

DÜŞÜNMEYİ ÖĞRETMEKTE ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİSİNİN ROLÜ: DÜŞÜNMEK!

Doç. Dr. Ayşen BAKIOĞLU*
Prof.Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU**

GİRİŞ

Nitelikli insan yetiştirmek dünya devletlerinin hemen hemen tamamına yakını tarafından eğitimin amacı olarak belirlenmiş, (Bursalıoğlu, 1997, s. 5-7) bu tür amaçların belirlenmesi, modern eğitim politikası yönünden ilk adım ve son derece politik bir karar olmuştur. Amaçlar genel olarak kabul edildikten sonra, amaçlara erişmeyi mümkün kılan araçların tespiti gerekmektedir (Hesapçioğlu, 1994 a, s. 35). 21. yüzyılda eğitimin temel odak noktası; okuma yazma ve aritmetik değil, iletişim, yüksek derecede nitelikli problem çözme becerisi, bilimsel ve teknolojik okur yazarlık olacağına göre, bu özelliklerin eğitim politikalarına ve programlarına yansımaları gerekmektedir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, ekonomik sermaye, zenginlik ve emeğe sahip olmanın yanında, bilgiye, insan kaynaklarını geliştirmeye ve bu alana yatırım yapmak anlamına gelmektedir (Hesapçioğlu, 1996, s. 21). Bu gereklerin sınıf içine yansımaları değerlendiren Bursalıoğlu (1996) öğrencinin mükemmeliyetine öğrenmesi veya öğrendiklerini ne zaman ve nasıl kullanması gerektiğini bilmesi midir?" yoksa 'eleştirici ve değerlendirici bir düşünce sistemi geliştirmesi midir?" sorularına öğrencinin bir karar sorunu karşısında kaldığı vakit en uygun çözümü bulma ve uygulama yeterliği kazanmış olmasının öğrencinin mükemmelliği anlamına geldiğini belirtmektedir. Problem çözmek ise, düşünme sürecinin önemli becerilerinden biridir.

Birçok eğitimci öğrencilerin öğrenme yeteneğini geliştirmek konusunda oldukça üstün başarı kaydettiğine inanmakta çoğu okul yöneticisi ise öğrenme yeteneğinde düşünmenin yerini pek kavramış gözükmemekte, müfredata yeni bir etkinlik ilave edilmesine pek taraflar gözükmemekte ve zaten öğretim programlarının yeterince yüklü olduğunu ve dışına çıkılmasına gerek olmadığını vurgulamaktadırlar (Mc Tighe ve Schollenberger, 1985, s.3). Öğrencilerin çoğu ise düşünmeyi öğretmenin eğitimin amacı olduğunu kavrayamamakta ve düşünme gerektiren soruların zor olduğunu ve öğretmenin ana görevinin öğrenciye doğru cevabı vermek olduğunu ve ancak bu şekilde sınavlarda yüksek not alınabileceğine inanmaktadır. Ancak bütün alanlarda öğrencinin kapasitesini problem çözmek ve eleştirel düşünme için geliştirmek çağdaş ülkelerde

* M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

** M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı

eğitimin amacı olarak sunulmaktadır. Düşünmenin önemine inanarak politika belirleyicileri, toplumdaki grupları, aileleri, diğer eğitimcileri, okul-aile birliği üyelerini bu amaç için eğitmek gerekmektedir (Costa, 1985, s.1).

Bugün ilk ve orta öğrenimde olan çocuklarımız yüksek öğrenimlerini tamamladıklarında zihinsel becerilerinin değişik kombinasyonunu gerektiren, teknolojik olarak alışılmıştan daha gelişmiş bir dünyaya karışacaklardır (Healy, 1994, s. 3). 21. yüzyılın toplumunu yaratmak için, problem çözme, muhakeme, kavramlaştırma, analiz konulan son derece yararlı olacaktır ancak bu alanlar ihmal edile gelmiştir ve geliştirilmeleri gerekmektedir. Yeni yüzyıl için gerekli temel beceriler şunlar olacaktır:

- Değerlendirme ve analiz becerileri,
- Eleştirel düşünce,
- Problem çözme becerileri,
- Problem çözme stratejileri,
- Sentez,
- Başvuru kaynaklarına gitme,
- Yaratıcılık,
- Yarım bilgi ile karar vermemek,
- iletişim becerileri. (Education Commision of the States, 1982, Costa, 1985 a, s.4).

Çağdaş medeniyet seviyesinin gerektirdiği insan niteliği olarak ta tanımlanabilecek bu becerilere ulaşma aracı olan ve bu konuda fazlaca bir alternatifi bulunmayan okullarımızın bugününe bakalım (Patterson, 1973, s. 77-82);

Okullarımızda öğretim öğrenci ihtiyaçları tarafından değil saat tarafından kontrol edilmektedir. Dersin bitimindeki zil sesi henüz bitirilmemiş bir etkinliğe nokta koyabilmekte, öğrenme bu ders içinde gerçekleşmeyebilmekte ve yanm kalan işi tamamlayabilecek başka bir fırsat olmayabilmektedir. Zaman çizelgesine sıkı sıkıya uyulmakta ve dersler arasında farklı bir aktiviteye zaman bulunamamaktadır. Disiplin ve kârlılık (ekonomik oluş) öğrenmekten önemli konumdur. Öğretim için öğretmen dersi planlamakta ve hazırlamakta fakat öğrencinin getireceği kendine özgü katkıyı önceden bilememektedir.

önceden yapılanmış müfredat programlarına göre sınıfta sessizlik ve hareketsizlik beklenmektedir, öğretmenin ana görevi sessizliği sağlamak olduğu varsayılmaktadır. Öğrenciler izinsiz sınıfı terk edememekte, öğretmenler durumu kontrol için tenefüslerde nöbet tutmaktadır, öğrencilerin hareketsiz ve sessiz olmalarını beklemek pek doğal ve insani görünmemektedir. Öğrenme; faaliyet istemekte, çoğu faaliyetler düşünme ve sözel iletişim gerektirmektedir. Derslerde konuşmanın çoğu öğretmenler tarafından yapılmakta ve derste öğretmenler dominant pozisyonda olmaktadır. Bu tip bir kontrol ve baskın oluş

bir çeşit korku yaratmaktadır. Sistem, öğrenciye güvenilmeyeceğim, onlara derste konuşma hürriyeti verilirse karmaşa oluşabileceğini varsaymaktadır. Derste konuşma ve çalışma hürriyeti gürültüyü ve aktivite seviyesini arttırmaktadır. Bu da çoğu öğretmen ve yöneticiyi rahatsız etmektedir.

Eğitimin hedefleri içinde öğrencinin kendini disipline etmesi, sorumluluk alması, bağımsız hareket etmesi bulunsa bile, öğrencinin bunları öğrenebileceği ortam bulunmamaktadır. Aksine okul bağımlılık, dış disiplin, sorumsuzluk ortamını -istemeden de olsa- sunmaktadır. Yönetici ve öğretmenler, öğrencide sorumluluk anlayışı bulunmadığını, bağımsız çalışmadıklarını, üretken olmadıklarını ileri sürmektedir, ancak okul ortamı müzminleşmiş, bağımlılığı arttıran unsurlar taşımaktadır. Çünkü okul atmosferinde bir güvensizlik ortamı bulunmakta ve öğrencilere ne denli değersiz olduktan kendilerine çeşitli söz ve davranışlarla hissettirilmektedir. Bu ortamdaki öğrenciler kendi davranışlarını düzenleme kapasitesine sahip olamamaktadır. Bu şekilde yetişen bir öğrenci, mezun olduktan sonra acaba yetişkin sorumluluğu alabilir mi? veya tersine okulda daha fazla hürriyet ve sorumluluk verilse bağımsız çalışma yapmak için kendini disipline edip zamanını en iyi şekilde kullanmak için plan yapabilir mi?

Sınıfta akademik başarı elde etmek için çocuklar arasında yarışma yapmak gerektiği düşünülmektedir, bu durumda öğrenciler birbirini rakip olarak görmekte, arkadaşının başarısından mutluluk duymamakta, üzülmemektedir. Sınavlarda yüksek başarı gösterenlere antipati beslenmekte, düşman olunmaktadır. Yarışma başarısızlık duygusunu arttırmaktadır. Soru sorulduğu zaman öğrenciler parmaklarını kaldırmakta, bu düşünmekte olan diğer çocukları rahatsız etmektedir. Eğer söz alan öğrencinin cevabı yanlışsa diğerleri gülüp alaya alabilirler, bu durum rahatsız edicidir.

Okullar akademik ve zihinsel gelişimi önemsemektedir. 'Başarısız' sözcüğünün anlamı, akademik başarısızlık olarak anlaşılmaktadır. Bir öğrenci, örneğin, atletizm ve müziğe çok zaman ayırıyor ve bu yüzden matematik, fizikten zayıf not alıyorsa bu öğrenci başarısız kabul edilir. Oysa öğrenciler çok çeşitli potansiyele sahiptirler bazı öğrencilerin akademik alanlar dışında çalışmak kendini gerçekleştirmek için daha önemlidir. Müziğe, resime daha fazla önem veren okullar ne yazık ki akademik çalışmayı önemsemiyor diye değersiz bulunmaktadır.

İyi öğretimin en iyi yani öğrencilerdeki farklılığı ve her biri ile nasıl çalışılması gerektiğini bilmektedir. Modern yaklaşımların odak noktası, 1970 lerdeki açık sınıf aktivitelerinden farklıdır ve keşfederek öğrenmeyi, deney yapmayı, öğrenmeyi, yaratıcılığı önemsemektedir. Günümüzün insancıl yöntemi öğretmenin rolüne büyük önem vermekte, keşfetmeye rehber olmayı, işbirliği ile

öğrenmeyi ve öğrenciler arasında tartışma açmaya rehber olmayı içermektedir (Slavin, 1991, s. 268). Bütün bu aktiviteler düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Bireylerin bilgi işlem gücü bakımından, mensup oldukları millete, devlete, coğrafi bölgeye veya ırka göre farklılaştıktan söylenemez. Yani Amerikan, Japon veya Alman insanının bilişsel alanda ürün verme potansiyeli (düşünce üretme gücü) bakımından Türk insanından hiçbir farkı yoktur. Fark onların öğrendikleri ile bizim öğrendiklerimiz arasındadır. Bu farkın giderek ve hızla büyümekte oluşu, ülkemiz için ciddi tehlike oluşturmaktadır (Bilgen, 1994, s. 17). Diğer yandan ne yazık ki 7. Planın insangücü planlaması çerçevesinde yurtdışında oluşan gelişme ve yenilikler dikkate alınmamıştır (Hesapçioğlu, 1996 a, s. 137).

Öğrencilerimizin okullarımızdan eleştirel düşünme yeteneği kazanarak mezun olmaları önemlidir. Bütün derslerde düşünme gereklidir. Düşünme gelişimi bir sonuç olabileceği gibi bir araç ta olabilir. İyi vatandaş olmak sadece kanun sınırları içinde kalmak ve iyi bir komşu olmak anlamına gelmemektedir. Buna ilave olarak sosyal, politik, ekonomik düzenlemeleri ve eleştirel düşünce yeteneğimizi geliştirmeliyiz. Uluslararası, ulusal ve yerel problemler gelişerek karmaşık bir hal aldığı için de etkin düşünme özellikleri önem kazanmaktadır (Mc Tighe ve Schollenberger, 1985, s. 5).

