika'da alternatif bir eğitim modeli olarak kişi merkezli eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ramazan, O. & Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83-98.
- Rathunde, K. (2003). A comparison of Montessori and traditional middle schools: Motivation, quality of experience, and social context. *The NAMTA Journal*, 28(3), 13-52.
- Renou, J. (2008). A study of perceptual learning styles and achievement in a university level foreign language course. *Crisolenguas*, 1(2), 21-36.
- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870-1952). *PROSPECTS: The Quarterly Review of Comparative Education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education)*, 24 (1/2), 169-183.
- Sarıaydın, M., Tekbaş, S., Tuncay, G. & Akgün, C. (2009). Montessori eğitimi uygulaması raporu. www.shcek.gov.tr/userfiles/MontessoriEgitimiUygulamaRaporu.pdf (Erişim Tarihi, 2012, 20 Ekim)
- Schilling, K. (2011). Montessori approach to teaching/learning and use of didactic materials. *Education Graduate Symposium on March 4,2011*, University of Manitoba, 1-16.
- Seldin, T. (2000). Montessori 101: Some basic information that every Montessori parent should know. *Tomorrow's Child Magazine, Back to School*, 8(5), 5-6.
- Seldin, T.D. (2002). Maria Montessori's biography. *Gale Encyclopedia of Education*. <http://www.answers.com/topic/maria-montessori> (Erişim Tarihi, 2012, 22 Ekim)
- Seldin, T. & Epstein, P. (2003). *The Montessori way*. Florida: The Montessori Foundation Press.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sensitive Periods. (tarihsiz). <http://www.rocklinmontessori.com/documents/Sensitive%20Periods%20Article.pdf> (Erişim Tarihi, 2012, 23 Ekim)
- Singh, R. (2005). The Montessori method. Seminar- New Delhi, 546, 38-43.

- Temel, Z.F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 26 (47), 18-22.
- Temel, Z.F. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Thayer-Bacon, B. (2011). Maria Montessori: Education for peace. *In Factis Pax: Journal of Peace Education and Social Justice*, 5(3), 307-319.
- The Montessori Sensitive Periods. (tarihsiz).
<http://www.rocklinmontessori.com/documents/Sensitive%20Periods%20Chart.pdf>
(Erişim Tarihi, 2012, 23 Ekim)
- Topbaş, E. (2004). *Montessori yöntemi ile çocuk eğitimi*. Ankara: Tek Ağaç.
- Tubaki, M.&Matsuishi, T. (2008). On the pedagogical theory of Maria Montessori. *Journal of Disability and Medico-Pedagogy*, 18, 1-4.
- Türk Tabipleri Birliği. (2012). *Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama*. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- Ültanır, Y.G. & Ültanır, E. (2002). İlköğretim beşinci sınıf çocuklarının öğrenme tipleri. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 38-56.
- Yıldırım Doğru, S.S. (2009). Özel eğitimde kullanılan alternatif programlar (Montessori yaklaşımı). *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1), 107-116.
- Yıldız, Ö. (2005). Summerhill Okul Modeli.
<http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/142/111/> (Erişim Tarihi, 2012, 05 Aralık)



İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi¹

Evaluation of English Lesson Objectives Functions SBS Questions and Exam Questions in Primary School According to Revised Bloom Taxonomy

Zehra Sümeyye GÖKLER², Ayşe AYPAY³, Asım ARI⁴

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İngilizce dersi öğretim programı 8. sınıf hedefleri, kazanımları, SBS soruları ve yazılı sınav sorularını Yeni Bloom Taksonomisi (YBT)'ne göre değerlendirmektir. Araştırma kapsamına alınan 8 hedef, 73 kazanım, 51 SBS sorusu ve maksimum çeşitleme örnekleme yoluyla seçilen 30 okulda uygulanan 747 yazılı sınav sorularının birer kopyası alınarak YBT'ye göre sınıflaması yapılmıştır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi ile elde edilmiştir. İngilizce dersi öğretim programına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) internet sitesinden; SBS sorularına Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Sınav Hizmetleri Daire Başkanlığı'nın sitesinden ulaşılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından taksonomi kitabındaki ölçütlere göre YBT tablosuna yerleştirilmiş ve iki aşamalı uzman görüşünden geçirilmiştir. Prof. Dr. Lorin W. Anderson'dan alınan uzman görüşleri neticesinde sınıflamaya son şekli verilmiş, elde edilen bulguların yüzde ve frekansları alınarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının YBT bilişsel basamaklarına göre alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı görülmüştür.

***Anahtar Kelimeler:** Yeni Bloom Taksonomisi, İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, İngilizce Dersi Yazılı Sınav Soruları*

ABSTRACT

The main aim of this research is to evaluate 8th grades objectives and functions of English course curriculum, SBS questions and exam questions according to Revised Bloom's Taxonomy (RBT). Being

¹ Bu makale Doç. Dr. Ayşe Aypay ve Doç. Dr. Asım Arı'nın danışmanlığında yürütülen Z. Sümeyye Gökler'in "İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinden (2012) yararlanılarak hazırlanmıştır.

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, zsgokler@gmail.com

³ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

⁴ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

included in research, 8 objectives, 73 functions, 51 SBS questions and chosen using maximum variation sampling and photocopied 787 exam questions applied in 30 schools were classified according to RBT. Data were obtained through document analysis. Curriculum and SBS questions were obtained through website of Board of Education and Ministry of Education Educational Technologies Department of Examinations. Data were classified on RBT table by researcher according to criteria presented in taxonomy book. Classification were finalized after Prof. Dr. Lorin W. Anderson's expert views. Frequencies and percentages were used in the analysis. At the end of the research, it is determined that the vast majority of the objectives, functions, SBS questions and exam questions has been classified under lower cognitive stages.

Key words: *Revised Bloom's Taxonomy, Primary School English Language Teaching Curriculum, English Lesson Teacher-made Exam Questions*

Bireyin, eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünce becerileriyle ulaştığı bilgi, beceri ve tutumlar bugününü ve geleceğini kurabilmede eğitim rol oynamaktadır (Kılıç ve Acat, 2007). Eğitimin kalitesi öğretmen nitelikleriyle çok yakından ilişkilidir. Öğretmenler öğrencilerinin toplumda ve iş dünyasında iyi bir yer edinmeleri ve en genel anlamda hayata hazırlanmalarında kilit bir rol oynamaktadır (Aypay, 2011). Öğretim programlarının okullarda uygulayıcısı olan öğretmenler, Şişman'a (2011) göre gelişen yeni eğitim ve okul anlayışında öğrencilerle birlikte bilgiyi sürekli üreten özneler konumundadır ve yaptığı iş gereği insan davranışlarını ve kişiliğini biçimlendiren bir sanatkardır. Öğretmenlerin, diğer sorumluluklarının yanı sıra öğrenme öğretme sürecinde gerekli yeterliliklere sahip olması, öğretim programlarını yeterince bilmesi ve uygulaması beklenmektedir.

Öğrencilere hangi bilgi, beceri, tutumun kazandırılacağı, bunların hangi düzeyde olması gerektiği önceden belirlenmelidir. Bu anlamda, öğrencilerin özelliklerine göre hedeflerin belirlenmesi, farklı düzey ve özelliklere göre sınıflamanın yapılması gerekmektedir (Arı, 2011). Uzun yıllar sınıflama anlamında kullanılan "taksonomi" sözcüğü daha çok bitki ve hayvanların tür, cins gibi kategorilere ayırdığı biyolojik sınıflama olarak anlaşılmış olsa da 1948 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan bir toplantıda eğitimsel hedefler taksonomisi kavramı ortaya çıkmıştır.

Bir bütün olarak taksonomi incelendiğinde üç önemli boyuttan oluştuğu görülür: Bilişsel boyut, Duyuşsal boyut ve Devinişsel (Psikomotor) boyut (Pickard, 2007). Bilişsel boyut bilginin kodlanıp geri getirilmesi ve entelektüel becerinin geliştirilmesi ile ilgili hedefleri kapsamaktadır. Bir anlamda bilişsel boyut zihinsel değişimler ve gelişimlerle ilgilidir. İkinci boyut olarak ele alınan Duyuşsal boyut ise ilgi, tutum, motivasyonda olan değişim ile saygı, sevgi, beğeni, değer verme gibi duyuşsal eğilimlerin gelişimini konu alan hedefleri kapsamaktadır. Son olarak bahsedilen Devinişsel boyut motor beceriler, zihin, kas kontrolü ile ilgilidir. Bu üç boyut birbirinden tamamen bağımsız değildir ancak Duyuşsal boyut ile ilgili hedefler Bilişsel boyutta olduğu gibi doğrudan gözlemlenememekte ve belirlenememektedir. Devinişsel

boyutla ilgili hedefler daha çok resim, beden eğitimi, teknoloji tasarım gibi dersler ile meslek liseleri atölye derslerinde kazandırılmak istenmektedir (Doğan, 2006).

Bloom vd. (1956), bilişsel basamakları alt düzey (Bilgi, Anlama, Uygulama) ve üst düzey (Analiz, Sentez, Değerlendirme) olarak belirlemişlerdir. Alt düzey bilişsel basamaklardan farklı olarak, üst düzey bilişsel basamaklar daha genellenebilir bilişsel süreçlerdir ve tüm bilgi türlerini içine alırlar, dolayısıyla üst düzey bilişsel basamaklar alt düzey bilişsel basamaklarda öğrenmeyi kolaylaştırmak için de kullanılabilir (Anderson vd., 2001).

Üst düzey bilişsel süreçleri ön plana çıkaran Yeni Bloom Taksonomisinin eğitim programları ve ders programları tasarlarken işe koşulması, konuyla ilgili araştırmalar yapılması, sürecin izlenmesi program geliştirme çalışmalarında önem kazanmaktadır. 2009 yılından itibaren ortaöğretime geçiş aşamasında yapılan SBS kapsamına yabancı dil bölümü eklenmiştir. SBS sınav sorularının değerlendirilmesi yabancı dil öğrenen geniş bir ilköğretim öğrenci kitlesini yakından ilgilendirmektedir.

Orijinal Bloom Taksonomisi

Orijinal Bloom Taksonomisi (OBT) 1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından “Eğitimsel Hedeflerin Aşamalı Sınıflandırılması El Kitabı 1: Bilişsel Boyut” adı altında kitap haline getirilip yayımlanmıştır (Bloom, 1956).

OBT’ye göre davranışlar, basit olandan en karmaşık olanına doğru sıralanmaktadır. Somuttan soyuta doğru, hiyerarşik bir şekilde sıralanan 6 kategoriden oluşur. Kategoriler Bilme, Anlama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme. Bilme, Anlama ve Uygulama alt kategoriler; Analiz, Sentez ve Değerlendirme üst kategoriler olarak kabul edilmiştir. Taksonomi en basit kategori olan Bilme ile başlar (Bloom, 1956).