Felsefi Arka plan

öğretim etkinliklerinde öğrencinin önceliğini, onun merkeze alınmasını vurgulayan düşünceler felsefi olarak, J. J. Rousseau (1712-1778) ve I. Kant'a (1724-1804) dayanır. Fakat bu düşüncelerden gelerek öğretim etkinliklerinde öğrenci bağımsızlığını vurgulayan düşünceler yüzyılımızın başında 1900-1930 yılları arasında kıta Avrupa'sında ve ABD de gelişen "*yeni eğitim*", "*öğretimi toplulaştırma*" hareketinde en sistematik biçimine ulaşırlar. Gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde 20. yüzyılın bitimine doğru eğitim öğretim etkinliklerinde özneyi merkeze koyma ve diğer eğitim öğretim değişkenlerini bu özneye göre düzenlemeye çalışan eğitim öğretim etkinlikleri, yüzyılımızın başında gelişen bu "*yeni eğitim*" akımı yeterince bilinmeden anlaşılabilirler. Yüzyılımızın başında gelişen "*yeni eğitim*" hareketi aşağıdaki biçimlerde oluşmuştur: *sanat eğitimi akımı* (temsilcileri: a. J. Langbehm 1851- 1907, A. Lichtvark 1852-1914), *çocuktan hareket akımı* (temsilcileri: E. Key 1849-1926, L. Gurlitt 1855-1931, B. Otto 1859-1933, H. Scharrelmann 1871-1940, F. Gansberg 1871-1950; M. Montessori 1870-1952, H. Parhhurst 1887-1959, C. W. Washburne 1889-1968, P. Petersen 1884-1952); *kır eğitim yurdu akımı* (temsilcileri: C. Rerdie, H. Lietz); *iş eğitimi akımı* (temsilcileri: G. Kerschensteiner 1854-1932, J. Dewey 1859-1952, H. Gaudig 1860- 1923, W. Kilpatrick 1871-1965, O. Decroly 1871-1932, A. Ferriere 1879-1960, C. Freinet 1896-1966); *üretim okulu akımı* (temsilcileri: R. Seidall 1850-1933, H. Shulz 1872-1932, P. östreich 1878-1959, N. K. Krupskaya 1869-1939, P. B. Blonski 1884-1941), *kollektif eğitim akımı* (temsilcisi: AS. Makarenko 1888-1939, A. Medici 1970; H. A Aytuna 1955, C. Binbaşioğlu 1982; F. Chatelain 1954; M. Akbağ / M. Hesapçioğlu, 1996).

"Yeni eğitim" hareketinin talepleri günümüz eğitim reformuna ışık tutmaktadırlar ve bugünün koşullarında yeniden yorumlanmaktadır. Bu talepler şunlardır:

1. Bir "zorlama, bir cebir kurumu" olan okulun, doğal ve organik öğrenme yoluyla aşılması.
2. "Yaşam okulu" (Ovide Decroly) çerçevesinde doğal öğrenmenin hakim olması.
3. Çocuksal yaşam alanının çocuğa uygun bir öğrenim alanı halinde düzenlenmesi (Maria Montessori).
4. "Çocuk üniversitesi" nde (Helen Parkhurst) bağımsız öğrenme.
5. Grup öğretimi yöntemi çerçevesinde öğrenme (Peter Peterson) (H. Röhrs, 1991, s. 180).
6. Çocuğun gereksinimleri ve potansiyelleri ilke olarak "olumlu" değerlendirilir, özellikle ilk çocukluk yaşları, psikanalizde olduğu gibi özel bir anlama sahiptir.
7. Buradan, yaşa uygun eğitim yapma ve tüm gelişim dönemlerinde öğrenci teşvik etme kuralı ortaya çıkar.
8. Öğrenme, öğretimin sonucu değildir. "İyi öğretim" en iyi durumda öğrenmenin gerçekleşmesi için güdülemeye ve aynı şekilde içerikle bağımsız şekilde uğraşarak öğrenmeyi ve büyümeyi teşvik etme özelliğine sahiptir.
9. Pedagojik çalışmanın merkezinde topluluk içindeki bireyin bağımsız, sorumluluğunu kendisinin taşıdığı, yaratıcı, üretici eylemi bulunur.
10. Yetişkinlerle büyümekte olanlar arasında, öğretmenlerle gençler karşılıklı saygıyı gerektiren ilişkilerin oluşturulması esastır.
11. Grup etkinlikleri, birlikte yaşam ve demokratik kendi kendini yönetim özellikle teşvik edilmelidir.
12. Pedagojik etkinlikler toplum ve yaşamla ilgili yeniliklere sıkı sıkıya bağlıdır.
13. Azınlıkların korunmasına ve uluslararası anlayışa özel bir dikkat gerekmektedir (H. Dauber, 1997, s. 160-161).

Bu amaçlar, 1900'lü yılların "yeni eğitim" hareketi ile günümüz eğitim reformu çalışmalarının ne denli ortak olduğunu gösteriyor. Bu husus, günümüz eğitimsel reform çalışmalarının, 1900'lü yılların başındakilerle özdeş, aynı olduğunu değil, onlara eklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Tanım

Düşünme genel olarak bilginin elde edildiği bilişsel bir süreç, zihinsel bir hareket olarak kabul edilmektedir. Biliş, algı, muhakeme, sezgi olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır.

Düşünme, en genel anlamı ile kafamızın içinden geçen herşey olarak bilinmektedir. Daha dar tanımı ile düşünme akla, görmediğimiz ve işitmediğimiz şeyleri getirmektedir. Bu tür düşünmenin bir hedefi vardır ve bir çaba istemektedir. Gerçekleşen olayları hatırlamak, fikirleri bir araya getirmek, bir sıraya ve modele aktarmak ta bir düşünmedir buna hikaye anlatmak örnek verilebilir. Daha dar anlama göre düşünme delillere bakarak bir şeye inanma belirtisidir. Diğer bir tür düşünme ise sebeplere bakarak birinden çok diğerine inanmak olarak tanımlanabilir. Burada bir delil değil iyi delil aramaktayız, bu tür düşünme derin düşünme (reflection) olarak anılmaktadır. Derin düşünme sessiz ve durgun gibi algılansa bile en aktif düşünme stilidir. Bu tür derin düşünceler ile insanlık aya ulaştı ve çeşitli icatlar yaptı. Derin düşünmenin (Reflection) anlamı; dikkati toplamak, tartmak, düşünmek ve seçmektir. Yalnızca bir problem ile karşılaştığımız zaman bu şekilde düşünmekteyiz. (Boostrom, 1989, s.2). Derin düşünme bazen meditasyon, düşünme, öğrenme ve benzeri aktiviteler olarak anlaşılmaktadır. Derin düşüncenin anlamı düşünce doğrultusunda fenomenleri daha iyi ve derin anlamak için daha uzun süreli kafa yormaktır. Bu suretle alışılmış yaklaşımların dışında farklı düşünme ve açıklamalara ulaşabiliriz. Derin düşünce bir dersi planlamayı hedefleyebilir ve yapılan bu planı gerçekleştirirken onu yönlendirip devamını oluşturmayı ve genişletmeyi içerebilir (Bengtsson, 1995, s.27).

Düşünme Süreci

En az dört karmaşık düşünme süreci tanımlanmaktadır:

- **Problem Çözme:** Temel düşünme sürecini kullanarak bilinen veya tanımlanmış bir güçlüğü görmek, güçlük hakkında gerçekleri değerlendirmek, gereken ilave bilgiyi toplamak, alternatif çözüm önermek, bu çözüm yollarının uygunluğunu test etmek, ilgisi olmayan bilgiyi elimine etmek ve çözüm yollarının en uygununu seçmek.
- **Karar vermek:** Temel düşünme sürecini kullanarak, konuyla ilgili bilgiyi toplayarak, avantaj ve dezavantajlarını karşılaştırarak hangi ek bilginin gerektiğini belirlemek, en etkin seçeneği seçmek, uygulayıp sonucunu görmek.
- **Eleştirel düşünme:** Tartışmaları analiz etmek, özel anlam ve yorumlara nüfuz etmek, varsayımlara kapsamlı mantıklı muhakeme geliştirmek, özel bazı durumların altında yatan varsayım ve önyargıları anlamak, bunları açık ve inandırıcı şekilde sunmak.
- **Yaratıcı düşünme:** Akılcı olduğu kadar sezgisel düşünerek yeni, estetik, yapıcı fikirleri ve ürünleri temel düşünme sürecini kullanarak geliştirmektir. Burada önemli olan bilinen bilgi ve materyal ile yeni ve orijinal bakış açısını gösteren ürün veya fikrin ortaya çıkmasıdır (Presseisen, 1985, s. 43).

İlkokulda önemli olan öğrencilere temel beceriler öğretmekten, ortaokul ve lisede daha karmaşık içerikler gelir. İlkokulda elde edilen becerilerin kullanımı gerekir. Orta son ve lise birinci sınıfta yüksek düzeyde düşünme

sürecinin öğrenciye tanıtılması için uygun zamandır. Son sınıfta düşünme becerileri ve daha kapsamlı beceriler elde edilebilir. Bazı karmaşık düşünme becerileri bazı dersler ile daha fazla ilgili olabilir, örneğin problem çözme becerisi matematik ve fen öğretimine daha çok uygundur. Karar verme sosyal bilimlerde ve meslek derslerinde uygun olabilir. Eleştirel düşünme, tartışma, münazara grubu için dil, sanat, edebiyat dersleri için uygun olabilir. Yaratıcı düşünme bütün derslere yayılabilir. Özellikle resim, müzik ve edebiyatta önemli derecede kullanılabilir. Hepsinden önemlisi bu karmaşık düşünme süreçlerinin amacı ve belirli bir dersin öğrenme amacı birbiriyle paralel olmalı ve birbirini güçlendirip desteklemelidir (Presseisen, 1985, s. 45).

Düşünceleri için derste öğrenciye zaman vermek çoğumuzca derste boşa zaman geçirmek olarak algılanagelmektedir. Bazı varsayımlar kabul edilerek öğretim yapılırsa bundan öğrencilerimiz daha fazla yarar elde edebilir. Düşünme becerileri şu varsayımlar üzerine kurulabilir:

- Bütün öğrenciler yüksek seviyede düşünme kapasitesine sahiptirler,
- Düşünme becerileri öğretilir,
- Düşünme becerileri öğrenme sürecinde temel konumdadır,
- Sosyal konularda düşünme en iyi öğretilir. (JWinocur 1985, s. 87).

İyi düşünme modeli çeşitli evreler ve süreçler ile ilgilidir. Bunlar,

- Düşünme yaptığından ve inandığından şüphe ile başlar. Dewey nin de dediği gibi bütün bilinçli düşünceler şüphe ve belirsizlik içinde oluşur ve birey problemleri bir durum ile karşılaşınca ortaya çıkar. Problem çözme, en yüksek düzeyde olan zihinsel süreçlerden birisidir. Okul eğitiminin amaçları arasında çok önemli bir yer tutar. İnsanın gelişimi ve refahı bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır, çünkü insan çevresi ve sorunlarıyla kendi gücü ile uğraşmak durumundadır (Fidan, 1996, s. 196).
- Şüphe oluşunca, kafamızda daima bir amaç vardır: Çözümlemek!. Ancak yeni hedefler, alt hedefler veya orijinal hedefi yeniden şekillendirmek gerekmektedir. Konuya nüfuz etmek veya etkin çözüm bulmak ile hedefi gerçekleştirmek isteriz. Her hedefin içinde gizli olan ve bizim cevap vermemizi bekleyen bir soru bulunmaktadır. Arabam çalışmıyor!, Nesi var?, Hangi yolu kullanırsam eve daha çabuk varırım gibi.
- İhtimalleri araştırmak: Hedefin içinde saklı olan soruya muhtemel cevaplar vardır, bunlar çözüme giden alternatif yollardır. Her ihtimalin güçlü bir yanı vardır, her bir ihtimalin araştırılması sırasında kişisel yanımızı da kullanmaktayız. Dışarıdan birinin görüşüne göre değil kendi yaklaşımımıza göre değerlendirme yaparız.

- İhtimallerle ilgili delilleri araştırmak: İhtimalleri araştırırken delil gerekir. Tartışmaları diyalogları ve ihtimal dahilindeki gerçekleri, olayları araştırırız.
- Hedefe ulaştığımıza karar verip aramayı sonulandıırırız: Belirli bir noktada hedefler için aramayı durdurunuz çünkü daha fazla çaba üretim sağlamayacaktır.

Burada u arama sürecinin önemli olduğunu görmekteyiz: *Hedef aramak, İhtimal aramak ve Kanıt aramak*. Doğrusal bir süreç olduğu görülüyor fakat her dşinmede bu sıra izlenmeyebilir (Glattorn ve Baron, 1985, s.49).

Bu u arama sürecini aınca şu sorular karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar acaba hipotez ile kanıt (delil) arasındaki farkı bilmekteler mi? Bilimsel yöntem derken ne anlıyorlar? Gerçekten bu ne olmalı?. Bilimsel yöntemin kendisi diğer keşfetme süreçleri gibi, gerçek ile hoşa giden (gözde olan) arasındaki diyalogdur. Gerçek ve muhtemel arasında değer biçme anlamında algıla bilir (Medavvar, 1982, s. 111). Yardım ve araç sağlamaksızın düşünceyi kusursuz hale getirmek mümkün değildir ve eğitim araştırmalarının ana konusu bunu sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için müfredat temel bir yardımcı araç olmakta ve müfredatı veya dersi dizayn etmek için öğrenme ve gelişme üzerine uygun teorilere ihtiyaç bulunmaktadır (Brown, 1994, s. 11).

tyi düşünme zihinsel işlemlerin sıralamasına dayanmaktadır. Zayıf düşünme ise çeşitli mantık hataları içerir. Bazı insanlar finansal konularda iyi düşünürken, kişisel problemlerde zayıf düşünebilir. Dolayısı ile insanları sınıflandırmak mümkün değildir, tyi düşünürler düşünmeye isteklidirler, düşünmeyi zevkli bulurlar. Akılcılığa değer verirler, problem çözmekte, karar vermekte, değerlendirmek yapmakta düşünmenin faydasına inanırlar. Zayıf düşünürler düşünmekten kaçınırlar, sonuca çabuk ulaşırlar, sezgiye çok güvenirler, ani kararlar verirler. Yukarıdaki u inceleme sırasına göre bakarsak, iyi düşünür, hedeflere yönelirken kasıtlıdır, çeşitli olası hedefler üzerinde düşünmeye zaman ayırır, zayıf düşünür hemen karar verir, aklına gelen ilk seçeneği seçer. İyi düşünürler bilim adamları gibi diğer amaçlar üzerinde çalışırken yeni hedefler oluşturabilir veya yeni hedefleri fark edebilir. Daha temel daha ana bir soru karşısına çıkınca orijinal soruyu bir kenara bırakır. Zayıf düşünürler hedefleri değiştirmekten çekinirler, bir insanın yönünü değiştirmesinin zayıflık işareti olduğuna inanırlar. iyi düşünür ihtimalleri ararken kasıtlıdır, ilave ihtimalleri bulmak için bekleyebilir. Birçok seçeneğe açıktır, çünkü problemlerin çeşitli çözümleri vardır. Zayıf düşünür sadece sınırlı ihtimal düşünebilir, onun için her sorunun sadece iki yönü vardır, daha da kötüsü sadece bir yanı vardır.

İyi düşünür kasıtlı, kararlı şekilde deliller arar, bu durum en popüler ihtimali seçmesini engeller. Zayıf düşünür sadece elindeki delili teyit etmek için çalışır, tyi düşünür delil kullanır. Bu delilin en gözde seçeneği seçmesini sağlaması önemli değildir. Zayıf düşünür olumsuz delilleri göz ardı eder, n yargılarını devam ettirir. Eğer çok az araştırır ve çabucak araştırmayı bırakırsak veya ilk ihtimali, delili ve hedefi tatmin edici bulursak, bu durum zayıf düşünme

işaretidir. Zaman ve emek vermek pahalı geldiği zaman bu davranışa başvurulmaktadır. Zaman zaman acil çözüm ile yetinilir, bu çözüm bugünlük işe yarar. Ancak düşünmenin ve ona göre karar vermenin yaran genellikle gelecek içinde görülür. Düşünme sonucu karar vermek bilgi artımına yol açar, daha akılcı seçeneği seçmemize yardımcı olur. Böylece iyi düşünmeyi öğrenmek kendini kontrol meselesi haline almaktadır.

Yeterince özleştirel olmamak diğer bir zayıflıktır. Delil ararken baştaki fikrimizi veya çözümümüzü destekleyenleri aramaktayız, tersi olanları dikkate almamaktayız veya seçenekler üzerinde düşünmeyi denememekteyiz. Bu iki önyargıyı düzeltmemize gerek vardır. Kendimiz özeleştirel olmadıkça veya çabucak pes ederek daha iyi düşünmeye ulaşamayız. Bazı insanlar çok fazla düşünürler ve çok özleştireldirler. Teoriye göre bunlar çok fazla eğitimin kurbanlarıdır.

Aşağıda iyi düşünme ve zayıf düşünmenin özellikleri tablo halinde gösterilmektedir (Glattorn ve Baron, 1985, s. 51):

	İYİ DÜŞÜNME	ZAYIF DÜŞÜNME
GENEL ÖZELLİKLER	<ul style="list-style-type: none"> • Problemleri durumlardan sıkılmaz, belirsizliğe hoşgörülüdür, • Yeterince özleştireldir, alternatif hedef ve ihtimal arar, Derin düşüncelidir, kasıtlı hareket eder, gerektiğinde derin olarak araştırır, • Akılcılığın değerli olduğunu ve etkin düşünme getireceğine inanır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Açıklık arar ve belirsizliğe hoşgörüsü yoktur. • özleştirel değildir, ilk düşüncesinden tatmin duyar, • Çabuk düşünür başta teslim olur, ilk fikrinin doğruluğu konusunda çok güvenilir, • Sezgiye çok değer verir, akılcılığı gözardı eder, düşünmenin yaran olmayacağına inanır.
HEDEFLER	<ul style="list-style-type: none"> • Hedef belirlerken tartışır, fikir alır, kasıtlı ve planlıdır, • Gerektiğinde hedefleri değiştirir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hedef belirlerken ilk akla geleni seçer, • Hedef sabittir.
İHTİMALLER	<ul style="list-style-type: none"> • Alternatifleri düşünür ve çeşitli ihtimallere açıktır, • ihtimalleri analiz etmekte planlıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sınırlı ihtimalle uğraşır, ilk ihtimale alternatif aramaz, • ihtimalleri seçerken acele eder.
KANITLAR	<ul style="list-style-type: none"> • En gözde ihtimalin tersi kanıt kullanılabilir, Başta güçlü görünen kanıtın aleyhine olan alternatifleri bilinçli olarak araştırır veya zayıf görünenin lehine olan kanıtları araştırır. 	<ul style="list-style-type: none"> • En gözde ihtimale ters gelecek delilleri önemsemez, • En güçlü ihtimali destekleyen delilleri bilinçli olarak araştırılır.

Öğretmenin Rolü

Tabloda açıkça belirtilen iyi düşünme özelliklerinin öğrencilerimize kazandırılması onları 21. yüzyıl insanının çağdaş niteliğine ulaştırabilir. Öğrenciye iyi düşünmenin tersi olan davranışları anlatmak ve onları uyarmak eğitimciler olarak bizim görevimizdir. Bunu sağlamak için sınıf iklimini iyi düşünmeye yarayacak hale getirmeliyiz. Bu konuda üç noktaya dikkat sarf etmemiz gerekmektedir

L Araştırma aşkı: Düşünmenin desteklendiği sınıflarda araştırmanın çok değerli olarak algılanması gerekmektedir. Özel bir alanda bir araştırma konusunda gayrete gelmeyi, heyecan duymayı, değer takdirinde bulunmayı öğrencilere öğretmek gerekmektedir (Hesopçioğlu, 1994 b, s. 258). Ders sırasında öğretmen bazı konularda belirsiz, şüphe içinde olduğunu öğrenciye hissettirebilir. Örneğin okuduğumuz şiire getirdiğim yorumdan pek emin değilim sanki başka yorumlar da yapılabilir gibi geliyor!' diyen öğretmen zihinsel bir zorlama yapmaktadır. Benzer şekilde 'bu problemi ileri sürmekte haklısın, .konu hakkında tekrar düşünmen gerek,' gibi yaklaşımlarla düşünmeye zemin hazırlanabilir. Sınıfta öğrencinin bilinmeyenden bilinene bir keşif yapabileceği vurgulanmalıdır, öğretimin bilinen bilginin öğretilmesi demek olmadığı, sınıfta bu bilinen bilginin de yeniden keşfedebileceğini veya yeni keşifler yapılabileceği açıklanmalı. Öğretmen kendi düşünceleri ile öğrencinin düşünmesine etki yapmamalı.

2. **Problemi Bulmaya önem Vermek:** Çoğu derslerde cevaplar aranır ve çözümlere önem verilir. Oysa düşünme merkezli sınıflarda öğrencilere problemi bulmaları, merak hissetmeleri, fikir yürütmeleri için cesaret verilir. Öğretmen problem bulma davranışını geliştirmek için öğrenciyi sadece cevap vermeye değil, soru sormaya da teşvik etmeli. Örneğin şu tabloda Türkiye'nin eğitim düzeyi gösterilmektedir, burada gördüğünüz verilere göre hangi sorulan sorarsanız?' veya 'öğretmenlerin hizmet içi eğitim fırsatlarını gösteren bilgileri görüyorsunuz, hangi sorulara cevap verilmesini isterdiniz?' gibi.

3. **Düşünmeye Daha Çok Zaman Vermek:** Çoğu sınıflarda öğretmen soruya sorur, hemen cevap bekler, parmak kaldıran ilk öğrenciye söz hakkı verir. Bu yaklaşım birçok yönlerden faydalıdır; öğrencinin bilgisini değerlendirmeyi kolaylaştırır, doğru cevabı kontrole yarar, öğrencinin dikkatle dinlemesini sağlar. Ancak düşünme söz konusu olduğu zaman bu yöntemden yararlanamamaktayız, öğrencilerin tartışmak için alternatif ihtimaller üzerinde durmaya, delilleri tartmak ve sonuca varmak için zamana ihtiyaç vardır (*Glattorri ve Baron*, 1985, s.52). Düşünmeyi sağlamak için, bütün öğrenciler parmaklarını kaldırıncaya kadar beklemek ve 2-3 tanesine söz hakkı verip cevaplar

arasındaki fark üzerinde tartışmalarını sağlamak iyi bir yol olarak görünmektedir.

Yeterince düşünmeden sonuca geçmek yanlış başlangıç yapmaya veya yanlış sonuca ulaşmaya götürür. Bu da hızın her zaman üstün zeka anlamına gelmediğinin bir kanıtı olabilir. Sınıfta ilk cevap veren öğrenci öğretmeni olumlu yönde etkiler ancak, ilk ve yanlış cevap vermektense daha yavaş fakat daha berrak ve doğru olmak önemlidir (Stenberg, 1989, s. 25). Öğretmen öğrencilerin tutarlı şekilde hangi aktiviteleri yapacaklarına ve bunun ne kadar zaman alacağına karar vermek zorundadır (Bandura, 1986). Bu iki konuya karar verme süreci çocukların çalışma zamanlarını etkin kullanmalarına ilişkin olarak iki yönden incelenebilir. 1. Zaman tahsisi: Daha verimli ve zor ünitelere daha çok zaman verilip verilmeyeceği ve 2. Yeterli zaman tahsis etmek: Çalışmanın hedefleri gerçekleşene dek zaman verilme konusu (Dufrense ve Kobasigawa, 1989, s. 64). Burada öğretmen müfredat programının zaman cetvelini esnetmek suretiyle otonomiye, uzmanlığı ile ele almak sorunu ile karşı karşıyadır.

Sınavlar problem çözümü için düşünmeye fırsat verirken tahmin yürütmeye pek teşvik etmemektedir. Bazı öğrenciler tüm özendirmelere rağmen düşünmeyi öğrenmeyi reddedebilirler ancak notunun yükseleceği kendine söyleninceye ve buna inanıncaya kadar direnmeyi sürdürebilirler. Sınıfta düşünmeye özendirip prim vermek fakat sınavda bunu sıfıra indirmek pek tutarlı görünmemektedir.