Orijinal Bloom Taksonomisine Getirilen Eleştiriler

OBT hakkında yapılan eleştirilerin birçoğu taksonominin basitten karmaşığa doğru tek bir boyutta sınıflandırılmasıdır (Arı, 2011; Furst, 1994). Ayrıca, OBTye göre bir üst basamaktaki kazanımların gerçekleştirilebilmesi için bir alt basamaktaki yeterliliklere sahip olmak gerekmekte, hiyerarşik bir yapı göze çarpmaktadır. Oysaki Ormell (1974), uygulamada bu durumun tam aksini iddia etmektedir. Örneğin, bilme basamağını ilgilendiren beceriler bazen Analiz ve Değerlendirme basamaklarından daha karmaşık olabilmektedir. Bir ünitedeki hedefleri taksonomide sınıflandıran bir öğretmen bütün hedeflerin esasında bilmeyi hatırlattığını düşünebilir. Taksonomi boyutlarına bakınca bazı hedeflerin bilme ile ilgili bir değerlendirme ve bilmenin kullanıldığı durumların analiziyle ilgili olduğu sonucuna varabilir. Ayrıca, yapılan eleştirilerden bir diğeri de Değerlendirme ve Sentez ile alakalıdır (Arı, 2011). Değerlendirme basamağı Sentez basamağından daha karmaşık değildir; Sentez Değerlendirmenin gerektirdiği yeterlilikleri de içine alır (Kreitzer ve Madaus, 1994). Senemoğlu’na (2009) göre OBT

değişmesi daha zor genel nitelikli bilişsel giriş davranışlarından ziyade, bir derse ya da üniteye özgü değişime açık bilişsel giriş davranışlarıyla ilgilidir. Bu anlamda, yapılan eleştirilerden bir tanesi de OBTnin her alanda uygulanamamasıdır.

Yenilenmeye gidilmesinin iki önemli sebebi vardır. Birincisi, eğitimcilerin dikkatlerinin tekrar Bloom Taksonomisine yönlendirilmek istenmesidir. Tarihi bir doküman olarak görülmesinin yanı sıra özellikle öğrenme ve değerlendirme süreci ile ilgili sorunlara çok sayıda çözüm yolu sunması açısından çağın ilerisinde bir kaynak olarak görülmelidir. Yenilenmeye gidilmesinin diğer nedeni, 1956 yılından beri dünyada oluşan değişimler eğitimdeki düşünce ve uygulamaları değiştirmiş, bu anlamda, eğitim ile ilgili yeniliklerin Bloom Taksonomisiyle birleştirilmesine ihtiyaç doğmuştur (Anderson vd., 2001).

Yeni Bloom Taksonomisi

Pek çok çalışmada kullanılan ve üzerine araştırmalar yapılan OBT, Prof. Dr. Lorin W. Anderson başkanlığında test ve değerlendirme uzmanları, bilişsel psikologlar, eğitim programı kuramcıları ve öğretim araştırmacıları tarafından yeniden incelenerek düzenlenmiş, 2001 yılında “A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives” adı altında yayımlanmıştır (Arı, 2011; Anderson vd., 2001). Kitap 2010 yılında Durmuş Ali Özçelik tarafından “Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Taksonomi: Bloom’un Eğitimsel Hedefler Taksonomisinin Yenilenmesi” adı altında Türkçe’ye kazandırılmıştır.

OBT’den ayrı olarak, YBT iki boyutludur. Hedeflerin nasıl gerçekleştiğini gösteren, Bilişsel Süreç Boyutu olarak bilinen dikey boyut Hatırlamak, Anlamak, Uygulamak, Çözümlemek, Değerlendirmek ve Yaratmak basamaklarından; Bilgi Boyutu olarak bilinen yatay boyut “bireyin kendi bilişsel bilgisini bilmesi, farkında olması ve genel bilişsel bilgi” olarak tanımlanan “üstbilişsel bilgi” de eklenerek Olgusal Bilgi, Kavramsal Bilgi, İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi türlerinden oluşmuştur (Anderson vd., 2001).

Bilgi Boyutu

Yeni Taksonominin ilk boyutu olan Bilgi Boyutu somuttan soyuta giden dört kategoriden oluşur: 1) Olgusal Bilgi 2) Kavramsal Bilgi 3) İşlemsel Bilgi 4) Üstbilişsel Bilgi (Anderson vd., 2001).

Olgusal Bilgi, ayrı, kendi başına bir anlam ifade edebilen bilgi, bilgi parçasıdır. Bilgi türleri arasında en somut bilgi türüdür. Kavramsal Bilgi, sınıflamalar ve kategoriler bilgisi ile bunlar arasındaki bağları içine alan, organize edilmiş bilgi formlarıdır. Şemalar, zihin haritaları ya da teorileri içine alır. İşlemsel Bilgi, bir şeyin “nasıl yapılacağı” ile ilgili bilgidir. Beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerle ilgili işlemler bilgisinin yanı sıra çeşitli işlemlerin hangi durumlarda, ne zaman kullanılacağını belirlemede kullanılan ölçütler bilgisini de içine alır. Genellikle işlemsel

bilgi dizi biçiminde ya da takip edilmesi gereken adımlar silsilesi şeklindedir (Anderson vd., 2001). Üstbilişsel Bilgi ise, bilişsel bilgi ve kişilerin kendi bilişleri ile ilgili bilgi türüdür (Kratwohl, 2002). Aşağıda bilgi türlerine örnekler verilmiştir:

- Kelimelerin doğru telaffuzunu gösteren semboller bilgisi (Olgusal Bilgi).
- Cümlelerin öğeleri bilgisi (Kavramsal Bilgi).
- İngilizce mektup yazarken yararlanılan beceriler bilgisi (İşlemsel Bilgi).
- İngilizce kelimeleri kolaylıkla öğrenebilmek için şiirleştirme, sözlük tutma, örnek cümleler içinde ifade etme gibi geliştirme stratejileri bilgisi (Üstbilişsel Bilgi).

Bilişsel Boyut

YBTnin dikey boyutu olan Bilişsel Süreç Boyutu Hatırlamak, Anlamak, Uygulamak, Çözümlemek, Değerlendirmek ve Yaratmak olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır. Her bir kategorinin alt kategorileri de bulunmaktadır (Anderson vd., 2001).

Bilişsel boyutun alt düzeyinde Hatırlamak, Anlamak ve Uygulamak basamakları yer alır. Hatırlamak materyalin uzun süreli bellekten geri getirilmesidir. Hatırlanması istenen bilgi Olgusal, Kavramsal, İşlemsel, Üstbilişsel bilgi olabileceği gibi bunların birleşimi de olabilir. Anlamak ise, sözlü, yazılı ya da grafiksel biçimde sunulan materyallerden anlam çıkarma sürecini kapsar. Alt düzeyin son basamağı olan Uygulamak basamağı ise verilen bir duruma ya da probleme uygun olarak bir işlemi uygulamayı ya da bir işlemi yararlanmayı kapsar. Bu anlamda Uygulamak İşlemsel Bilgi ile yakından ilişkilidir. Anlamak kategorisi ile en çok karıştırılan kategoridir (Anderson vd, 2001).

Bilişsel boyutun üst düzeyinde Çözümlemek, Değerlendirmek ve Yaratmak basamakları yer alır. Çözümlemek materyali en küçük parçalarına ayırma, parçaların birbiri ile ve materyalin bütünü ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme anlamına gelir. Eğitim açısından Anlamak basamağının bir uzantısı, Değerlendirmek ve Yaratmak basamaklarının da başlangıcı olarak düşünülebilir. Değerlendirmek basamağı, ölçütler ya da standartlara bağlı olarak yargılamalar yapmak şeklinde tanımlanır. Öğrencilerin yaptığı diğer yargılamalardan farklı olarak açıkça belirlenmiş ölçütlere göre performans standartlarından yararlanılarak bir yargıya ulaşılır. En üst düzey olarak kabul edilen Yaratmak basamağı ise, öğeleri yeni bir örüntü ya da yeni bir yapıya göre bütünleşik ve işlevsel bir bütün ortaya gelecek şekilde birleştirmeyi kapsar. Yaratmak basamağı altında sınıflandırılan hedefler, öğrencilerin öğeler ya da parçaları daha önceden var olmayan bir örüntü ya da yapı şeklinde organize edip bunlardan bir bütün oluşturmayı gerektirir. Özgün ürünler ortaya koymayı gerektirmesine rağmen bütün öğrencilerin yapabilecekleri ürünleri kapsar. Üç aşamadan oluşur. Birinci aşamada öğrencilerden görevi anlaması ve çözüm önerisi getireceği problemin temsili istenir. İkinci aşamada

öğrencinin çözüm önerisini planlaması istenir. Son aşamada ise öğrenciden planını başarıyla gerçekleştirdiği çözümü gerçekleştirmesi istenir (Anderson vd., 2001).

Aşağıda bilişsel basamaklarda yer alan hedeflere örnekler verilmiştir:

- Önemli olayları tarihleri ile birlikte hatırlamak (Hatırlamak)
- Okuduğu İngilizce bir metnin ana fikrini söylemek (Anlamak)
- Yakın bir arkadaşıyla gündelik yaşantısı ile ilgili İngilizce olarak röportaj yapmak (Uygulamak)
- Okuduğu metnin yazarının bakış açısının ne olduğunu ortaya koymak (Çözümlemek)
- Herhangi bir problem durumu ile ilgili önerilen çözüm yollarını eleştirmek (Değerlendirmek)
- Verilen bir konuyla ilgili araştırma raporu planlamak (Yaratmak).

YÖNTEM

Bu araştırma, 2006 yılında güncellenen İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı 8. sınıf hedefleri, kazanımları, 2009 yılı itibariyle Seviye Belirleme Sınavı (SBS) kapsamına alınan İngilizce soruları ve Düzce ilinde 2010-2011 eğitim öğretim yılının birinci dönemi sonunda İngilizce öğretmenlerinin uyguladığı yazılı sınav sorularının YBT'ye göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma kapsamına İlköğretim 8. Sınıf İngilizce dersi hedefleri ve kazanımları ile SBS sorularının hepsi alınmış; 8 hedef, 73 kazanım ve 51 SBS sorusu YBT'ye göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca 30 okuldan İngilizce öğretmenlerinin uyguladığı toplam 747 yazılı sınav sorularının bir kopyası alınarak YBT'ye göre sınıflaması yapılmıştır.

Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile elde edilmiştir. 2006 İngilizce dersi öğretim programına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinden; 2009-2011 SBS sorularına ise Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Sınav Hizmetleri Daire Başkanlığı'nın sitesinden ulaşılmıştır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerince uygulanan yazılı sınav sorularının birer kopyası Düzce il merkezinde ve ilçelerinde yer alan ve maksimum çeşitleme örnekleme yoluyla seçilen toplam 30 okuldan elde edilmiştir.

Araştırma verileri öncelikle "A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing- A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives" kitabındaki ölçütlere göre taksonomi tablosuna yerleştirilmiş ve iki aşamalı uzman görüşünden geçirilmiştir. Lorin W. Anderson'un uzman görüşü neticesinde sınıflamaya son şekli verilmiş, elde edilen bulguların yüzde ve frekansları alınarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan doküman analizinden elde edilen bulgular neticesinde hedefler, kazanımlar SBS soruları ve yazılı sınav sorularının YBT bilişsel basamaklarına göre alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı görülmüştür. Tablo 1’de hedefler, kazanımlar, sbs soruları ve yazılı sınav sorularının YBT “taksonomi tablosu” üzerinde dağılımı ve Tablo 2’de yüzdelik dağılımı verilmiştir.

Tablo 1’e göre, üst düzey bilişsel basamaklara hedefler ve SBS’de yer verilmemiş; kazanımlarda ve yazılı sınav sorularında yer verilmiştir. Üst düzey bilişsel basamaklara yerleştirilen kazanımlar ve yazılı sınav soruları Olgusal Bilgi türündedir. Üst düzey bilişsel basamaklarda kazanımların olup, hedeflerin olmaması, hedeflerle kazanımların uyumlu olup olmadığı konusunda şüphe uyandırmaktadır.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Uygulamak basamağında 5 hedef, 56 kazanım, 3 SBS sorusu ve 320 tane yazılı sınav sorusu görülmektedir. Uygulamak basamağı Kavramsal Bilgi türünde 1 hedef, 12 kazanım, 3 SBS sorusu ve 320 yazılı sınav sorusunun olduğu görülmektedir. Uygulamak basamağı İşlemsel Bilgi türünde 3 hedef ve 44 tane kazanım olduğu görülmektedir. Uygulamak basamağı Üstbilişsel Bilgi türünde 1 tane hedefin olduğu görülmektedir. Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamağına hedeflerde yer verilirken kazanımlarda yer verilmemiş olması hedeflerle kazanımların uyum içinde olmadığını düşündürmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Uygulamak basamağında 5 hedef, 56 kazanım, 3 SBS sorusu ve 320 tane yazılı sınav sorusu görülmektedir.

Bilgi türleri açısından Olgusal Bilgiye, Uygulamak basamağında hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında yer verilmemiştir.

Uygulamak basamağı Kavramsal Bilgi türünde 1 hedef, 12 kazanım, 3 SBS sorusu ve 320 yazılı sınav sorusunun olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağına 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımlarında yer verilmiş, 2010, 2011 yılları SBS soruları ve İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında bu hedef ve kazanımların değerlendirmesi yapılmıştır. Uygulamak basamağına 2009 yılı SBS sorularında yer verilmemiştir. Diğer bir ifadeyle, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağındaki hedeflerin ve kazanımların değerlendirmesi 2009 yılı SBS sorularında yapılmamıştır.

Uygulamak basamağı İşlemsel Bilgi türünde 3 hedef ve 44 tane kazanım olduğu görülmektedir. SBS soruları ve yazılı sınav sorularında ise bu bilgi türüne Uygulamak basamağına yer verilmemiştir. İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamağına 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımlarında yer verilmiş ancak 2009, 2010, 2011 SBS soruları ve ve İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında bu hedef ve kazanımların değerlendirmesi yapılmamıştır.

Uygulamak basamağı Üstbilişsel Bilgi türünde 1 tane hedefin olduğu; kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında bu bilgi türüne yer verilmediği görülmektedir. Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamağına hedeflerde yer verilirken

kazanımlarda yer verilmemiş olması hedeflerle kazanımların uyum içinde olmadığını düşündürmektedir. Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamağındaki hedefin 2009, 2010, 2011 SBS soruları ve İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında değerlendirmesi yapılmamıştır.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Anlamak basamağında 1 tane hedef, 23 tane kazanım, 30 tane SBS sorusu ve 172 tane yazılı sınav sorusunun olduğu görülmektedir.

Anlamak basamağı Olgusal Bilgi türünde 1 tane hedef, 11 tane kazanım, 28 tane SBS sorusu ve 134 tane yazılı sınav sorusu yer almaktadır. Bu bulgular ışığında, Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağına 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımlarında yer verilmiş, 2009, 2010, 2011 SBS soruları ve Düzce ilinde İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında bu hedef ve kazanımların değerlendirmesinin yapılmış olduğu düşünülmektedir.

Anlamak basamağı Kavramsal Bilgi türünde 11 tane kazanımın, 2 tane SBS sorusunun ve 38 tane yazılı sınav sorusunun olduğu, hedeflerin ve 2011 yılı SBS sorularının olmadığı görülmektedir. Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında hedeflerin olmayıp kazanımların olması hedeflerle kazanımların uyum içinde olmadığını yeniden düşündürmektedir. 11 tane kazanımın 2009 ve 2010 yılı SBS soruları ile İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında değerlendirmesinin yapıldığı düşünülmektedir.

Anlamak basamağı İşlemsel Bilgi türünde 1 tane kazanımın olduğu, hedefler, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının olmadığı görülmektedir. Hedeflerde yer almamış olmasına rağmen kazanımlarda yer alan bu basamağa ait bilgi türünün SBS soruları ve İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında değerlendirmesi yapılmamıştır. Bu anlamda, hedeflerle kazanımların uyum içinde olup olmadığı yeniden gündeme gelmektedir.

Bilgi türlerinden Üstbilişsel bilgi türünde Anlamak basamağında hedeflerin, kazanımların, SBS sorularının ve yazılı sınav sorularının olmadığı görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamakların ilki olan Hatırlamak basamağında 6 tane hedefin, 22 tane kazanımın, 25 tane SBS sorusu ve 306 tane yazılı sınav sorusunun olduğu görülmektedir.

Hatırlamak basamağı Olgusal Bilgi türünde 5 tane hedefin, 22 tane kazanımın, 25 tane SBS sorusunun ve 306 tane yazılı sınav sorusunun olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, hedef ve kazanımların bu basamakta SBS soruları ve İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında değerlendirmesinin yapıldığı düşünülmektedir.

Tablo 1

8. Sınıf İngilizce Dersi Hedefler, Kazanımlar, SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu																								Toplam
	Olgusal Bilgi						Kavramsal Bilgi						İşlemsel Bilgi						Üstbilişsel Bilgi						
	Hedefler	Kazanımlar	SBS Soruları				Hedefler	Kazanımlar	SBS Soruları				Hedefler	Kazanımlar	SBS Soruları				Hedefler	Kazanımlar	SBS Soruları				
<i>n</i>	<i>N</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	
Yaratmak	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Değerlendirmek	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Çözümlmek	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Uygulamak	-	-	-	-	-	-	1	1	2	1	32	3	44	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	384
Anlamak	1	11	7	8	13	134	-	1	1	-	38	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	226
Hatırlamak	5	22	13	9	3	306	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	359
Toplam	6	37	20	17	16	442	1	2	1	3	1	35	4	45	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	975

Bilgi türlerinden Kavramsal Bilgi ve Üstbilişsel bilgide Hatırlamak basamağında hedeflerin, kazanımların, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının olmadığı görülmektedir. Bu anlamda, 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımlarında öğrencilerin kategoriler ve sınıflama, ilke ve genelleme, teori, model ve yapı bilgisini, ayrıca öğrencilerin kendi bilgi düzeyleri hakkındaki bilgileri hatırlaması istenmemektedir diye düşünülmektedir. Lorin W. Anderson'un sınıflama hakkındaki yaptıkları yorumlara göre (Gökler, 2012) dilbilgisine ait bilgi Kavramsal Bilgi türüne girmektedir. Buradan sonuçla denilebilir ki ilköğretim 8. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin İngilizce dilbilgisi kurallarını hatırlamaları istenmemekte ve öğrencilerin dilbilgisi kurallarını hatırlayıp hatırlamadıkları SBS soruları ve Düzce ilinde İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. yazılı sınav sorularında değerlendirilmemiştir.

Hatırlamak basamağı İşlemsel Bilgi türünde 1 tane hedefin olduğu, herhangi bir kazanım, SBS sorusu ve yazılı sınav sorusunun olmadığı görülmektedir. Bu basamakta 1 tane hedefin olup, hiçbir kazanımın olmaması, bu durumun Kavramsal Bilgiyi Anlamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak ve Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamaklarında da tekrar etmesi hedeflerle kazanımların uyumlu olmadığını düşündürmektedir.

Tablo 2'ye göre, üst düzey bilişsel basamaklardan Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamağında %3,8 oranında kazanım, %0,2 oranında da Olgusal Bilgiyi Çözümlemek basamağında yazılı sınav sorusu görülmektedir. Kazanım ve yazılı sınav sorularının toplam oranı %4'tür. Bu anlamda, tabloya göre %4 oranında üst düzey bilişsel çalışmalar yapılmıştır. Üst düzey bilişsel kazanımlar ve yazılı sınav soruları Olgusal Bilgi türündedir. Kavramsal Bilgi, İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi türlerinde üst düzey bilişsel hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav soruları yoktur.

Olgusal Bilgi türüne en fazla %95,2 oranında 2009 yılı SBS sorularında, Kavramsal Bilgi türüne en fazla %44,7 oranında yazılı sınav sorularında, İşlemsel Bilgi türüne en fazla %42,9 oranında kazanımlarda, Üstbilişsel Bilgi türüne ise sadece %8,3 oranında hedeflerde yer verilmiştir.

Hatırlamak basamağına en fazla %61,9 oranında 2009 yılı SBS sorularında, Anlamak basamağına en çok %45 oranında 2010 yılı SBS sorularında, Uygulamak basamağına en çok %53,3 oranında kazanımlarda, Çözümlemek basamağına %0,2 oranında sadece yazılı sınav sorularında ve Yaratmak basamağına %3,8 oranında sadece kazanımlarda yer verilmiştir. Hiçbir hedef, kazanım, SBS sorusu ve yazılı sınav sorusunun yerleştirilmediği tek basamak Değerlendirmek basamağıdır.

Hedefler ve 2009, 2010 yılları SBS sorularında en çok hedef ve soru maddesinin olduğu basamak Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağıdır. Kazanımlarda İşlemsel Bilgiyi Uygulamak, 2011 yılı SBS sorularında Olgusal Bilgiyi Anlamak ve yazılı sınav sorularında Kavramsal Bilgiyi Uygulamak en çok kazanım ve soru maddesinin olduğu basamaklardır. Hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında bilgi türlerinden en fazla oran Olgusal Bilgiye aittir.