İyi düşünmeyi öğretmek için belirli yaklaşımlar etkili olabilir:

1. Uygun ortam ve konu olduğunda düşünme tüm dersler ile birlikte öğretilir. Derslerde eleştirel düşünmeyi ayrı ayrı öğretmektense, bu çok alanlı yaklaşım daha etkindir, örneğin öğrenci bir şiiri yorumlarken de resim dersinde resim yaparken de düşünür. Tabii ki ikisindeki ihtimalleri araştırmak arasında fark vardır. Ancak öğrenci hem genel modeli ve hem de onun özel bir duruma uygulanmasını anlamalıdır.
2. Öğrencilere iyi düşünürlerin çalışmalarını gösteren vaka çalışması sunmak: İyi düşünürlerin çalışmalarının detaylarını görerek daha iyi öğrenmek mümkün olabilir. Düşünme modelini uygulama sırasında görürler ve her çalışmada niçin farklı süreçler uygulanıyor bunu kavrayabilirler. İyi düşünmenin cinsiyetle, sosyal sınıfla vs. ilgili olmadığını görürler. İyi düşünürlerin de hata yapabileceği ve doğruya giden yolun belirsiz ve zorluklarla dolu olduğunu görürler. Watsonun DNA helezonlarını bulurken yaptığı çalışmalar, Pascal'ın kanunları, Edison'un elektriği buluşu vaka çalışması ile incelenebilir, bu konularda video serileri gösterilebilir. Çeşitli kaşiflerin çalışmaları ve bu çalışmalar içindeki problem çözme becerileri, ilk alternatiflere kapılmayıp zayıf görünse de diğerleri üzerinde de durmaları vaka çalışmaları ile incelenebilir.

3. Öğrencilere ders konusu ile ilgili problem verip süreci kullanmalarını istemek: Her konu içinde öğretmen bir çalışma ünitesi geliştirerek öğrenciye düşünme modelini kullanabilir. Bu konuda önce öğretmenin danışmanlık yapması gerekir, daha sonra öğrenciler kendi başlarına bunu uygulayabilirler.
4. Spesifik konulardaki ilişkiler üzerine odaklanmak: örneğin araştırmalar kanserin virüs ile ilgili olduğunu göstermektedir, başka hangi ihtimaller olabilir? veya X ilacının aspirinden daha etkili olduğunu söylüyorlar. Bunu kanıtlamak için ileri sürdükleri kanıtlar ne kadar inandırıcıdır? Ne tür bir kanıt daha inandırıcı olabilir? şeklindeki sorular ile öğrencinin düşünmesine yol açılabilir.
5. Düşünme modelini özel hayatlarında uygulayabilmeleri için fırsat vermek: Kişisel karar vermede çocuk ta yetişkin de yardıma ihtiyaç duyar. Model, kişisel problemlere, moral değerlerine, tüketici tercihine, kariyer seçimine uygulanabilir. Uygun konularda öğrenciye bu modeli nasıl uygulayacakları öğretilir (Glattorn, A. A. ve Baron, 1985, s. 52-53).

Düşünme için öğretim demek öğretmen ve yöneticilerin okul ve sınıf şartlarını inceleyip, öğrencinin düşünmesine ortam yaratacak hale getirmeleridir. Ortam kavramını detaylandırırsak; kısaca:

1. Öğretmen problemleri ileri sürer, ikilemleri, paradoksları, küçük farklılıkları göstererek öğrencilerin bunu tekrar çözmelerini ister.
2. Öğretmen ve yöneticiler okul ortamını düşünmek için yapılandırır, değer verir, zaman verir, materyalleri temin eder, bütün bunlarla birlikte gelişmeyi değerlendirir.
3. Öğretmen ve yöneticiler öğrencilerin fikirlerine cevap verir, okul ve sınıf içinde güven iklimi yaratır, risk almaya fırsat ve izin verir, deneysel, yaratıcı ve pozitif okul iklimi yaratır. Böyle bir yaklaşım, öğretmen ve yöneticinin meslektaşlarının düşüncelerini dinlemeleri, yargılayıcı olmamaları ve zengin bilgi kaynaklarını sunmaları anlamına gelmektedir.
4. Öğretmenler, yöneticiler ve veliler öğrenciden istedikleri düşünme davranışlarına okul ortamında kendileri örnek olmalıdırlar.

Yukarıdakilerin hepsini gerçekleştirmeyi başarabilirsek, öğrencideki doğal zekanın kullanılmasına fırsat vermiş oluruz. Bununla birlikte düşünmeyi de öğretmek gerekmektedir.

Düşünmeyi öğretmekle, öğretmen düşünme sürecini direkt olarak öğretmelidir. Planlayarak yaratıcılığın öğretilebileceğine inanılmaktadır, öğrencilere, önceki öğrenme yeteneklerine dayalı olarak konuyu ve becerileri, normal müfredatın içinde analiz etmeyi öğretebiliriz. Okuduğunu anlamak; analiz, karşılaştırma, doğrulamak, benzerlik bulma ve değerlendirme gerektirir. Düşünme becerisi, ilkokulda Türkçe (okuma) dersinin bir parçası olarak

öğretilebilir. Problem çözmenin basamakları direkt olarak matematik ve fen derslerinde öğretilir. Düşünme için şartları yaratmak ve direkt olarak bunu öğretmek son derece yararlı bir süreçtir (Costa, 1985 b, s. 20). Düşünme becerileri öğrenilen içerikten öteye transfer edilmeli ve bu öğretilmelidir.

Öğrencilere kendi hayatlarından problemleri vurgulayarak onlara bu problemleri çözme imkanı verilebilir. Zor konulan çözmeleri için onlara yaratıcı atılım fırsatı verebiliriz. Problemi analiz ederken, problem ile ilgili her gerçeği sıralaması mümkün olabilir. Böylece öğrenci problem çözme için en önemli bilgiyi seçme imkanına kavuşur. Daha sonra problem listesi çıkarılır, problem çözmek için gereken ilave bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğrenebilir. Sonra en önemli problemin bilgi kaynağını seçme sürecine dönebilir. Uygulama ve değerlendirme ile düşüncelerini sunar.

Zihinsel olarak kendini iyi yöneten kişi engellerle hiç karşılaşmayan veya hata yapmayan değil hatalarını ve yolunun üzerindeki engelleri bilen ve onları gidermek ve düzeltmek için çalışan kişidir. Düzeltme süreci, zihinsel kendini yönetmenin geniş bir bölümüdür. İyi zihinsel yönetici, uyum, seçme ve çevreyi şekillendirmek arasında sağlıklı denge kurmayı bilir. İlk adım engelleri kaldırmaktır. Engelleri kaldırmak ta birey için bir problem olarak tanımlanmaktadır. İkinci adım; engeller ile başa çıkmakta bir dizi strateji oluşturmaktır. Daha sonra bunların içinden biri seçilir ve uygulanır, bu strateji gözlenir, iyi işleyip işlemediği belirlenir. Eğer iyi işlemiyorsa diğer bir strateji denir. Her insan karşılaştığı problemler için kendine göre işe yarayan stratejiler seçebilir. Kendine uygun stratejiler seçmek ve uygulamak; zekanın görevidir (Stenberg, 1989, s. 307). Başarılı olmak için öğrenci belli bir zihinsel yetenek seviyesine sahip olmalıdır, ancak bunun kadar önemlisi; yaratıcılık, kişisel disiplin, diğer insanlar ile iletişim kurma becerisidir ve buna etkin zeka denebilir (Comer ve O'Neil, 1997, s. 10). Yaratıcı problem çözme programı öğrencilerin şu alanlarda gelişmesine yardım eder (Parnes, 1985, s. 230-231):

- Yaratıcı gücün önemi konusunda bilinçlilik (öğrenmekte, meslekte, bilimsel ve sanatsal çalışmalarda ve kişisel yaşamda),
- Yaratıcı potansiyelin kullanımını motive etmek,
- Yaratıcı yeteneği konusunda kendine güven duymak,
- Kendini çevreleyen problemlere karşı duyarlılığını arttırma,
- Diğer insanların fikirlerine açık olmak,
- Yaşamdaki çeşitli fırsat ve zorluklar hakkında bilinç kazanma.

Yaratıcılıkla ilgili yeteneklerini geliştirmek için öğrenciye şunlar kazandırılabilir:

- Problemi hissetme, zorluğu sezme ve fırsatı görme,

- İlgili gerçekleri gözlemek, keşfetmek, analiz etmek,
- Problemi farklı bakış açılarından görmek ve üretken şekilde problemi tekrar tanımlamak,
- Klişeleşmiş düşünce şeklerinden uzaklaşmak ve değerlendirme yapmak,
- Yeni ilişkiler keşfetmek,
- Yeni düşünceleri bulmak için kontrol listesi kullanmak,
- Düşünceler içinden sıradışı olanı farketmek,
- Tüm ilgili şartlar gözönüne alarak düşündüğü bir hareketin sonucunu değerlendirebilmek,
- Geniş olarak kabul gören düşünceler geliştirmek ve sunmak,
- Düşünce ve çözümleri uygulamak için eylem planı geliştirmek,
- Eylemin etkililiğini kontrol etmek, ve önerilen düzeltici önlemleri kabul etmek.

Öğrencilere yaratıcı problem çözmeyi öğretmekte ana problem, okulun genel olarak yaratıcı düşünme modeline ters çalışmasıdır. Yaratıcılığı destekleyen programlar, normal müfredatın yetersizliğini ortaya koymak zorundadır. Okulun her zaman doğru cevabı vermesi gerektiği düşüncesi bu tür belirsizlikle başa çıkabilmek, deney vs. gibi çalışmalara pek hoşgörü göstermemektedir. Yaratıcı düşünmenin 6 prensibi bulunmaktadır (Perkins, 1985, s. 60-61):

1. **Estetiğe dikkat etmek:** Edebiyat ve sanat dışındaki derslerde estetiğe pek dikkat edilmemektedir. Bilim teorileri, matematiksel sistemler ve tarihi sentezler üzerine incelemeler yapılmakta ancak, örneğin Newton'un kanunlarındaki güzellik, periyodik tablonun estetiğinden hiç söz edilmemektedir. Fen ve matematik ödevlerinin estetik açıdan yorumu yapılmamaktadır.

Düşünmenin kökeni estetikdir. Estetiğin anlamı, çevrenin sanatsal özelliklerine ve bireylerin duygularına duyarlılık anlamındadır. Bu duygular hoşlanma, tatmin, heyecan, mutluluk ve saygıyı içerir. Estetik, akılcı düşünmeye duyarlı şekilde başlamaktır ve çevrenin karmaşıklığını aydınlatmamıza yol açarak, gözlem, soruşturma ve sorgulama becerilerini içerir. Estetik; belki de motivasyon, ilgi, coşku yaratmak için önemli bir konumdadır. Çünkü çevreyi açıklamadan önce, çevreden haberdar olunmakta, çevre akıllıca kullanılmakta ve ona uyum sağlanmaktadır. Çocuklar çevrelerindeki dünya ile iletişim kurmak isterler, örneğin bulutların şekillerini değiştirmek, matematiksel sıralamalardaki mantığı hissetmek, gökkuşağındaki güzelliği görmek, örümcek ağındaki geometrik estetiği keşfetmeyi arzu ederler. Bizler çocuktaki bu estetik kaliteyi gözlemek ve geliştirmek isteriz. Çocukların çözmek durumunda oldukları problemler

karmaşıklıştıkça duydukları zevk artmaktadır. Ritmi, modeli, şekli, rengi, evrenin harmonisini hissettikçe çevre daha çok ilgilerini çekmektedir. Diğer yaşam şekillerini fark eder diğer insanların rol ve değerlerine saygı duyarlar. İnsanların değerli, biricik ve özel olduğunu görürler. Bu ilham alma sürecinden sonra uygulama devresine girerler, öğrenci, keşfeder, araştırır, gözlemler, doğal merakı ile ne, nasıl, niçin, öyle olsa nasıl olur gibi soruları sorar (Winocur, 1985, s. 118-119).