Hedeflerin olduğu, kazanımların olmadığı basamakların sayısı 2'dir (İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak). Bu basamaklardaki hedeflerin oranının toplamda %16,6 olduğu görülmektedir. Kazanımların olup, hedeflerin olmadığı basamakların sayısı 3'tür (Kavramsal Bilgiyi Anlamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak ve Olgusal Bilgiyi Çözümlemek). Bu basamaklardaki kazanımların oranının 15,3 olduğu görülmektedir. Bu anlamda, hedeflerin ve kazanımların kesişmediği basamak sayısının 5 olduğu ve bu basamaklardaki hedeflerin ve kazanımların oranlarının toplamda 31,9 olduğu görülmektedir.

Hedefler ve kazanımların dağılımı Tablo 3 üzerinde incelendiğinde, dağılım oransal olarak %23 Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, %0,8 İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak, %10,2 Olgusal Bilgiyi Anlamak, %9,4 Kavramsal Bilgiyi Hatırlamak, %0,8 İşlemsel Bilgiyi Anlamak, %11,1 Kavramsal Bilgiyi Uygulamak, %40,1 İşlemsel Bilgiyi Uygulamak, %0,8 Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak, %3,4 Olgusal Bilgiyi Yaratmak şeklindedir. Bu anlamda, Hatırlamak basamağında %23,8, Anlamak basamağında %20,4, Uygulamak basamağında %52 ve Yaratmak basamağında %3,4 oranında; Olgusal Bilgide %36,6, Kavramsal Bilgide %20,5, İşlemsel Bilgide %41,7 ve Üstbilişsel Bilgide %0,8 oranında hedefler ve kazanımlar görülmektedir.

Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde, İngilizce dersi öğretim programında %3,4 oranında görülen Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamağı, SBS soruları ve Düzce ilinde İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. yazılı sınav sorularında değerlendirilmediği görülmektedir.

SBS soruları ve öğretim programı hedef ve kazanımları Tablo 2 ve Tablo 3 üzerinde incelendiğinde, SBS soruları, İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımlarının olduğu alanlarda görülmektedir. Ancak oransal olarak bakıldığında 2009 yılı SBS sorularının yaklaşık %70 oranında Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında olduğu görülmektedir. Bu basamağa ait öğretim programı hedef ve kazanımlarının yerleşme oranı %23'tür. Aynı yılda %33,3 oranında Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında SBS sorusu görülmekteyken, bu basamaktaki hedef ve kazanımların toplam oranı %10,2'dir. Diğer bir ifadeyle, YBT taksonomi tablosundaki iki basamakta öğretim programı hedef ve kazanımlarının 3 katı oranında 2009 SBS'de değerlendirme yapılmıştır. 2009 yılı SBS'de hedef ve kazanımlarda toplamda %42,6 oranında değerlendirme yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle, 2009 yılı SBS sorularının dağıldığı hücreler, İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yaklaşık olarak yarısına denk gelmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında hedefler ve kazanımların olduğu 6 basamakta 2009 yılı SBS sorularında değerlendirme yapılmamıştır.

2010 yılı SBS soruları dağılımı Tablo 2'de incelendiğinde en fazla soru %45 oranında Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında görülmektedir. Bu basamağın İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımındaki oranı Tablo 3'te %23'tür. Bu anlamda, Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yaklaşık 2 katı oranında değerlendirme yapılmıştır. Aynı yıl Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında %40 oranında SBS sorusu olduğu görülmektedir. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımların oranı ise %10,2'dir. Bu basamakta öğretim programı hedefleri ve

kazanımları dağılımının yaklaşık 4 katı oranında değerlendirme yapılmıştır. 2010 yılında değerlendirme yapılan diğer iki basamak Kavramsal Bilgiyi Anlamak (%5 oranında) ve Kavramsal Bilgiyi Uygulamak (%10 oranında) basamaklarıdır. Bu basamaklarda hedef ve kazanımlarda sırayla %9,4 ve %11,1 oranında görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında hedefler ve kazanımların dağılım oranının yaklaşık 2 katı oranında değerlendirme yapılmış, diğer taraftan Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında hedef ve kazanımların dağılım oranına yakın bir oranda değerlendirme yapılmıştır. 2010 yılı SBS’de hedef ve kazanımlarda toplamda %53,7 oranında değerlendirme yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle, 2010 yılı SBS sorularının dağıldığı hücreler, İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yarısına denk gelmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında hedefler ve kazanımların olduğu 5 basamakta 2009 yılı SBS sorularında değerlendirme yapılmamıştır.

2011 yılı SBS soruları dağılımı Tablo 2’de incelendiğinde, en fazla soru %76,4 oranında Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında görülmektedir. Bu basamağın İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımındaki oranı Tablo 3’te %10,2’dir. Bu anlamda, 2011 yılında Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının 7 katı oranında değerlendirme yapılmıştır. Aynı yıl SBS soruları Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında %5,8 oranında görülmektedir. Bu basamaktaki hedef ve kazanımların dağılım oranı %11,1’dir. Bu basamakta 2011 yılı SBS’de öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yaklaşık 2 katı oranında değerlendirme yapılmıştır. Bu yıla ait SBS sorusu görülen son basamak Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağıdır. Bu basamakta %17,6 oranında SBS sorusu görülmektedir. Hedef ve kazanımların bu basamağa ait dağılım oranı %23’tür. 2011 yılı SBS’de hedef ve kazanımlarda toplamda %44,3 oranında değerlendirme yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle, 2011 yılı SBS sorularının dağıldığı hücreler İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yaklaşık olarak yarısına denk gelmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında, hedefler ve kazanımların olduğu 6 basamakta 2011 yılı SBS sorularında değerlendirme yapılmamıştır.

Tablo 2.

8. Sınıf İngilizce Dersi Hedefler, Kazanımlar, SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Yüzdelerik Dağılımı

Bilgi Boyutu																											
Olgusal Bilgi							Kavramsal Bilgi						İşlemsel Bilgi					Üstbilişsel Bilgi									
Bilişsel Süreç Boyutu	Hedefler		SBS Soruları				Yazılı Sınav Soruları	Hedefler		SBS Soruları				Yazılı Sınav Soruları	Hedefler		SBS Soruları			Yazılı Sınav Soruları	Hedefler		SBS Soruları			Yazılı Sınav Soruları	Toplam
			2009	2010	2011				2009	2010	2011		2009		2010	2011		2009	2010		2011		2009	2010	2011		
Yaratmak	-	3,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,8		
Değerlendirmek	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
Çözümlmek	-	-	-	-	-	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,2		
Uygulamak	-	-	-	-	-	-	8,3	11,4	-	10	5,8	40	25	41,9	-	-	-	-	-	8,3	-	-	-	-	-	150,7	
Anlamak	8,3	10,5	33,3	40	13	16,7	-	10,5	4,7	5	-	4,7	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	147,7	
Hatırlamak	41,6	21	61,9	45	17,6	38,2	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	226,3	
Toplam	49,9	35,3	95,2	85	30,6	55,1	8,3	21,9	4,7	15	5,8	44,7	26	42,9	0	0	0	0	8,3	0	0	0	0	0	0	528,7	

Yazılı sınav soruları incelendiğinde Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamağında %0,2 oranında yazılı sınav sorusu görülmektedir. Bu anlamda, tablo 3'e göre İngilizce dersi öğretim programında görülmeyen bir basamağa ait değerlendirme yapılmıştır. Bu basamak dışında Düzce ilinde İngilizce öğretmenleri İngilizce dersi öğretim programında hedef ve kazanımların yerleştirildikleri alanlarda değerlendirme yapmışlardır. Ancak hedef ve kazanımların yerleştirildiği 6 alanda değerlendirme yapılmamıştır. Tablo 2 ve Tablo 3'e göre, yazılı sınav soruları en fazla %40 oranı ile Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağına yerleştirilmiştir. Bu basamaktaki hedef ve kazanımların dağılım oranı %11,1'dir. Bu basamakta, hedef ve kazanımların yaklaşık 4 katı oranında değerlendirme yapılmıştır. Yazılı sınav sorularının olduğu diğer basamaklar Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %38,2, Olgusal Bilgiyi Anlamak %16,7, Kavramsal Bilgiyi Anlamak %4,7 iken bu basamaklardaki hedef ve kazanımların dağılımı sırasıyla, %23, %10,2 ve %9,4 şeklindedir. Bu anlamda, basamaklardan 1 tanesinde, hedef ve kazanımların oranının 2 katı oranında soru yer almıştır. Yazılı sınav soruları ile hedef ve kazanımların %53,7'si değerlendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, yazılı sınav soruları, hedef ve kazanımların yarısını ölçmüştür.

Hedefler ve kazanımların dağıldığı hücrelere SBS soruları ve yazılı sınav soruları dağılımı Tablo 4'te özetlenmektedir.

Tablo 4'e göre Olgusal Bilgiyi Yaratmak, Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak ve İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak basamaklarında hedefler ve kazanımlar olmasında rağmen, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının olmadığı görülmektedir. Bu anlamda, bu basamaklarda SBS soruları ve yazılı sınav sorularında değerlendirme yapılmamıştır. Bu basamakların hedefler ve kazanımlardaki toplam oranı yaklaşık olarak %46'dır.

Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında, hedefler ve kazanımların, 2010 ve 2011 yılları SBS sorularının ve yazılı sınav sorularının olduğu görülmekte iken, 2009 yılı SBS soruları bu basamakta görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle, hedefler ve kazanımlardaki Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağı 2010 ve 2011 SBS soruları ile yazılı sınav sorularında değerlendirilmiş, 2009 yılında bu basamağa ait hedefler ve kazanımlar değerlendirilmemiştir. 2009 yılında değerlendirilmeyen bu basamağın hedefler ve kazanımlardaki oranı 11,1'dir.

Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında ise hedefler ve kazanımların, 2009 ve 2010 yılları SBS sorularının ve yazılı sınav sorularının olduğu görülmekte iken 2011 yılı SBS soruları bu basamakta görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle, hedefler ve kazanımlardaki Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağı 2009 ve 2010 SBS soruları ile yazılı sınav sorularında değerlendirilmiş, 2011 yılında bu basamağa ait hedefler ve kazanımlar değerlendirilmemiştir. 2011 yılında değerlendirilmeyen bu basamağın hedefler ve kazanımlardaki oranı yaklaşık %10'dur.