2. **Amaca dikkat etmek:** Çoğu ödevlerin konusu çok dar tutulmakta ve müfredat sınırları nedeni ile daha geniş bir içerik içinden konuyu seçme fırsatı pek azdır. Bilimsel teoriler sonuç üzerinde yoğunlaşmıştır. Mesela, Newton'u kanunlarını bulmaya iten uyarıcı neydi, bu ilgi nereden doğdu, bu kanunlar günlük hayatımızı nasıl etkiliyor gibi sorulara fizik derslerinde pek cevap aranmaz.
3. **Hareketlilik:** Okulda öğrencinin üzerine eğileceği konu pek hareket fırsatı vermez. Örneğin, problemi seçme, irdeleme, teorik veya empirik metodlardan birini seçme vs. gibi konularda hareket özgürlüğü bulunsa bile, örneğin disiplinler arası çalışma yapmak için pek bir hareket fırsatı yoktur.
4. **Kısıtlı yeterlikle çalışmamak:** Özellikle üstün yetenekli çocuklara okul yeterince zor gelmiyorsa öğrenmeye olan isteklerini kolayca kaybedebilirler. Eğer okul öğrencileri yaratıcı olmaları konusunda yeterince zorlamıyorsa yetenekli öğrenciler yeteneklerinin az bir kısmını kullanarak başarı gösterebilirler ancak yaratıcı başarı için kendine yön vermekten uzak durabilirler. O halde üstün yetenekli öğrencilere alternatif öğrenme fırsatları sunarak gizli güçlerinin tamamını ortaya koyabilecekleri ortam sağlanmalıdır.
5. **Objektif olma:** Okullar objektif olmaya önem vermekte ancak sanat derslerinde bu durum pek başarıya yol açmamakta çünkü bu derslerde sübjektivite, bağımsızlık, orijinallik gerekmektedir.
6. **Motivasyon:** Başarısız öğrenciler öğretmen hevesini kırmakta ve genelde toplum yaratıcılığa pek destek vermemektedir, öğrenciler bilgi toplamakta, ödevini yapmakta ve teslim etmekte, bu kısır bir döngü şeklinde sürmektedir. Ders kitapları ilginç özelliklere pek sahip değildir, dersler konunun en ilginç yanlarını anlatmak üzere yapılandırılmamaktadır. Sonuç olarak öğrencinin bir ödev problemi seçmesinde pek az fırsat bulunmaktadır. Geleneksel okulda öğrenci bilgiyi nasıl alıyorsa öyle vermek eğilimi vardır. Bir şeyi başarmak için yaratıcı çaba üretmek pek yer almamaktadır. Okul öğrenciye görevler vermekte ancak bu çalışmalarda yaratıcı çabaya izin ve ortam pek bulunmamaktadır.

Öğretmenler eğer öğrencilerin bağımsız düşünmelerine ortam hazırlamak istiyorlarsa öğrencilerin dikkatlerinin odaklanması için zaman harcamalı, gereken önşartları yaratmalı, düşünceli olmalıdır. Şartsız saygı ve ilgi, empati ve

kişisel samimiyet, umutları ve korkulan paylaşmak, heyecanları ve teşvikleri paylaşmak, insanların durgunluğunu gidermeye yardımcı olmaktadır. Öğretmen sınıf iklimini düşünmeyi sağlamaya yönelik oluşturabilir. Dürüstlük, risk alım seviyesinde bilinç, sıcaklık, rapor, açıklık, psikolojik olarak sınıfta kendin güvende hissetmek düşünmeyi özendirir iklimi oluşturur. Başka bir deyişle; öğretmen soru veya metod ile davranışını oluşturur, öğrenci davranış gösterir, öğretmen öğrencinin performansına cevap verir.

Bu yaklaşımları kullanan öğretmen doğal olarak insanlığını sınıfa getirmektedir. Burada sadece ders konusuna değil, tutarlı insan etkileşimine gerçek ilgi oluşur. Burada öğrenmek yaşamakla aynı anlamdadır ve bunu başarabilen ender öğretmenler, kendi öğrenmelerini ve bağlı olarak öğretimlerini canlı tutarlar (Rogers, 1983, s. 174). Ülkemizde yurtdışından dönen orta ve lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre (Hesapçioğlu ve Çağlar, 1989, s. 54) yurtdışında iken gidilen okulun en beğenilen yönleri; derslerin ilginç olması, ders araçlarının çok olması, okulun öğrencileri sıkıması, öğretmenlerin daha yakın ve anlayışlı davranmalarıdır. Bu öğrencilerin tamamına yakın kısmı, kendi görüşlerine göre yurt dışındaki okullarda başarılı olduklarına inanmaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarının yakın ve anlayışlı olması ile öğrencilerin akademik benlik algısı arasında olumlu bir ilişki olduğu düşünülebilir.

Öğretmenin düşünmeye ortam hazırlayan sınıfı yaratmakta şunlara dikkat etmesi gerekmektedir (Barell, 1985, s. 36)

1. **Öğrencilerin sınıf arkadaşlarının ismini bilmesini sağlamak:** Öğrenciler tanıdıkları insanların düşüncelerini dinlemeye daha fazla eğilimlidirler.
2. **Öğrencileri, arkadaşlarının konuşmalarını dinlerken ve onlara cevap verirlerken gözlemlemeye yeterince zaman vermek:** Öğrenci sınıf arkadaşlarının düşüncelerine cevap vermeye isteksiz veya cevap vermiyorsa kendi düşüncelerinden farklı olan çözüm yollarına meydan okuyamıyor, karşı çıkamıyor demektir. Tekrar görüşme ve tartışma ile öğrenciler arkadaşlarının muhakeme sürecini anlar ve bilişsel gelişim ortaya çıkar. Dinlemeyen ve cevap vermeyen öğrenciyi yönlendirmek gerekir, böylece öğretmen yapılanmış-öğrenme deneyimi yaratabilir, örneğin her öğrencinin bir önceki konuşmacının ne söylediğini kendi anlayışına göre anlatması istenebilir. Bu iletişim tarzı, iletişimin yönünün her tarafa olabileceğini gösterir. Burada iletişim sadece öğretmenden öğrenciye değildir, öğretmen sadece öğrencinin cevabının doğru olup olmadığını değil aynı zamanda cevap verirken yaptığı muhakemeye, bakış açısına veya soruya odaklanır. örneğin, "bu sonuca nasıl geldin? sorusu eleştirel düşünme yoluyla bilişsel aktivitenin düşünme üretimi ile birleştirilerek değerlendirilmesini sağlayabilir. Böylece öğrencinin, arkadaşının söylediklerine eleştirel şekilde yorum yapmasını sağlayan şartları yaratabiliriz.

3. **Düşünmekteki hedeflerini detaylı olarak ortaya koymak:** öğrenciler daha üretken düşüncelerin kendi düşüncelerine karşı çıkacağını bilmelidirler. Düşünce ortaya koymak, problemlere pek çok çözüm sunmak, karmaşık düşünceleri birbirleriyle ilişkili hale getirmek ve arkadaşlarının niçin soruyu berraklaştırdıkları ve tekrar tanımladıktan sonra yorum yaptığını anlamak.
4. **Karmaşık sorulara cevap verirken öğrenciye zaman tanımak:** Öğrenciye cevap verirken 3 saniyeden fazla zaman vermek gerekmektedir. Bunun diğer bir uygulaması ise; 5 dakika vererek sorunun cevabını yazmalarını istemektir, örneğin hangi sonuçlara karşı hangi alternatif uygulamalar yapılabilir gibi. Öğrenci bir kez problemi analiz edip bazı cevaplar ileri sürmeyi öğrenince bu, küçük gruplara da uygulanabilir. Cevaplar küçük grup içinde paylaşılır, düşünce birliği oluşturulur, öncelikler sıralanır veya bu sonuca niçin ulaştıkları açıklanmak suretiyle gerçekleştirilir.
 5. **Örnek düşünme:** öğrenciler öğretmenin gerçek problemlere nasıl yaklaştığı üzerinde yorum yapmaktan hoşlanırlar. Bunu göstermenin en iyi yolu öğrencilerden birinin beklenmeyen bir soru sorduğu zamanlardır. Bu tür bir soru yaratıcı, alışılmadık dışında ve üretken cevaplar sağlayabilir, öğretmen bu fırsatı inceleme amacıyla kullanabilir. 'Bu sorunun cevabını nasıl öğrenebileceğimizi merak ediyorum!', veya 'bu problemi nasıl çözebiliriz?', veya 'bunu birlikte düşünelim!' diyerek kendisinin düşünme modelini yansıtabilir. Öğrenci ile birlikte sesli olarak düşünme, düşünmenin değerini öğrenciye iletme bakımından önemlidir.
 6. **Öğrenciyi soru sormaya özendirme:** Okullarımızda öğrencilerin soru sormaya karşı isteksiz olduğunu görmekteyiz. Çünkü okullarımızda daha çok öğretmen soruları ve bunlara öğrencilerin vereceği önceden belirlenmiş cevaplar hakimdir. Diğer yandan dıştan bir teşvikle öğrencilerin soru sormaları da sağlanmaz. Ders öğrencilerin soru sormasına fırsat verecek şekilde yönetilmelidir (Hesapçıoğlu, 1994 b, s. 189). Karmaşık problemleri sunarken Ne biliyoruz?, Bilmek istediğimiz fakat bilmediğimiz şey nedir? sorularıyla öğrenciyi soru sormaya yöneltmek gerekmektedir. Örneğin hava kirliliğini çözmek için bireysel veya grup çalışması yaparak öğretimin kontrolünü öğretmen ile öğrencinin birlikte paylaşması ve giderek öğrencinin kendi öğrenmesinde daha fazla pay sahibi olması sağlanmış olur.
 7. **Mükemmel bir düşünme olduğu zaman bunu belirtmek:** öğrenci yüksek düzeyde düşünme gösterdiği zaman öğretmen bu düşüncedeki kaliteyi kabul etmeli ve öğrencinin bu sonuca nasıl geldiğini keşfetmek için sorular sormalıdır.

8. **Düşünmeyi değerlendirmek:** öğretmen eğer düşünmeye dayanan zor sorular sorarsa öğrenciye bu yolla şaşırtıcı mesajlar göndermektedir. Öğretmenler iletişim kurarak iyi düşünmeye ödül vermeli, okulun ve kendisinin daha derin düşünmeye değer verdiğini göstermelidir. Bilgiyi tanımak veya hatırlamak önemlidir ancak bu bilgiyi eleştirel ve yaratıcı olarak kullanmak ta eşit şekilde önemlidir.

Düşünmeyi öğretmekte öğretmenin en önemli becerisi; öğrenciyi araştırmayı derinleştirmeye yöneltmesi ve geliştirmesidir. Başka bir deyişle; iki değişken arasında küçük farkları bilen ve sunma yeteneği olan, tartışma başlatma ve tartışmayı yönetme yeteneğinin olması gerekir, öğrenci bir hipotez ileri sürdüğü zaman öğretmen bir yönetici olarak öğrencinin düşüncesini eleştirir, öğrencide aynısını öğretmene yapar. Bu rol; doğrunun tek temsilcisi olarak kabul edilen eski öğretmenin rolünden çok farklı bir roldür, öğretmenlerin bu yeni role uyum sağlamaları için şu beceriler gerekmektedir.

- Çeşitli bilişsel düzeylerde soru sormak,
- Soruyu berraklaştırmak (Böyle düşünmene neden olan nedir? veya bu sonuca nasıl geldin? gibi sorularla)
- öğrenci cevaplarını dinlemek ve üzerine yeni sorular oluşturmak,
- Öğrencinin cevabını geliştirmek,
- Diğer öğrencilerin düşüncelerini eleştirmek ve etkileşimi oluşturmak, (örneğin Ayşe'den Mehmet'in ulaştığı sonucu eleştirmesini; daha sonra Mehmet'ten kendi düşüncesini eleştirmesini istemek).

Düşünmeyi desteklemek için sınıfa giren bir öğretmen dürüst bir araştırmacı ve problem çözmeye katılımcı bir rol oynamalıdır. Bu becerilerini geliştirmek için kendi öğretimi eleştirmesi gerekmektedir. Videoya kaydedilen bir ders, bu becerilerini geliştirmekte, kendi yeteneğini analiz etmekte önemli bir yardım sağlayabilir. Diğer yandan nörobiyoloji alanında öğrenme süreçleri üzerinde yapılan çalışmalar işbirliği yaparak öğrenme, grup çalışması, öğrenme ve ekip oluşturmanın bireysel çalışma kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır (Healy, 1997).

Öğretmenin düşünme için sınıfı yapılandırması gerekmektedir. Yapılandırma; öğretmenin sınıf ortamını zaman, yer, insan enerjisi ve materyal olarak kontrol etme tarzı olarak tanımlanabilir. Her sınıfta her öğretmen bu kaynakları bilinçli veya bilinçsiz, direkt veya indirekt olarak düzenlenmektedir. Yapılanmamış sınıfta bile öğrencilerin kendi aralarında etkileşim kurabilecekleri bir doğal yapılanma vardır. Araştırmalar yüksek öğrenci başarısının iyi yapılanmış sınıflarda gerçekleştiğini göstermektedir. Yani;

- Öğrenciler dersin hedefini biliyor,

- Zaman etkin şekilde kullanılıyor,
- Öğretmen yönü hakkında açık, aydın ve bilinçli,
- Öğrencinin enerjisi anlamlı öğrenme görevi ile paralel,
- Ortam hoş ve ihtiyaca göre düzenlenmiş ise sınıf iyi yapılanmış ve öğrenci başarısı güvenceye alınmış sayılabilir.

Sınıfı düşünmeye göre yapılandırmak, kasıtlı, bilinçli, açık ve öğrenciler için arzu edilen amaçlara göre gerçekleştirilmelidir. Hangi öğrenme görevi yerine getirilecek ve hangi şekilde bir etkileşim isteniyorsa, öğretmen buna göre yön verir, ana kuralları belirtir, amacı tanımlar, yer sınırlamalarını ve zorlamalarını düşünür ve öğrencinin istenen bilişsel performansı oluşturmak için sınıfın şeklini oluşturur.

Öğretmenin sınıfı yapılandırmasında 3 ana unsur vardır (Costa, 1985 c, s. 129):

1. Sözel ve yazılı müfredat konusunda berraklık,
2. Zaman ve enerjiyi yapılandırmak,
3. Düşünmek için sınıfı organize etmek.

1. Müfredatın berraklığı: öğrenci düşünmeyi öğretmeye çalışan öğretmenin hedefini anlamak için büyük bir çaba içindedir. Çünkü, ailesi, önceki öğretmeni, geldiği diğer okul düşünmeye değer vermemekte olabilir. Böyle bir ortamdan gelen öğrenci öğretmenin düşünme davetine uymayabilir veya direnç gösterebilir. Bu tür bir tepki ve çekingenlik bize zihinsel becerilerin geliştirilmesine önemli bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir, öğretmen öğrencilerini, dersin amacının düşünme olduğuna ve düşünmenin öğrencinin sorumluluğu olduğuna inandırmalıdır. Probleme birden fazla çözüm olmasının istenen bir durum olduğu, zaman verilirse her çözüm üzerinde yorum yapılabileceği, ilave bilgi sağlanırsa cevapların değişebileceği vurgulanmalıdır. Eğer öğretmenin verdiği mesajlar ve sunduğu konu şaşırtıcı, bulanık ise öğrenci öğrenmekte zorlanmaktadır. Bir seferde çok fazla detay vermek, zaten bilinen bilgiyi tekrarlamak sınıfta yorgunluğu arttırarak katılımı azaltabilir.

Eğitim sisteminin ilk kademelerinde hayal ağırlıklı davranışlara, ileri kademelerinde de gerçek ağırlıklı yeni fenomenleri açıklama ve hipotezler kurma yeterliğine dönük davranışlara önem verilmesi gerekir. Neyi öğreteceğiz sorusunun cevabını ararken ölçüt; öğrencinin bilişsel büyümesine katkı derecesi olmalıdır (Bilgen, 1994, s. 17).

Etkin öğretim davranışı için öğretmenin davranışının açık ve berrak olması birinci sırayı almaktadır. Eğer öğretmen kavramları sıkça tekrarlar, aynı konuyu birkaç yoldan söyler, ödevleri inceler, öğrenciyi bir sonraki ders için hazırlar, öğrenciye düşünme ve cevap için zaman verir, öğrendiklerini sentez etmelerini isterse, görsel ve sözel örnekler verirse öğrencinin anlaması artar.

Başka bir deyişle öğretmen öğretimdeki amacını, öğretim stratejisini ve değerlendirme prosedürünü anlatırsa, öğrenci düşünmenin eğitimin yasal hedefi olduğunu anlar.

2. Zaman ve Enerji Ayarlamak: Zamanı ayarlamak, grubun ihtiyaçlarına göre değişmektedir. öğrencinin bilişsel yeteneğini etkileyebilmek için haftada en az, 2-3 saat dikkatli düzenlenmiş ve iyi planlanmış materyaller ile ders vermek gerekir. Zamanı düzenlemek tek başına yeterli değildir, dersin niteliğine de dikkat etmek gerekmektedir. Piaget e göre bilgi öğrenen ile çevre arasındaki etkileşim ile artar. Öğretmen, öğrencilerin öğretim materyali ve ders içeriği ile karşılaşmasına yardım eder. Bu beceri öğrenilebilir. Birçok araştırma, öğrencinin karar verme ve problem çözme becerisine, okula öğretmene öğrenilecek içeriğe ve öğrenmeye karşı davranışlarına aktif öğrenmenin pozitif etki yaptığını göstermektedir.

Öğretmen sınıfını çeşitli şekillerde organize edebilir. Böylece öğrenci düşünme ile pasif değil aktif ilgilenmeye başlar. Bunlar, öğretmenin anlatıcı olduğu, tartışmanın bulunduğu, bireysel yönlendirme yapıldığı, küçük veya büyük grup içinde işbirliği ile çalışma yapıldığı yöntemler olabilir.

3. Düşünmek için sınıfı organize etmek: öğrenciler soru cevap tartışmasından daha iyi öğrenmektedirler. İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe (okuma) dersinde eğer öğretmen tartışma, açıklama, üst düzey soru sorma ile bilişsel süreci yönlendirirse öğrencilerin daha iyi öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Grup çalışması ve bireysel gözlem okuma dersleri için iyi iken, matematik dersi için daha az grup çalışması gerekmektedir. Eğer öğretmen iyi kontrol edemiyorsa bireysel çalışma yöntemleri içinde en az etkili olanıdır. Klasik ders anlatımında bireysel farklar göz önüne alınmamaktadır. Farklı öğrencilerin farklı yöntemlere ihtiyacı bulunmaktadır. Bazıları bireysel olarak iyi öğrenirken, bazıları grupta, bazıları, bir yetişkin kendini desteklerse iyi çalışır. Az yetenekliler oldukça yapılanmış durumlarda iyi öğrenirken, çok yetenekliler yapılanmamış durumları tercih ederler. İlkokulda kaynakların hazır bulunduğu, öğrencilerin bu materyalleri öğretmene sormadan kolayca bulabildikleri sınıflar daha fazla üretken bulunmuştur (Mc Namara ve Waugh, 1993, s. 49). Diğer yandan, teorik ve deneysel çalışmalar, okuldaki sosyal beceriler konusunda etkinliklerin olmayışının öğrenci disiplinsizliğine yol açtığı bulunmuştur. Davranışları düzeltmek için disiplinin yeterli olmadığı, işbirliği ile öğrenmenin, her yaştaki öğrencinin sosyal becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Jordan, 1997, s. 3).

Sınıfta ödül sistemi içsel olmalı, kendini motive etmekten ortaya çıkmalı, zihinsel meraklılık, berraklık sağlamak için içsel bir istek, üretken olmak konusunda sorumluluk duymak gerekmektedir, öğretmen eğer dıştan çok iç ödülü kullanırsa, öğrencilerinin kendi öğrenmelerini yönetmelerini sağlayabilir.

Öğretmenin insanlardaki öğrenme çeşitliliğini anlayıp çoklu amaçlar için çalışarak sınıf repertuarını organize etmesi gerekir.

Öğretmenin davranışları, düşünmeyi durduran ve düşünmeyi sağlayan olmak üzere iki çeşittir: Düşünmeyi durduran öğretmen davranışları, eleştiri ve övgü olarak görülmektedir. öğrencinin cevabına 'zayıf, 'yanlış' gibi karşılık vermek öğrenci düşünmesini durdurur. 'Hemen hemen doğru', 'yaklaştın', 'kim daha iyi cevap verecek?' türü geri bildirimler cevabın yetersiz olduğunu bildirir. Bilişsel ve duyuşsal öğrenmede eleştiri faydalı değildir, düşünmeyi sağlamaz. Benzer şekilde iyi, harika, fevkalade gibi sözler övgüdür ve eleştirinin tersidir. Bu tür ödülü çoğu öğretmen öğrencinin kendine güvenini sağlamak için verir ancak araştırmalar, bunun çoğu kez tersine sonuç verdiğini ileri sürmektedir. Övgü insanları diğer insanlara bağımlı yapar, öğrenci onların gözünde değerli olmayı önemser, kendi gözünde değerli olmak önemsizleşir. Bazı öğretmenler ödülü çok sık kullanırlar ve daha sonra bu anlamsız bir tepki halini alır, övgünün akıllıca yerinde kullanılması gerekmektedir. Ancak ödülün faydalı olduğu durumlar vardır (Costa, 1985 c, s. 132-134) örneğin çekingen, motive olmayan, bağımlı öğrenciler öğretmenin kendilerini desteklemesine ihtiyaç duyarlar ve ödevlerinin sürekli hatırlatılmasını beklerler, ödev yaparken hemen ilgilerini kaybederler, az dikkat sarf eder, yönünü çabuk değiştirirler. Bu tür öğrencilere sık övgü yararlıdır ve başta bu şekilde davranılır. Bunların dış motivasyondan iç motivasyona geçmeleri yararlıdır ve bu hedeflenir. Daha sonra yavaş yavaş övgü azaltılarak yaptığı işten tatmin duyması, problemleri çözdüğü, berraklık oluşturduğunda, görevi tamamlandığında duyduğu mutluluk, grup başarısına katkıda bulunarak başarıya ulaşmakta sorumluluk almak ile yer değiştirir. Yeniden zor bir çalışma başlarken yine övgü kısaca kullanılır, öğrenci kendine güven ve üstünlük sağlayana kadar bu böyle devam eder. Benzer şekilde alt düzeyde başarı gösteren öğrenciye övgü kullanılır. Küçük yaştaki öğrenciyi gözlemleyerek sosyal problemler karşısında davranışını, onunla tartışarak ve analiz etmek yararlıdır ve çevresindeki yetişkinlerin örnek davranışlarını gözlemlemesi istenebilir. Zamanla övgü azaltılır, iç motivasyon ile yer değiştirilir, bu, üst düzeyde moral gelişim için gereklidir.