Tablo 3
8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Hedefleri ve Kazanımlarının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerindeki Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu																Toplam		
	Olgusal Bilgi				Kavramsal Bilgi				İşlemsel Bilgi				Üstbilişsel Bilgi						
	Hedefler	Kazanımlar	Hedef ve Kazanımlar		Hedefler	Kazanımlar	Hedef ve Kazanımlar		Hedefler	Kazanımlar	Hedef ve Kazanımlar		Hedefler	Kazanımlar	Hedef ve Kazanımlar				
Yaratmak	-	4	4	3,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	3,4
Değerlendirmek	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Çözümlmek	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Uygulamak	-	-	-	-	1	12	13	11,1	3	44	47	40,1	1	-	1	0,8	-	61	52
Anlamak	1	11	12	10,2	-	11	11	9,4	-	1	1	0,8	-	-	-	-	-	24	20,4
Hatırlamak	5	22	27	23	-	-	-	-	1	-	1	0,8	-	-	-	-	-	28	23,8
Toplam	6	37	43	36,6	1	23	24	20,5	4	45	49	41,7	1	0	1	0,8	117	100	

Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında, hedefler ve kazanımlar %11,1, 2010 yılı SBS soruları %10, 2011 yılı SBS soruları %5,8 ve yazılı sınav soruları %40 oranında görülmektedir. Bu basamakta hedefler ve kazanımların oranının yaklaşık yarısı oranında 2011 SBS ve yaklaşık 4 katı oranında yazılı sınav soruları oranı görülmektedir. Bu anlamda, bu basamaktaki hedefler ve kazanımların yaklaşık yarısı 2011 SBS’de değerlendirilirken, yazılı sınav sorularında yaklaşık 4 katı oranında değerlendirme olmuştur.

Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında, hedefler ve kazanımlar %9,4, 2009 yılı SBS soruları %4,7, 2010 yılı SBS soruları %5 ve yazılı sınav soruları %4,7 oranında görülmektedir. Bu basamaktaki hedef ve kazanımların oranının yarısı 2009 yılı SBS’de ve yazılı sınav sorularında, yarısına yakını 2010 yılı SBS sorularında değerlendirilmiştir.

Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında, hedefler ve kazanımlar %10,2, 2009 yılı SBS soruları %33,3, 2010 yılı SBS soruları %40, 2011 yılı SBS soruları %76,4 ve yazılı sınav soruları 16,7 oranında görülmektedir. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımların oranının 3 katı 2009 SBS’de, yaklaşık 4 katı 2010 yılı SBS’de ve 7 katı 2011 yılı SBS’de değerlendirilmiştir. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımlar oranına en yakın oran yazılı sınav sorularının oranıdır.

Tablo 4

Hedefler ve Kazanımların Olduğu Basamaklarda SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Dağılımı

	Hedefler ve Kazanımlar	2009 SBS	2010 SBS	2011 SBS	Yazılı Sınav Soruları
	%	%	%	%	%
Olgusal Bilgiyi Yaratmak	3,4	-	-	-	-
Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak	0,8	-	-	-	-
İşlemsel Bilgiyi Uygulamak	40,1	-	-	-	-
Kavramsal Bilgiyi Uygulamak	11,1	-	10	5,8	40
İşlemsel Bilgiyi Anlamak	0,8	-	-	-	-
Kavramsal Bilgiyi Anlamak	9,4	4,7	5	-	4,7
Olgusal Bilgiyi Anlamak	10,2	33,3	40	76,4	16,7
İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak	0,8	-	-	-	-
Olgusal Bilgiyi Hatırlamak	23	61,9	45	17,6	38,2

Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında, hedefler ve kazanımlar %23, 2009 yılı SBS soruları %61,9, 2010 yılı SBS soruları %45, 2011 yılı SBS soruları %17,6 ve yazılı sınav soruları 38,2 oranında görülmektedir. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımların oranının 2 katı 2009 ve 2010 yılları SBS’de değerlendirilmiştir. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımlar oranına en yakın oran 2011 SBS sorularının oranıdır.

Hedefler ve kazanımların olduğu basamaklardan, tüm yıllara ait SBS soruları ve yazılı sınav sorularının olduğu basamaklar, Olgusal Bilgiyi Anlamak ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamaklarıdır. Diğer bir ifadeyle, Olgusal Bilgiyi Anlamak ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağına ait hedefler ve kazanımlar SBS sorularında ve yazılı sınav sorularında değerlendirilmiştir.

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

İngilizce dersi hedefleri, kazanımları, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının YBT’ye göre değerlendirildiği bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuca göre, hedefler ve kazanımlar incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinden İngilizce dersinde kelimeleri ya da cümleleri hatırlamaları, kavramsal olarak anlamaları, dilbilgisi yapılarını doğru bir şekilde uygulamaları, İngilizce olarak kendilerini hangi durumda nasıl ifade edeceklerini anlamaları ve gerekli durumlarda uygulamaları, az bir oranda da olsa olgusal bilgiyi üretmeleri beklenmekte, yeni bir ürün ortaya koymaları, çözümlenme ve değerlendirme yapmaları hedeflenmemektedir. Oransal olarak bakıldığında öğrencilerin en çok kelime ve basit cümleleri hatırlamaları hedeflenmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretim programındaki hedef ve kazanımların büyük bir kısmı alt düzey bilişsel basamaklardadır. Benzer çalışmalar farklı disiplinlerde de yapılmıştır. Bekdemir ve Selim (2008), çalışmalarında Matematik dersi kazanımlarının YBT’nin alt düzey bilişsel basamaklarında toplandığı sonucuna varmışlardır. Bıkmaz (2002) ise ilköğretim fen bilgisi dersi 4. ve 5. sınıf ünitelerinin hedef davranış düzeylerini OBT’ye göre belirlediği çalışmasında programın daha çok kavrama düzeyindeki öğrenmeleri ön plana çıkardığını, okulların daha alt düzey öğrenmeleri gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Bu çalışmada da Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde olduğu gibi İngilizce dersinde de hedef ve kazanımların alt düzey bilişsel seviyelerde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Miller’in (2004) görüşleriyle paralellik göstermektedir. Miller (2004), okullarda genellikle alt düzey bilişsel seviyelerde eğitim verildiğine, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan mahrum bırakıldığına dikkat çekmektedir. Ayrıca, Demir (2008), çalışmasında ilköğretim okullarında okutulan İngilizce ders kitaplarında üst düzey düşünme becerilerini geliştirme açısından önemli değişiklikler yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, SBS sorularında ve yazılı sınav sorularında alt düzey bilişsel seviyede ölçüm yapılmıştır. Araştırmayla paralel olarak, Ayvacı ve Türkdoğan (2010), Fen bilgisi dersi sınav sorularının YBT basamaklarından alt düzey bilişsel seviyelerde toplandığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca, OBT’ye göre, Fen bilgisi dersi sorularını inceleyen Koray ve Yaman (2002), Fen ve Teknoloji dersinde 6, 7 ve 8. sınıf seviyesindeki soruları

inceleyen Özcan ve Oluk (2007), 6. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularını inceleyen Bekaroğlu (2007), tarih sorularını inceleyen Çolak (2008) yazılı sınav sorularının çoğunlukla alt düzey bilişsel basamakları ölçtüğü sonucuna varmışlardır. Bu anlamda, Fen Bilgisi, Türkçe ve Tarih derslerinde olduğu gibi İngilizce dersinde de yazılı sınav sorularında alt düzey bilişsel basamaklar ölçülmektedir.

Bulguların tamamı incelendiğinde, 8. sınıf İngilizce dersi hedefleri, kazanımları, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı görülmüştür. Oysaki yapılandırmacı yaklaşım düşünüldüğünde, üst düzey bilişsel basamaklara daha çok önem verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin aktif bir şekilde katıldığı yapılandırmacı öğrenmede öğrenme, tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılma ile gerçekleşir. Öğrenciler bilgiyi ezberlemez, yeniden üretir ya da keşfederler (Perkins, 1999). Bu durumun, yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmış Ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesinde (2007) geçen “sorular, öğretim programlarının kazanımları esas alınarak öğrencinin yorumlama, analiz yapma, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme ve benzeri yeterliklerini ölçecek nitelikte hazırlanır” ifadesi ile çeliştiği düşünülmektedir. Anderson vd. (2001), Çözümlenmek, Değerlendirmek ve Yaratmak basamaklarının daha genellenebilir olduğunu, daha karmaşık bilişsel süreçlerin çok çeşitli alanlara uygulanabilir olması dolayısıyla bu basamakların daha alt basamaklarda kazanılması istenen hedeflere ulaşmada kullanılabileceğini vurgulamışlardır.

Ayrıca yapılan sınıflamada bazı hücreler birbiriyle örtüşmemektedir ve SBS soru çeşitliliğinin hedefler ve kazanımlara göre yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu durum en fazla 2011 SBS sorularında belirgindir. Soruların %76’sı 2011 SBS’de Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağına yerleştirilmiştir. Bu basamağına hedeflerin %8,3’ü kazanımlarına %10,5’i yerleştirilmiştir. Benzer şekilde, öğretim programı kazanımlarında en çok İşlemsel Bilgiyi Uygulamak hedeflenmiştir. 2010 SBS’de ise İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamağına herhangi bir soru maddesi yerleştirilmemiştir. Ayrıca, program hedeflerinde Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağına herhangi bir hedef yerleştirilmemiş ancak 2009 SBS’de öğrencilerin kavramsal bilgileri anlayıp anlamadıkları ölçülmüştür. Öğretim programı kazanımlarında en çok İşlemsel Bilgiyi Uygulamak hedeflenmiştir. 2009 SBS’de ise İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamağına herhangi bir soru maddesi yerleştirilmemiştir. Bu durumun, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2003), geçen “ders yılı iki dönemden oluşur ve öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır” ifadesiyle, ayrıca Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Yerleştirme Yönergesinde (2011), geçen “Bu sınavlar, öğretim programlarındaki kazanımlara göre öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla yapılır. Sorular, öğretim programlarının kazanımları esas alınarak öğrencinin yorumlama, analiz yapma, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme ve benzeri yeterliklerini ölçecek nitelikte hazırlanır” ifadesiyle çeliştiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğretim programlarında üst düzey bilişsel seviyelerde hedef ve kazanımlara daha çok yer verilmelidir. Zira üst düzey bilişsel basamaklarda gerçekleştirilecek

bir eğitim sayesinde alt düzey bilişsel basamaklarda ulaşılmak istenilen hedeflere de ulaşılabilecektir. Bu anlamda, üst düzey bilişsel süreçleri ön plana çıkaran YBT ve diğer eğitim taksonomileri eğitim programcıları tarafından kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslar arası alanda kabul görme durumu, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 749-772.
- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve "iyi öğretmen" özelliklerine ilişkin algıları, *İlköğretim Online*, 10 (2), 620-645.
- Ayvacı, Ş. A. & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 13-25.
- Bekdemir, M. & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulanması, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 185-196.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bıkmaz, F. H. (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen Bilgisi dersi yazılı sınav sorularının öğrenme düzeylerine ve türlerine göre analizi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 74-74.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Çolak, K. (2008). *Tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demir, S. (2008). *An evaluation of thinking skills in elt coursebooks at primary and secondary levels*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Doğan, N. (2006). Davranışların Ölçülmesi, (ed. H. Atılğan) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 140-155, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kılıç A., Acat, M. B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Koray, Ö. C., Yaman, S. (2002). Fen Bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 317-324.

- Kratwohl, D. R. (2002). A revision of Blom's taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41 (4), 212–218.
- MEB. (2011). Merkezi sistemle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirme yönergesi, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2641_0.html (Son erişim tarihi: 12/11/2011).
- MEB. (2010). İlköğretim kurumları yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html (Son erişim: 12/11/2011).
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). *Öğretmen yeterlilikleri kitabı*, <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>. (Son Erişim: 12/11/2011).
- Miller, A. D. (2004). "*Cogito, ergosum*": *applying Bloom's revised taxonomy within the framework of teaching for understanding to enhance the frequency and quality of students' opportunities to develop and practice higher-level cognitive processes*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kalamazoo College, Michigan.
- Özcan, S. ve Oluk, S. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, November, 9, 6-11.
- Pickard, M. J. (2007). The New Bloom's Taxonomy: An Overview for Family and Consumer Sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*. 25, 45-55.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*, 9. Baskı, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.



Reflection of Culture: Metaphor Usage in Teaching English as a Second Language¹

Kültürün Bir Yansıması Olarak Metaforların İngilizcenin İkinci Dil Olarak Öğretimindeki Yerinin İncelenmesi

Rabia CAN ÇAP², M. Bahaddin ACAT³

ABSTRACT

Purpose of this study is to reveal through metaphors the mental images of secondary school students which they use while stating feelings in a foreign language (English). Accordingly, each participant student is asked to fill in the sentence “..... (any feeling) is something like (metaphor) because ...” and to express their ideas by using this sentence and concentrating on a single metaphor. Data is analyzed though qualitative (content analysis) and quantitative (chi-square) data analysis techniques. With regard to findings of the study, the participants produced 79 valid metaphors for feeling statements. These metaphors are collected under 7 different conceptual category as to their common features. Conceptual categories showed significant difference in terms of gender and class level of the students. This situation put forward that metaphors can be used as a research tool for understanding, revealing and explaining the mental images of the students regarding the feeling statements.

Key Words: *Metaphors, conceptual metaphor theory, culture, metaphor usage in foreign language teaching and learning*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde (İngilizce) duygu ifadelerine ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla katılımcı öğrencilerin her birinden “..... (any feeling) is something like (metaphor) because ...” cümlesini tamamlaması ve bu ibareyi kullanarak ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini dile getirmeleri istendi. Veriler, nitel (içerik analizi) ve nicel (ki-kare) veri çözümleme teknikleri kullanılarak analiz edildi. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcı öğrenciler toplam 79 adet geçerli metafor üretti. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından 7 farklı kavramsal kategori altında toplandı. Kavramsal kategorilerin öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf düzeyi bakımından önemli derecede farklılık göstermesi metaforların öğrencilerin duygu ifadelerine ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanabileceğini ortaya koydu.

Anahtar Sözcükler: *Metaforlar, kavramsal metafor teorisi, kültür, figüratif dil, yabancı dil eğitimi ve öğreniminde metafor*

¹ Bu çalışma, The 7th International ELT Research Conference ‘Philosophical Perspectives in ELT Research’, Çanakkale, 2012’de bildiri olarak sunulmuş ve konferans kitapçığında yer almıştır.

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, rabiacan1973@yahoo.com.tr

³ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bacat@ogu.edu.tr

Yob (2003) mentions that metaphor is a powerful mental tool which can be used by the individual for understanding and explaining a high level abstract, complex or theoretical phenomenon. By virtue of this feature, metaphors help students to understand especially the difficult concepts and terms more clearly; enable concretization and visualization of abstract concepts in mind and thus increase the learning motivation by providing longer retention in mind and easier retrieval of learned information.

Metaphor usage is thinking and viewing style that pervades general comprehension of the individual. They allow start of a cognitive process in the reader or listener. Developed cognitive process creates affective influences on the individual. Cognitive and affective processes interact and feed one another. This points out the power of metaphors on the individual. Individuals benefit from metaphors while defining their or others' feelings and ideas. In this context metaphors indicate the ways individuals perceive the world and themselves (Girmen, 2007).

Conceptual Metaphor Theory

Conceptual Metaphor Theory was put forward by George Lakoff and Mark Johnson in 1980 with their book titled "Metaphors We Live By". In this theory, metaphor is defined as an action realized in mind before language. From cognitive aspect metaphor must be considered in whole together with various components. Kovecses (2003) lists these parts as follows:

- Experiential basis
- Target domain
- Source domain
- Relationship between the target and the source
- Metaphoric linguistic expressions
- Mappings
- Entailments
- Blends
- Non-linguistic realization
- Cultural models

Metaphor is understanding of a target area through a source area. In a form where A is B, A represents the target area whereas B represents the source area. For the relation between target and source area that enables metaphor, Conceptual Metaphor Theory addresses the experience basis. Target area of the metaphor generally describes the abstract concepts such as success, love, happiness. Making inference regarding these abstract concepts, source areas that are used for visualization are all affective areas.

Whereas the conceptual metaphors that are based on culture related evaluations, constitute the group which is open to differentiation to the utmost. Because, experiences directing the social life are efficient in formation of such metaphors. For example, in Western literature “human is a pig.” metaphor is related with dirtiness and ambition whereas in China it is used to describe a human kind like foolish lover in our culture (Ungerer ve Schmid, 2006).

Metaphors in Foreign Language Teaching and Learning

Metaphors provide a learning approach that efficiently structure the understanding when they are used in educational area. In this approach student should comprehend the similarities between the pre-learned knowledge and new knowledge. Then s/he should define the differences between the learned information and its metaphoric presentation.

Metaphors are highly practical tools for development of learning. If we want to investigate a new thing first we have to imagine it. Metaphors can also provide a creative and exploratory learning; because they are tools in order to form clear ideas in our vision instead of indefinite concepts. Metaphors have the power to change our conceptual systems and alter the viewpoints of the students (Sanchez et al, 2000).

Foreign language teaching methods, related activities and means that are used in Turkey recently, are all developed in western countries. Language teaching process does not mean any method, definite rule to be followed blindly by teachers or a stable process depending on procedures. Contrarily, it is a dynamic, creative process that is shaped as to the characteristics of student groups. In other words, one of the basic principles of this process is to teach language according to certain positions and needs (Acat, 2009.)

Metaphors can be used for stating more comprehensible some of the concepts, perceptions and attitudes or incoherent, complicated subjects in education. From this point of view we can say that the facts, concepts, perceptions and attitudes in different cultures and societies will be transferred and learned more easily through metaphors in our country where English is thought as a second language. Therefore, purpose of this study is to reveal through *metaphors* the mental images of secondary school students which they use while stating *feelings* in a foreign language (English).

Problem Statement

Problem statement of this study is “What are the metaphors (or mental images) the secondary school students use while stating their *feelings* in a foreign language (English)?” whereas the sub-problems are: “Under which conceptual categories the metaphors produced by the students in a foreign language (English) can be gathered in term of their common features?” and “Do they differ by gender and class level of the students?”

METHOD

In this study, data is analyzed through qualitative (content analysis) and quantitative (chi-square) data analysis techniques. 85 students from 9th and 10th classes who take writing course in Eskişehir Gelişim Koleji constitute the limited universe and sampling. 41 of the participant students are female (48,2%) and 44 of them are male (51,8%) as well as their participation is based on voluntariness.

The participants are asked to complete the sentence “..... (any feeling) is something like (metaphor) because ...” and to express their feelings by using this statement and focusing on only one metaphor. A period of 20 minutes is given to the participants during English writing course in order to realize this task. In the researches where metaphors are employed as a research tool, the term “like” is generally used to recall the link between the subject and source of metaphor even more clearly (Saban, 2004). In this study also the term “because” is used in order to enable participants to provide a justification or reasonable basis for their own metaphors. The paragraphs written by the participants form the basic data source of this study.

Metaphors developed by the participants in English are analyzed in five stages: (1) coding and selecting, (2) sample metaphor image collecting, (3) category development, (4) providing validity and reliability and (5) transferring data to SPSS package program for quantitative analysis.

After eliminating the papers that do not involve metaphor images, 79 valid metaphors in total are obtained. A “sample metaphor list” is formed by collecting metaphor images that are assumed as best representing each of these 79 metaphors. Then they are analyzed as to the subject, source and relation between the subject and source of metaphor. Each metaphor image is associated with the themes “anger, sadness, afraid, love, pleasure, expectation inspiring feelings” in terms of the perspective it has for the feeling statement and 7 different conceptual categories (animal, object, human, plant, nature, action, idiom) are established. For reliability of the study expert opinion is consulted in order to determine whether if the metaphor images listed under these conceptual categories represent the said conceptual category. All data is processed in SPSS and the results are analyzed and interpreted.

FINDINGS

In this part, primarily 7 conceptual category that are developed for feeling statements are introduced. Then, these conceptual categories are compared as to gender and class level of the participant students.

Love (36.5%) and **anger** (15.3%) occurred as the most preferred feeling themes that the participant students tried to state (Table 1).

Table 1.
7 themes for feeling statements

Themes	Included Feelings	Frequency
Love-inspiring feelings	love, friendship, trust	31
Anger-inspiring feelings	Anger, irritation, revenge	13
Pleasure-inspiring feelings	happiness, excitement, joy, cheerfulness	10
Shame-inspiring feelings	guiltiness, sadness, disappointment, regret	11
Fear-inspiring feelings	anxiety, worry	3
Affliction-inspiring feelings	Crying	1
Expectation-inspiring feelings	Hope	10

Please find in Table 2 the percentages of conceptual categories.

Table 2. 7
Conceptual categories for metaphors

Category	Frequency
Nature metaphors	38
Object metaphors	15
Plant metaphors	12
Animal metaphors	7
Human metaphors	4
Idiom metaphors	2
Action metaphors	1

Table 3.
General Review

Category	Themes	Common Metaphors	Total Number of Metaphors Produced
Nature metaphors	Expectation, Love	Rainbow (8,2%) sea (8,2%)	13
Object metaphors	Love, Anger	Fast food (4,7%) and candy (2,4%)	11
Plant metaphors	Love	Tree (10,6%)	3
Animal metaphors	Love	Dog (5,9%)	2
Human metaphors	Love, pleasure, expectation	Brother, little child, arms, child's smile (1,2%)	4
Action metaphors	Shame	Smoking (1,2%)	1
Idiom metaphors	Love	Butterfly at one's stomach, Have one's head in the clouds (1,2%)	2

1. Nature Metaphors: This category is represented by 38 students (44.7%) and 13 metaphors in total. “Rainbow” and “sea” are the most used metaphors by the students for stating expectation (hope) and love (love, friendship, trust) inspiring feelings. Other produced metaphors are: sun, rain, autumn, black cloud, foggy day, rainy day, river, volcano, earthquake, fire, weather.