öğrenciyi düşünmeye iten öğretmen davranışlarından sessizlik, cevapları kabul etmek, berraklaştırmak ve örnek oluşturmayı içerir. Öğrencilerin sınıftaki davranışlarında öğretmen soru sorduktan sonra ve cevap verildikten sonra yarattığı sessizliğin öğrenciyi etkilediği bulunmuştur. Eğer öğretmen sadece 1-2 saniye beklerse öğrenciler tek kelimelik cevap vermekte, daha çok beklese öğrenciler tam cümle kurmakta ve tam düşüncesini söylemekte. Sorudan sonra zaman veren öğretmen sadece cevap beklemekle kalmamakta, öğrencilerin yeteneklerine güvendiğini de göstermektedir, öğretmen değerlendirici ve yargılayıcı olmayan şekilde cevapları kabul eder ve doğru cevap konusunda en küçük bir ipucu vermezse psikolojik olarak güvenli bir iklim yaratmış olur. Bu ortamda öğrenci risk alabilir, sorumluluk almaya karar verebilir, kendi hareketlerinin sonuçlarını keşfedebilir, öğrencinin değerleri ve duyguları öğretmenininkinden farklılaşsa bile öğretmen bu farkı kabul edebilir. Öğrenciye düşüncesini tam anlayabilmek için daha fazla bilgiye ihtiyacı olduğunu

hissettirerek, öğrencinin düşüncesini berraklaştırmasını istemek gerekir. Eğer öğrenciler ' problem çözmekteki stratejilerini ve adımlarını konuşturlarsa daha iyi problem çözücü olmaktadır. Öğrencilerin çoğu davranış duygu, tavır ve değerlerini direkt olarak sınıftan almamakta, yetişkinleri taklit ederek elde etmektedirler. Çoğu davranışları gözlem yoluyla, elde etmektedirler, öğretmen öğrenci arasında geniş etkileşim olduğundan öğrencinin hayatında öğretmen en önemli ve etkili modeldir. Yetişkinler çocukta oluşmasını istedikleri hareketleri kendileri göstermelidirler (Costa, 1985, c, s. 134) örneğin;

- Diğer insanları dinlemek bilişsel eğitimde değerlidir. Eğer öğretmen öğrencisini uzun uzun dinlerse öğrenci de karşısındakini dinler,
- Eğer problemleri akılcı, bilimsel yoldan çözmek değerli bulunuyorsa, öğrenciler öğretmen ve yöneticileri akılcı yoldan problem çözerken görmelidirler (Belcher, 1975),
- Eğer problem çözenin özelliği akılcı davranmaksa, öğrenciler, öğretmen ve yöneticilerini stresli durumlarda soğukkanlı ve sabırlı görmelidirler,
- Eğer öğretmen öğrencilerin, diğer insanlara bakış açısını, değer yargılarını ve farklılıklarını anlamalarını isterse (egomerkezcilikle başa çıkmak) öğrencilerin farklılıklarını kabul edecektir,
- Eğer öğretmen öğrencilerinin düşünme konusunda coşkulu ve istekli olmalarını isterse düşünme gerektiren zorluklara, karmaşık görevlere karşı kendileri coşkulu olmalıdırlar, (Rosenshine, 1970),
- Öğretmenler davranışlarıyla örnek olmalıdırlar. "Söylediğimi yap, yaptığımı yapma" türünde davranış gösterirsek, öğrenci kolayca söylediklerimiz ile yaptıklarımız arasında fark olduğunu anlar. Bu fark öğrencide şaşırma ve frustrasyon yaratır. Sadece bir tek insanın davranışlarını kontrol etmek, eğitmek ve değiştirmek konusunda gücümüz var: Kendimizin!

Okul Yöneticisinin Rolü

İyi okulların yöneticileri, ilk planda öğretim alanında yönetici, ikinci planda administratif yönetici olmak isterler, çünkü öğretimin yönetimi okullar için açık amaçlar ortaya koyulmasına ve uygun beklentilerin yaratılmasını gerektirmekte ve daha çok değerli görülmektedir. Administratif yöneticiler daha çok okulun yönetimi ve sakin bir gidişin gerçekleştirilmesini önemserler (Hesapçıoğlu, 1991, s. 241). Diğer yandan; birçok yazar, liderlikte pratik zekanın mantıklı düşünme becerisinden daha fazla bir anlamı olduğu konusunda tartışmaktadır. Adair (1991) bu ilave gücün 'sezgi ve hayal', olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimde değişim okuldaki kıdemli yöneticilerin ilgilenmelerine ve desteklerini vermelerine bağlıdır. Bunlar, ilham verir, teşvik eder, örnek olur, hayalcilik ve yaratıcılık gösterirler. Liderler dinamik ekipler yaratmak suretiyle meslektaşlarıyla işbirliği yaparlar. Kaynakları yaratıcı şekilde kullanır, örgüt iklimini değiştirir, personelin arasında liderliği geliştirmek için stratejiler oluşturur. Yaratıcı şekilde düşünebilirler,

düşünebilmeleri için zamana ve yere ihtiyaç duyarlar. Bunlar çözüm veya strateji oluşturdukları zaman yenilik getirdikleri için pek çok meslektaşları rahatsız olur. Yaratıcı lider davranışına tipik tepkiler şöyle olabilir; 'Ayağı yere basmıyor?', 'Başka bir dünyada yaşıyor!', 'Biz bunu denemiştik, işe yaramamıştı!' vs. Liderin en zor görevi kafasındaki düşünceleri kastettiği şekilde diğer insanların yorumuna yerleştirebilmesidir (Kerry ve Murdoch, 1993, s. 226).

Okul yöneticisinin yeterlikleri 4 ana grupta toplanmıştır. Bunlar; eğitimsel becerilerdeki yeterlik, eğitim yönetimi konularında yeterlik, mesleki yeterlik ve kişisel niteliklerle ilgili yeterliklerdir. Bunlardan mesleki yeterliklerin içinde yaratıcı düşünme (National Education Development Project, 1996) önemli bir yer alırken okul yöneticisi okuldaki öğrencilerin ve öğretmenlerin yaratıcı düşünmesi için kendisi model oluşturmak ve ortam hazırlamak suretiyle önemli katkıda bulunabilir.

Etkili okulun öğretim ve öğrencilerinin öğreniminin en yüksek kalitede olduğu okul anlamına geldiği unutulmamalıdır. Sınıftaki öğretimi geliştirmek, okul yöneticisinin teşviki, uyarım ve motivasyon yaratması, ödül sistemi koyabilmesi ile mümkündür (Bakioğlu, 1994, s. 17). Okul yöneticisinin, müfredatın uygulanması, kullanılan öğretim stratejileri ve öğrenci başarısı üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır, öğrencilerin zihinsel fonksiyonlarının gelişmesinde okul yöneticisi önemli bir etkide bulunmaktadır. Okul yöneticisi, öğrenciler ve personelin düşünme becerilerini arttırmak için şunları (Costa, 1985 d, 29-30) yapabilir:

• **Zihinsel olarak uyarıcı okul şartları yaratmak:** Eğer öğretmenler düşünmek için öğretim yapacaklarsa onların zihinsel süreçlerinin uyarılması gerekmektedir. Okul yöneticisinin bir rolü öğretmenlerin üst düzeydeki zihinsel faaliyetlerini uyaracak bir atmosfer yaratmaktır. Okul yöneticisi çeşitli yollarda zihinsel uyarıcı çevre yaratabilir, örneğin,

• **Öğretmen, veli ve öğrencileri karar verilmesine katabilir:** Çocukların her- şeyden çok ihtiyacı olan şey; kendileri için önemli ve anlamlı olan yetişkinler ile ilişki kurma şansıdır (Comer ve O'Neil, 1997, s.8). Etkin okullarda öğretmenler bu şansını öğrencilerine vererek sınıf içinde karar vermeye verilerini katmakta ve karar etkilemek suretiyle sınıf dışındaki sosyal çalışmalarda da faydalı olabilmektedirler. Bu süreç büyük oranda düşünmek ile ilgilidir. Okul yöneticisi öğretmenin şu haklarını kolaylaştırıp, korumalıdır:

- Öğretmenin çalışmasını kolaylaştırmak,
- Hedef geliştirmek,

- Kişisel öğretmen geliştirmeyi planlamak,
- Hangi düşünme becerilerinin ön plana alınacağını belirlemek,
- Öğretim materyalini seçmek,
- Kendi etkililiğini belirlemek için yöntem geliştirmek,
- Öğrencinin gelişimindeki göstergeleri belirlemek,
- Problemlere çözüm önermek ve paylaşmak.

öğretmen kendini etkileyen kararlara katılırsa, sınıfı içindeki kararları da büyük oranda etkileyebilir. Öğretmenlerin karara katılmalarını okul yöneticisi sağlayabilir ve bu suretle onların yaratıcı enerjilerini kullanmalarına yardımcı olarak öğrencilerine örnek olmalarına fırsat verebilir. Bu amacı gerçekleştirmek için okul yöneticisinin yaklaşımları şöyle olabilir:

- **Mesleki değerlendirme yerine danışmanlık yapabilir:** Düşünmeyi oluşturmanın diğer yolu, öğretmenin yeterlikleri, potansiyeli ve fikirleri hakkında değerlendirme yapmaktır. Değer biçme motivasyonu durdurur ve stres yaratır. Stres altında beyinin yaratıcılığı, analitik fonksiyonları söner ve bunun yerine diğer görüşleri teyit etmek, kabul etmek ve benzer olmak alır. Bunun yerine öğretimi ve öğrenmeyi sürekli problem çözüme olarak değerlendirsek öğretmenlerin deneysel hipotez oluşturmalarına fırsat vermek ile değerlendirme yapabilir. Böylece denetim beyin ile uyumlu hale gelebilir.
- **Tariflerden sakınmak:** öğretimi, örneğin; 5 aşamada, 4 faktöre, 7 değişkene bağlı olarak tanımlamaktan kaçınmak gerekir. Yüksek düzeyde düşünme gerektiren öğretim ve öğrenme karmaşık ve çok geniş bir aktivitedir. Rakamlar ile öğretmek pek yaratıcı görünmemektedir. Katılımcılar bu karmaşıklığı bilmeli ve yalın cevaplardan kaçınmalıdır.
- **Hayalleri gerçekleştirmek:** Etkili okulların yöneticileri, okulun nasıl olması gerektiğine ilişkin vizyona sahiptirler. Bunlar vizyonun gerçekleşmesine yardım eden bütün programları değerlendirirler. Bunlar, düşünceli olmak konusunda, akılcı olmak konusunda, yenilikçilik konusunda işbirliğine önem verirler. Buna ilave olarak vizyonu gerçekleştirmek için şunları yaparlar:
 - Vizyonu, bölümler, toplum, diğer okul yöneticileri ve merkez örgütü personeli ile açık açık tartışmak
 - Bu vizyonu gösteren öğretimin nasıl olması gerektiğini açıklamak, Bu vizyon ile tutarlı materyali bulmak,Bu vizyonu daha iyi gerçekleştirmek için sınıfları organize etmek.

Bu aktiviteler sadece okul yöneticisinin sezgisel görüşlerini açık hale getirmek için değil, aynı zamanda değer yargıları hakkında güçlü bir yorum getirir.

. Hatırlatıcılar yerleştirmek: öğretmenler odasına düşünme becerileri konusunda yapılacak faaliyetler hakkında hatırlatma ilanları koyulmalı. İlan panosunda ne gibi faaliyet sırası var bunlar yazılmalı. Bunlar personeli düşünmek üzerine düşünmek konusuna yöneltmek için yapılabilecek yeniliklerden birkaçı olabilir.

Her okul farklı olduğuna göre, okul yöneticileri kendi personelinin özelliklerine uygun pek çok düşünmeyi özendirici yaratıcı öneriler oluşturup uygulayabilir, böylece yaratıcı düşünme konusunda ilk örneği kendisi oluşturup, bu konuda okul içinde prim yapacak davranışları tanımlayabilir.

Sonuç ve Öneriler

Düşüncedeki gelişme uzun zamanda gerçekleşir. Çünkü insan alışkanlıkları, davranışları, rol algılarını değiştirmek oldukça zordur. Uzun dönemli planlar öğrencilere düşünmeyi öğretmek ve yaratıcılığa fırsat veren ortamlar yaratmayı içermelidir. Bu amaca ulaşmak için denetmenin okul yöneticisi ve öğretmenlere rehberlik yapabilmesi, öğrencilerin, gelecek yüzyılda karşılaşacakları sorunları çözmeye yeterli kazanabilmeleri, dolayısı ile çağdaş insanı yetiştirmek açısından son derece önemli görülmelidir. Öğretimde ve okul yönetiminde düşünme ile ilgilenen öğretmen ve okul yöneticilerine müfettişler yardım etmelidir. Okul yöneticileri ve müfettişler düşünmeyi öğretimin temeline koymak için kendini geliştirmeye çalışan öğretmenlere profesyonel yardım önermelidirler. Dolayısı ile okul yöneticilerini ve müfettişlerini bu amacın gerçekleşmesine rehberlik edecek şekilde eğitmek önem taşımaktadır. (Ancak MEB müfettişlerinin % 31 inin teftiş ve yönetim alanlarında hiç hizmet içi eğitim görmemiş olması, % 92.5 sinin uzmanlık öğrenimi yapmamış olması düşündürücüdür. Bilgen, 1990, s. 32).