“Friendship is something like a sea. Because when we feel friendship, it won’t end. If you choose wrong friends you may be down in the deep sea...”. (F,10)

“Love is something like a sea. Because, sea is sometimes calm and sometimes wavevy. You feel love in high degree in some times and low in other ...”. (F,9)

“Hope is something like a rainbow. Because the rainbow does not have a limit and it can go everywhere that you imagine. Hope is a consequence of imagination. Because of these reasons there is a similarity between hope and rainbow.” (F,9)

2. Object Metaphors: This category is represented by 15 students (17.6%) and 11 metaphors in total. “Fastfood” and “candy” are the most used metaphors by the students for stating love (love, friendship, trust) and anger (anger, irritation, revenge) inspiring feelings. Other produced metaphors are: good song, adventure, music, information, vinegar, poison, sharp sword, uncomfortable bed, bottomless pit.

“Love is something like fast food. Because when we are in love we don’t feel empty and when we eat fast food we don’t feel empty too. And when we are eating fast food we feel happy, love is the same.” (M,10)

“Anger is something like a fastfood. Because if you close in, it grows...” (M,9)

3. Plant Metaphors: This category is represented by 12 students (14.1%) and 3 metaphors in total. “Tree” is the most used metaphor by the students for stating love (love, friendship, trust) inspiring feelings. Other produced metaphors are: Flowers, lemon.

“Friendship is something like a tree. Because if you spend time, you develop your friendship. If your friendship’s stem is strong, your friendship lives long long time. If tree’s stem is strong, it lives long long time. And friendship gives sweet memories, tree gives fruits to us. You stand your back to a friend or tree. Sometimes leaves are falling down. It’s your breaking a part.” (M,10)

4. Animal Metaphors: This category is represented by 7 students (8.2%) and 2 metaphors in total. “Dog” is the most used metaphor by the students for stating love (love, friendship, trust) inspiring feelings whereas “bull” is the other metaphor produced.

“Trust is something like a dog. Because, dog protects us from many dangerous things. You can trust your dog like that you trust your friends. But if you hurt a dog it can bite and hurt you. If you don’t hurt a dog it doesn’t hurt you. So in real life, if you trust your friends they trust you but if you don’t trust and disappoint them, they don’t continue to trust you.” (F,10)

5. Human Metaphors: This category is represented by 4 students (4.7%) and 4 metaphors in total. These metaphors are; brother, little child, arms, child's smile.

"Love is something like a child's smile. Because when children smile we become happy and feel good. Love does too. Love brings happiness and destroys sadness..." (F,9)

"Friendship is something like a little child. Because, it is sometimes boring, sometimes funny and sometimes mix..." (F,9)

6. Action Metaphors: This category is represented by 1 students (1.2%) and 1 metaphor in total. The produced "smoking" metaphor is used for a shame inspiring feeling.

"Regret is something like smoking. Because, smoking means illness and illness means death and regret". (M,9)

7. Idiom Metaphors: This category is represented by 2 students (2.4%) and 2 metaphors in total. The produced metaphors are; butterfly at one's stomach and have one's head in the clouds.

"Love is something like a butterfly at one's stomach. Because, when I see my lover I'm full of happiness and feel like there's a butterfly in my stomach." (F,10)

"Love is something like having one's head in the clouds. Because, if a person is in love, his/her eyes don't see anything. S/he thinks about only one thing: love. When we have our heads in the clouds we also don't see and think about anything." (F,9)

When these conceptual categories are compared by applying independent Pearson χ^2 test in terms of genders and class levels of the students, differences in the following points are found: Male students produced metaphors representing "object" and "animal" categories highly more than female students whereas female students ranked first at "nature" metaphors.

Table 4.
Comparison of 7 conceptual categories as to gender

Category	Male (n=38)		Female (n=41)		Total (n=79)	
	Frequency	%	Frequency	%	Frequency	%
Nature metaphors	13	34.2	25	65.8	38	44.7
Object metaphors	11	73.3	4	26.7	15	17.6
Plant metaphors	6	50.0	6	50.0	12	14.1
Animal metaphors	5	85.7	2	14.3	7	8.2
Human metaphors	2	50.0	2	50.0	4	4.7
Action metaphors	-	-	2	100.0	2	2.4
Idiom metaphors	1	100.0	-	-	1	1.2

Pearson chi-square $\chi^2(10, N=79)= 11.165, p=0.008$

On the other hand, ninth class students produced highly more “*nature*” metaphors prorata tenth class ones whereas tenth class students showed themselves in “*object*” and “*animal*” categories; ninth class students are also well in producing “*plant*” metaphors.

Table 5.
 Comparison of 7 conceptual categories as to class level

Category	9 th Class (n=38)		10 th Class (n=41)		Total (n=79)	
	Frequency	%	Frequency	%	Frequency	%
Nature metaphors	27	71.1	11	28.9	38	44.7
Object metaphors	6	40.0	9	60.0	15	17.6
Plant metaphors	7	58.3	5	41.7	12	14.1
Animal metaphors	3	42.9	4	57.1	7	8.2
Human metaphors	2	50.0	2	50.0	4	4.7
Action metaphors	1	50.0	1	50.0	2	1.2
Idiom metaphors	1	100.0	-	-	1	2.4

Pearson chi-square $\chi^2(10, N=79)= 12.533, p=0.008$

CONCLUSION and DISCUSSION

The findings obtained from this study that is intended to reveal through *metaphors* the mental images of secondary school students which they use while stating *feelings* in a foreign language (English), draw attention to a few important points.

Firstly, as emphasized by Yob (2003) basically metaphor is only the symbol of the fact it explains, therefore several metaphors are required in order to explain the *feeling statements* concept. For example, feelings can be defined as “primitive” and “complex” as well as “*anger*”, “*affliction*”, “*fear*”, “*love*”, “*pleasure*”, “*share*” or “*expectation*” inspiring feelings. In this case, it is clear that feeling concept cannot be fully explained with a single metaphor.

Secondly, when the mental images of secondary school students which they use while stating *feelings* in a foreign language is considered, it is seen that the popular conceptual categories by class levels are “*nature metaphors*” (71.1%) in ninth class whereas “*object metaphors*” (60.0%) in tenth class. In a similar study carried out by Bozlk (2003) with 49 freshman university students taking a course on education, 35 metaphors are obtained concerning how they perceive as a student. These metaphors are collected under four categories: (1) *animal metaphors* (37%) (for example; *snail, fish, jerboai, duck, hinny, cow, bird, camel, donkey, squirrel*, etc.), (2) *object metaphors* (29%) (for example; *sponge, colored pen, curtain, computer program*, etc.), (3) *human metaphors* (26%) (for example; *child eating candy, observer, baby, Alzheimer patient*, etc.) and (4) *action metaphors* (8%) (for example; *climbing tree, eating*, etc). As it can be seen, university students produce more concrete metaphors due to their experiences.

So, it can be said that as far as the class level of students raises they produce more concrete metaphors.

Thirdly, we can say that gender variation also influence mental images of secondary school students which they use while stating *feelings* in a foreign language. Male students produced images representing “*object metaphors*” (73.3%) and “*animal metaphors*” (85.7%) categories highly more than female students. Likewise, female students produced images representing “*nature metaphors*” (65.8%) category highly more than male students. In a comparable study carried out by Saban, Koçbeker ve Saban (2006), 111 valid metaphors produced by teacher candidates were collected under 10 different conceptual category. Male students appreciated “*shaper/formative*”, “*instructive/directive*” and “*colloborative/democratic leader*” roles whereas female students “*information provider*”, “*individual development supporter*” and “*character guidance*” roles of teachers in higher rates than the other. Accordingly, it seems obvious that there are substantial differences between male and female students regarding perception and statement of concepts.

Fourthly, students’ association of anger with bull and volcano, vinegar; sadness with black cloud and description of love by using the idioms “butterfly at one’s stomach” and “have one’s head in the clouds” can be deemed as an indicator for culture and experience scars on metaphor production.

Consequently, metaphors can be used as a *powerful research tool* for understanding, revealing and explaining the mental images of the students regarding the *feeling statements* in a foreign language (English). In this context, students can be asked to produce metaphors for different abstract concepts and facts, then to share these with others. After they analyze their own metaphor images and recognize the alternative conceptualizations provided by these images for certain facts; the metaphor images that bring new perspectives to different abstract concepts can be introduced to the students.

As stated by Acat (2009), we are in need of enabling the individuals learning foreign language to produce language products by using basic language skills and therefore, establishing the environments where they can display their creativity. Considering the suggestion for preparing such environments for learners, it can be said that a new approach is required to be appreciated in Turkey for foreign language teaching.

REFERENCES

- Acat, B. (2009). Öğrenci merkezli yabancı dil eğitimi. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 5(14), 15-19.
- Bozlk, M. (2002). The college student as learner: Insight gained through metaphor analysis. *College Student Journal*, 36, 142-151.
- Carter, K. (1990). Meaning and metaphor: Case knowledge in teaching. *Theory Into Practice*, 29(1), 109-115.

- Çelikten, M., (2005) *Eğitim Sisteminde Kullanılan Kültür ve Öğretmen Metaforları*, Ed.: H. Kıran, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 228-233
- De Guerrero, M., Villamil, C. M., ve Olga, S. (2001) *Metaphor analysis in second language instruction: A sociocultural perspective*. Educational Resource Information Center, ERIC: EJ609845.
- Girmen, P. (2007) *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kovecses, Z. (2003). Language, figurative thought, and cross-cultural comparison. *Metaphor and Symbol*, 18 (4), 311-320.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oğuz, A. (2005) *Öğretmen Eğitim Programlarında Metafor Kullanma*, Ed.: H. Kıran, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, s. 582-588
- Perry, C., ve Cooper, M. (2001). "Metaphors are good mirrors : Reflecting on change for teacher educators", *Reflective Practice*, 2(1),
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B.N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 6(2), 461-522.
- Sanchez, A., Barreiro, J. M., ve Maojo, V. (2000). Design of virtual reality systems for education: A cognitive approach. *Education and Information Technologies*, 5(4), 345-362.
- Sanders, D.A., ve Sanders J.A. (1984). *Teaching creativity through metaphor : An Integrated Brain Approach*, Longman, Inc., New York.
- Ungerer, F., ve Schmid, H. (2006). *An introduction to cognitive linguistics*. Pearson Longman.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.