öğretim önceden ders planı hazırlamak ve bunu ne olursa olsun sınıfta uygulamak anlamına gelmemektedir, öğretmen sınıf içinde bir konuda ilgi ortaya çıktığı zaman kendini hür hissedip, esnek davranabilmeli, ilave bilgi vererek, ilgili öğrencilere araştırma konusu oluşturabilecekleri ipuçları vermelidir. Yaratıcılık elde edilmek isteniyorsa, öğrenciyi fikrini söylemeye teşvik etmek gerekir. Eğer biz her soruya sadece bir doğru cevap kabul ediyorsak orada düşünmeye teşvik ortamı yoktur, ezber ve tekrar vardır. Çocuklar serbest ve korkudan uzaksalar yaratıcılık ortaya çıkar. Yaratıcı çalışmalar dersi böler, zaman boşa harcanıyormuş gibi his verir. Yaratıcılığı desteklemek, fikrini doğru veya yanlış endişesi taşımadan (ilgili, ilgisiz uygulanır, uygulanmaz) söylemeyi gerektirmektedir.

Düşünme üzerine düşünüldüğü ve düşünce dolu araştırmalar yapıldığı zaman burada yer almayan birçok yeni, parlak, alışılmadık çağdaş öneriler üretilerek, yarının büyüklerinin niteliklerini, bilgi çağı insanının niteliklerine yaklaştıracak eğitim sisteminin nasıl olması gerektiğine yönelik öneriler

üretilebilir. Pek çok öğretmen zaten kendi gizli müfredatlarının içinde birçok yaratıcı, derin düşünceli uygulamalar sergilemektedir, öğretimde ve okul yönetiminde düşünmeyi, derin araştırmalar ile incelemek gerekmektedir. Bu tür çalışmaları sadece üniversite araştırmacılarına bırakmadan, öğretmenlerin de sınıflarını birer laboratuvar olarak kullanarak 'araştırmacı öğretmen' kimliğine girmeleri gerekmektedir. öğretimde, müfredat konuları üzerinde deneyimlerine dayalı düşüncelerini öğrencilerinin öğrenmesine sunan ve bunları meslektaşları ile paylaşarak ilerletmeye çalışan öğretmen 21. yüzyılın çağdaş genç insanının niteliklerini oluşturmada önemli rol oynayacaktır. Ülkemiz insanını çağdaş ülke insanı, ülkemizi çağdaş ülke konumuna getirmekte 'öğretimde düşünme' üzerine üniversite araştırmacılarının ve pratisyen (uygulayıcı, öğretmen, uzman, okul yöneticileri) lerin yaptığı araştırmalar önemli katkılarda bulunacaktır. Bu türden araştırmalara üniversite ve okullarda, fırsat ve fon verilmelidir. Okul-üniversite işbirliği ile üniversitenin uzmanlık birikimi, okul personelinin katılımı ile pilot projeler içinde ülkemiz insanının eğitimine artı değerler katabilecek çözümler üretebilir.

Eğer öğrenciler düşünsün istiyorsak; müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenler de eleştirel ve yaratıcı şekilde düşünmelidirler, öğretmenler sadece dışarıdan yönlendirilen değişimin kabul edicisi değil, kendi öğretimi ve başarısını analiz edip mesleksi karar verme ile ilgilenmelidir. Okul ile ilgili tüm unsurlar (Eğitim felsefesi, hedefler, müfredat, uygulamalar, teftiş süreci, insanlararası ilişkiler, halkla ilişkiler) düşünme ile ilgilendirilmelidir. Bunu daha açık bir şekilde yukarıdaki tartışmaların ışığında söylesek:

- Müfredat, düşünmeyi geliştirmeye katkıda bulunmak üzere hazırlanmalı,
- Müfettişler müfredatın uygulanmasını, zihinsel gelişmeye katkı yapacak şekilde gerçekleşmesini önemsemeli,
- Problem çözme, zümre toplantılarında, aile içinde ve okul toplantılarındaki tartışmalarda yer almalı,
- Düşünme becerilerini artırma programlarına finans tahsis edilmeli,
- Sivil toplum örgütleri, okulun düşünmeye yer vermesi konusunda kamuoyu oluşturmalı,
- Düşünmeyi ve yaratıcılığı geliştiren öğretmen, yönetici ve öğrenciye ödül ve özendiriciler verilmeli,
- Düşünme becerileri konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim kursu verilerek müfredattaki konular ne şekilde düşünmeyi geliştirecek şekilde işlenebilir, bu konular aydınlatılmalı,
- Aileler, evde çocuklarına kişisel sorunlarında problem çözme modelini kullanmalarını sağlayabilmeleri konusunda eğitilmeli,

• Öğretmenler birbirlerinin derslerini gözlemleyerek, öğretimleri üzerinde tartışmalı, yeni yöntemler oluşturmak veya başka yöntem denemek konusunda birbirini teşvik etmeli,

• Okul yöneticisi ve öğretmen kendi davranışları ile örnek oluşturmali,

• Okul yöneticileri düşünmeden yapılan hareketlere izin vermeyip, öğretmenlere sıcak yakınlık göstermeli, onlarla ortak karar vermeli, bütün öğrencilerin düşünebileceğine inanmalıdır.

Uzun sözün kısası;

"Öğretimde ve eğitimde arzulanan öğretim stili demokratik, işbirliğinin esas olduğu, karşılıklı anlaşma ve tartışmanın cereyan ettiği, eleştirel de olsa öğrenci katkılarının kabul edildiği, öğrenci merkezli yaklaşımlardır".

KAYNAKLAR

- Adair, J. (1991) *Great Leaders*, Guilford, The Adair Press.
- Akbağ, M. ve Hesapçioğlu, M. (1996) Eğitimde özgürlükçü Paradigma, M.Ü. AEF Eğitim Bilimleri Dergisi, 8, s. 1-13.
- Aytuna, H.A. (1955) *Aktif Öğretim Tekniği*, İnkilap Kitapevi, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (1994) Batı Ülkelerinde Eğitim Gündeminin Ana Konusu: Etkin Okul, Etkin Müdür, Çağdaş Eğitim, 19, 198, Nisan.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Tneory*, Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Barell, J. (1985) *Removing Impediments to Change*, Costa, A. L. (Ed) *Developing Minds*, ASCD.
- Belcher, T. (1975) *Modeling Original Divergent Responses: An Inital Investigation*, *Journal of Educatioan Research*, 67, s. 351, Costa, A L. s. 136.
- Bengtsson, J. (1995) *What is Reflection? On Reflection in the Teaching Proffession and Teacher Education*, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 1.
- Bilgen, H. N. (1990) *Örgüt İklimi, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Ens. Yay. No. 235*, Ankara.
- Bilgen, H. N. (1994) *Çağdaş ve Demokratik Eğitim, Ders Geçme ve Kredi Uygulaması*, MEB, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1982) *Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Boostrom, R. (1989) *Developing Creative Critical Thinking, An integrated Approach*, National Textbook Company.
- Brown, A. L. (1994) *The Advancement of Learning*. *Educational Researcher*, 23, 8, November, AERA.
- Brown, A. L. ve Campione, J. C. (1990) *Communities of Learning and Thinking or a Context by any Other Name*, D. Kuhn (Ed) *Contributions to Human Development*, 21.
- Bursalıoğlu, Z. (1996) *Eğitimde Mükemmellik Muamması*, *Eğitim Yönetimi*, 2, 4, Güz.
- Bursalıoğlu, Z. (1997) *Dünya Ülkelerinden Eğitim Yönetimi Göstergeleri*, *Eğitim Yönetimi*, 1, Kış.
- Chatelain, F., (1954) *Yeni Eğitimin Prensipleri*, (öğretmen Kitapları: 34), Maarif Basımevi, İstanbul.
- Comer, J ve O'Neil, J. (1997) *Building Schools As Communities*, *Educational Leadership*, 54, 8, May.

- Costa, A. L. (1985 a) The Need to Teach Students to Think, Costa A. L. (Ed), Developing Minds, ASCD.
- Costa, A. L. (1985 b) Teaching for, of and About Thinking, Costa A. L. (Ed) Developing Minds, ASCD.
- Costa, A. L. (1985 c) Teachers Behaviors That Enable Student Thinking. Costa. A. L. (Ed) Developing Minds, ASCD.
- Costa. A. L. (1985 d) The Principals Role in Enhancing Thinking Skill, costa, A. L. (Ed) Developing Minds, ASCD.
- Dauber, H., (1997) Grundlagen Humanistischer Paedagogik, Bad Heibrunn: Klinkhardt.
- Dufresne, A. ve Kobasigawa, A. (1989) Children's Utilization of Study Time: Differential and Sufficent Aspects, Mc Cormick, C. B., Miller. G., Pressey, M. (Ed) Cognitive Strategy Research, Springer-Verlag, New York.
- Education Commission of the States, Denver, Colo, 1982, Costa, A. L. içindeki alıntı.
- Fidan, N. (1996) Okulda Öğrenme ve Öğretme, Alkın Yay. Ankara.
- Glattorn, A. A. ve Baron, J. (1985) The Good Thinker, Costa, A. L. (Ed) Developing Minds. ASCD.
- National Educational Project, 1996 Teacher Education: Educational Administration, NDP YÖKAVorld Bank, Preservice Teacher Project, Trial Edition.
- Healy, J. M. (1997) Dialogue at Enka Schools: Learning is a Social activity, 3 Mayıs 1997, Enka Forum, İstanbul.
- Healy, J. M. (1994) Your Child's Growing Mind, Simon and Schuster Pub. New York.
- Hesapçioğlu, M. ve Çağlar, A. (1989) Yurtdışından Dönen işçi Çocuklarının Türk Toplumuna ve Eğitim Sistemine Uyum Sorunları- istanbul'un Bazı Okullarında Gerçekleştirilen Bir Araştırma, M. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, I. istanbul.
- Hesapçioğlu, M. (1991) Etkin Okul Araştırmaları, Eğitimde Arayışlar Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme, 13-14 Nisan 1991, istanbul.
- Hesapçioğlu, M. (1994 a) İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi, Beta Bas. Yay. Dağ., İstanbul.
- Hesapçioğlu, M. (1994 b) öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programlarıve Öğretim, Genişletilmiş 3. Baskı, Beta Bas. Yay. Dağ., İstanbul.
- Hesapçioğlu, M. (1996) Bilgi Toplumunda Eğitim ve Okulun Geleceğine ilişkin Düşünceler, Yeni Türkiye, Eğitim özel Sayısı, Yıl: 2, S. 7, Ocak-Şubat.

- Hesapçıoğlu, M. (1996 a) Türkiye'de Eğitim Planlaması alışmaları ve Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Planlaması, ereve, Yıl. 5, S. 16, Ocak-şubat.
- Jordan, D. W. (1997) Social Skilling Through Cooperative Learning, Educational Research, 39,1, Spring.
- Kerry, T. ve Murdoch, A. (1993) Educational Managers as Leaders: Some Thoughts on the Context of the Changing Nature of Schools, School Organisation, 13, 3.
- Medici, A., (1972) Yeni Eğitim, Varlık Yayınları: 117, İstanbul.
- Mc Namara, D.R. ve Waugh, D.G. (1993) Classroom Organisation: A Discussion of Grouping Strategies in the Light on the Three Wise Men's report, School Organisation, 13, 1.
- Mc Tighe, J. ve Schollenberger, J. (1985) Why teach Thinking: A Statement of Rationale, Costa, A. L. (Ed) Developing Minds, ASCD.
- Medawar, P. (1982) Pluto's Republic, Oxford. Oxford Universit Press.
- Parnes, S. J. (1985) Creative Problem Solving, Costa, A. L. (Ed) Developing Minds, ASCD.
- Patterson, C. H. (197: Humanistic Education, Prentice Hail.
- Preseisen, B. Z. (1986) Thinking Skills: Meanings and Models, Costa, A L. Developing Minds. ASCD.
- Perkins, D. N. (1985) What Creative Thinking is?, Costa, A. L. (Ed) Developing Minds, ASCD.
- Rogers, C. (1983) Freedom To Learn For the 80's. Charles E. Merrill Pub. Com., A. Bell Howell Company, London.
- Rosenshine, B. (1970) Enthusiastic Teaching, A. Research Review, School Review,
- Röhrs, H., (1991) Die reformpaedagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth: Auer.
- Slavin, R. E. (1991) Educational Psychology, Theory into Practice, Prentice-Hall Int., Inc.
- Stenberg, R. J. (1989)The Triarchic Mind, A. New Theory of Human Intelligence, Penguin Books.
- Winocur, S: L. (1985) Developing Lesson Plans With Cognitive Objectives, Costa, A. L. Developing Minds, ASCD.