KİTAP İNCELEMESİ

Experience & Education

Muhammed ÖZ¹

Yazar: John Dewey
Yayınevi: Touchstone, New York
Basım Yılı: 1997
Sayfa Sayısı: 91
ISBN: 0-684-83828-1

“Eğitim esasen sosyal bir süreçtir”

Experience and Education (Deneyim ve Eğitim), batıda 20. yüzyılın en seçkin eğitim teorisyeni kabul edilen John Dewey’in eğitime ilişkin fikirlerinin en özlü ifadesidir. Kitap, Dewey’in eğitim felsefesinde konumlanışını yansıtan eseri *Democracy and Education*’dan yirmi yıl sonra yayımlanmıştır. Bu yirmi yıl Dewey’e fikirlerini ve ilerlemeci (progressive) eğitim perspektifini, eleştiriler ve yaşadığı deneyimler ışığında yeniden yapılandırma fırsatı sunmuş olmalıdır. Kitap Dewey’in deneyim felsefesi ve bunun eğitimle ilişkisi üzerine fikirlerinin hülasasıdır.

Deneyim ve eğitim’de ortaya konan söylem iki başlık altında toplanabilir: Eğitim (ve bu dolayında deneyim), özgürlük. Kitabın eğitimi yaşam deneyimi olarak gören söylemi içinde, eğitim plan ve projeleri bir deneyim felsefesi üzerine inşa edilmelidir. Bu *deneyim felsefesi* her şeyden önce, eğitimi ideolojik sınırlar içine hapsetmemenin gerekliliğini dillendirmek durumundadır. Dewey’in kendi ifadesiyle, “-izm düzeyinde bir düşünüş biçimi, kaçınılmaz olarak diğer -izm’lerle bir reaksiyon ilişkisi içine girecek ve ister istemez onlar tarafından kontrol edilir bir hal alacaktır”.

Dewey eserde deneyimin iki görüntüsünü gündeme taşır: Bireyin kendi tarihselliği içinde gizli, yaşam boyunca edinilen deneyimler / bir deneyim sağlayıcı mekân olarak okul. *İlerlemeci* anlayışta eğitimci ilkini gözetmek, ikincisini temin etmek gibi bir sorumluluğa sahiptir. Bu sorumluluğun yerine getirilmemesi, geleneksel anlayışta olduğu gibi eğitimin yetişkinlerce hazırlanmış standart program ve müfredatların öğrenciye *emposesi* şeklinde kurulması özgürlüğün ihlali olup bireysel serüven açısından yapıcı değil aksine yıkıcıdır.

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ozmuhamm@gmail.com

Kitap, deneyimi iki boyut üzerinden ‘değer’lendirir: Yaşarken hissettirdikleri, sonrasında ilişkisi. Deneyim gelecek deneyimlere adımsa –eserde bu durum *sürdürülebilirlik* olarak ifade edilir- kıymetli, engelse kıymetsizdir. Şu halde her yaşanmışlık bir eğitim boyutuna sahip olmakla birlikte aynı düzeyde eğitim değerine sahip değildir. Geleneksel eğitimde yaşanan da bir deneyimdir. Ancak bu gelecek deneyimlere adım değil engel teşkil eder mahiyette, çocuğa bir alanda yetkinlik kazandırılması işidir. Bünyenin bütünlüğünü ve deneyimin geçmiş-gelecekle bağlantısını göz ardı etmektir geleneğin yaptığı. Örneğin ‘ezber’ geleneksel eğitimde ‘yarın’a hazırlık olarak görülür ancak sıklıkla tersine yarını yaşamaya engel bir deneyim olmaya mahkûmdur.

Kitapta deneyime ilişkin diğer saptamaların bir kısmı şu şekildedir: Deneyim zaman içinde katmanlar halinde oluşan bir bütündür. Her deneyim geçmiş deneyimlerin hülasasıdır, onlar üzerine inşa edilir, öncekilerle birlikte sonrakine zemin hazırlar. Kendi şartlarını da her yaşandığında yeniden oluşturur.

“Deneyim” yoksunu öğrenme izoledir, gerçek koşullarda iş görmez; kişiyi bünyesinde var olan yönelim ve iştiyaktan da mahrum eder. Buna karşın okulda atölye faaliyetleri sırf deneyim yaşatması anlamında değil, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkisine hizmet etmesi anlamında da önem arz eder.

Çocuk okula geldiğinde yığınla deneyim sahibidir. Eğitimciye düşen bunları keşfetmektir. Eğitim mevcut deneyimleri irdeleyerek başlar, ilave adımları üzerine inşa eder. Bunu yapan *ilerlemeci* eğitimidir ve bu geleneksel anlayışın yaptığından daha zor bir iştir.

Dewey’in bu eserde ortaya koyduğu deneyim anlayışında okulda üretilen şey çözümden ziyade üzerinde çalışmayı gerekli kılan problemlerdir. Bu yapıyla ilerlemeci eğitim ‘eski’nin deneyime imkân vermeyen ve yeni deneyimlere engel teşkil edebilen katı bilgi-aktarımcı yapısının tam karşısında konumlanmaktadır.

Kitapta öne çıkan bir diğer tema *özgürlük* olarak beliriyor. “Bence özgürlüğe ilişkin en çok yapılan hata, sadece harici ya da fiziki görünümünden yapılan tanımlamalardır. Hareketin harici boyutu düşünce, arzu ve amaçları kuşatan dahili boyuttan ayrı düşünülemez.. Geleneksel okullardaki kısıtlamalar tam da bu dış görünüşler üzerine oturmaktadır”.

Dewey, *özgürlük* tanımını Platon’un köle tarifi üzerinden bir üst boyuta taşımaktadır: “Platon köleyi başkasının emellerine hizmet eden olarak tanımlar. Kör arzularının esiri olan da köledir.” Bu saptama ışığında ilerlemeci eğitimin bireyin özgürlüğüne katkısı kendini kontrol gücü kazandırmasıdır. Fakat sadece hareket kontrolü öz kontrol anlamına gelmez. Akıl tarafından yönlendirilmeyen dürtü ve istekler bir kazaya kurban gitmeye ya da güdüm altına girmeye çok müsaittir. Dış kontrol kolayca dürtülere teslim olabilir. Dürtülerin kontrolünde olmak ise, özgürlük görüntüsü

içinde bir yanılısına olacaktır. Böyle bir kişi gerçekte hiçbir hükmünün geçmediği güçlerce yönetilmektedir. Geleneksel eğitim tüm bu katmanları, kişisel dürtü ve arzuları görmezden gelme eğilimindedir.

Özgürlükle ilgili bir mesele olan otorite ise *ilerlemeci* eğitimde kişisel keyfi tahakküm değil kişilerarası ilişkilerin dizaynıdır. Birinin birine iş gördürmesi değil birlikte iş görmek, sorumluluğu da paylaşmaktır. Kitap otoritenin ölçüsünü de sosyal grup – sınıf ayrımı üzerinden verir. Buna göre çocuklar bir sosyal grup değil de bir sınıf olduğunda öğretmen zorunlu olarak sınıfa hariçten eklenen bir unsur seviyesinde kalır, ortaklaşa yönetilen bir değişim sürecinin paydaşı olması imkânını yitirir. Eğitim bir deneyim faaliyeti, eğitimsel deneyim de sosyal bir süreç olarak algılandığında ise durum radikal bir değişikliğe uğrar. Öğretmen hariçten bir patron-diktatör görünümünden kurtulur, grup aktivitelerinin lideri haline gelir. Şu halde öğretmen tamamen geri çekilmemeli, bireyi yeganeliği içinde tanıyıp kapasite, ihtiyaç ve geçmiş deneyimlerine göre tekliflerde bulunmalı, ötesini öğrenciye bırakmalıdır. Dewey bu yapıcı otorite yaklaşımının muhataplarca kabul görme durumunu oyun metaforu üzerinden bir sosyal kontrol mekanizması ile açıklar. Buna göre kurallar oyunun bir parçasıdır. Oyuncular hoşlarına gitmeyen durumlardan çok kural ihlaline itiraz eder. Oyunun oynanma şekli standartlaşmıştır, ihlalin yaptırımı vardır. Olumlu otorite tam da bu durumu yansıtır.

Deneyim ve eğitim, geleneksel eğitim anlayışına (burada *geleneksel*'i Amerika bağlamında düşünmek gerekir) bir karşı duruştur. Dewey karşı olduğu 'geleneksel' eğitimi "yetişkin standartlarının, fikir ve metotlarının yetişkinlik yolunun daha başında olanlara dayatılması" olarak betimler. Ancak kategorik bir ret ve kabul değildir bu. Dewey başta ifade edilen –izm üzerinden eğitim fikrinin yanlışlığını vurgularken bunun içine ilerlemecilik (progressivism)'i de katar. Bu izdüşümler ışığında bütüncül bir bakışla kitabın söyleminde eğitimi ideolojiden arındırarak pür ve basit bir düzlemde konuşma, hayatın içinden, ihtiyaca göre şekillenen bir toplumsal meşgale olarak alma kaygısı belirgindir.

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

[JOURNAL OF EDUCATIPONAL POLICY ANALYSIS]

Yazarlara Bilgi

Eğitimde Politika Analizi Dergisi'ne gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'nca incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, en az iki hakemin görüşüne sunulur. İki hakem tarafından değerlendirilen makalelerde hakemler arasında görüş ayrılığı olduğunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Makale ikiden fazla hakeme gönderilmiş ise, çoğunluğun görüşü esas alınır. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için hakemlerin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Kaynaklar, tablolar ve şekiller dâhil bir makale toplamda 6000 - 8000 kelime arasında olmalıdır. Yazarlar her sayfada sayfa numaralarını belirtmelidirler. Araştırma dili Türkçe veya İngilizcedir. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 120-150 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 120-150 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: Ampirik çalışmalar giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama aracı/ları, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da

metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

- Her alıntı bir kaynağa, her kaynak metnin içerisinde bir alıntılanmaya sahip olmalıdır. Yazım stili için yazarlar APA (Publication Manual of the American Psychological Association) yazım stilini kullanmalıdırlar. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının **editor.epa@gmail.com** e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, Eğitimde Politika Analizi Dergisi, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

Mehmet Ali Öztürk
Türkiye’de Üstün Zekalı Eğitimiyle İlgili Pratik Öneriler

Şahin Danışman
**Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının
Düzenlenmesi**

Zehra Sümeyye Gökler, Ayşe Aypay, Asım Arı
**İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve
Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre
Değerlendirilmesi**

Rabia Can Çap, M. Bahaddin Acat
**Reflection of Culture : Metaphor Usage in Teaching English as a
Second Language**

Muhammed Öz
Kitap İncelemesi: Experience & Education

EPA