

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BİREYSEL ve TOPLU ETKİNLİKLERDE (BTE) ÖĞRENCİ ve ÖĞRETMEN

Gülten ÜLGEN*

ÖZET : Bu yazımın amacı, geliştirilen ilköğretim okulları programlarında yer alan, "Bireysel ve Toplu Etkinlikler Saati" nin dayanakları konusunda öğretmenleri bilgilendirmektir. Bu nedenle, öğrencilerin yetenekleri ve/veya yetkinlikleri ve ben kavramı, gelişim, genetik donanım ve tecrübe bağlamında açıklanmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarına yardımcı olmak amacıyla ipuçları sunulmuştur

ANAHTAR SÖZCÜKLER: *Gelişim, Yetkinlik, Ben kavramı, Genetik donanım, Tecrübe.*

ABSTRACT: The objective of this paper is to inform teachers about the "Individual and Group Activities Hours" which take place in developed curriculum of primary schools. For this reason, abilities and/or tendencies of students and self concept are explained in the context of development, heredity and experiences. In order to assist teacher for application, the clues are presented.

KEY WORDS: *Development, Tendencies, Self concept, heredity, experiences.*

1. GİRİŞ

İlköğretim programlarında yer alan Bireysel ve Toplu Etkinlik Saatleri (BTE) adı altında yer alan eğitim programının iş görüsü, öğrencilerin kendi kendilerini anlamalarına/ neyi ne kadar yapabildiklerini fark ederek doğru ben kavramı geliştirmelerine olanak sağlamak; eğitimcilerin öğrenci ailesi ile birlikte öğrencilerin yeteneklerinin ya da yetkinliklerini tanınmasına, ve gelecekte de öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim programları hazırlanmasına yardımcı olmaktadır.

BTE faaliyetlerine katılan öğrenciler ortalama yedi-dokuz yaşlarındadır, hızlı gelişim dönemini sürdürmektedirler. Bu çocuklar belli bir genetik donanımla dünyaya gelmişler; öncelikle aile üyeleri ve aile dostları büyük bir olasılıkla okul öncesi eğitim kurumlarındaki insanlar arasında kendi tecrübeleriyle dünyayı tanımaya çalışmış-

lardır. Bunlara ilave olarak radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarından etkilenmektedirler. Altı-yedi yaşlarında okula başlamışlar, öğretmenleri ve yeni arkadaşlarıyla etkileşim ortamına girmişlerdir. Dünyaya geldikleri andan bu yana, bu etkileşim sürecinde, çocuklar çevrelerinde algılabildikleri dünyaları ile kendi kendilerini tanımaya ben kavramını oluşturmaya ve temel kişilik özelliklerini kazanmaya başlamışlardır. Eğitim sürecinde etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi, büyük ölçüde öğretmenin bu konudaki bilgisine, öğrenciyi tanımasına ve anlamasına dayalıdır. Öğrenci merkezli öğretim bunu gerektirir. Konuları derinlemesine ve geniş bir alanda tartışmak birkaç sayfalık yazıyla gerçekleşemez. Bu nedenle, gelişme, genetik donanım, tecrübe ve ben kavramlarına gibi kavramlara yer verilecek, BTE saatlerinde sorumluluk alan öğretmenlere bu faaliyetlerde yapılabilecekler konusunda ipuçları sunulacaktır.

2. GELİŞME NEDİR?

Eğitim, psikoloji gibi bir davranış bilimidir. Davranış bilimlerinde gelişme bireyin davranışlarında meydana gelen ilerlemeye işaret eder. Davranışlarımızı oluşturan üç sistem vardır. Bunlardan biri, algılama sistemi, diğeri hissetme, bir diğeri de yapma/icra etme sistemidir (üçüncüsüne hareket sistemi de denebilir). Dünyaya gelen çocuk duyu organları elverdiği ölçüde çevresindeki uyarıcıları algılar (algılama sistemi); algıladıklarını anlamlandırır, hisseder, hoşnut, endişeli kaygılı ya da nötr olabilir (hissetme sistemi); ve kaslarını kullanarak tepkide bulunur (icra etme sistemi), duyu ve düşüncelerini/ kendini ifade eder, [1]. Örneğin bir aylık bebek, kulağına gelen sesi algılar ve sesin geldiği yöne bakar. Ama objeyi tanımadığı için duygusal bir tepki göstermez. Üç-dört aylık bir bebek, sesi algılar; eğer o ses annesine ya

* Prof. Dr. Gülten ÜLGEN H.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

da kendine bakan kişiye ait ise, onu tanır, mutluluk hisseder; güler, kollarını-bacaklarını çırparak tepkide bulunur. Yedi, sekiz aylık çocuk, sesi algıladığında daha annesinin yüzünü görmeden annesine ait olduğunu algılar. Başını mutlulukla sesin geldiği yöne döndürür. Güler, yüz kaslarında gevşeme görülür. Algıladığı ses ya da yüz hiç tanımadığı bir obje ise, bebek rahatsızlık ya da korku endişe hissedebilir. Bu durumda ağlar, yüz kaslarında ve/veya tüm vücut kaslarında gerilme olabilir. İşte birey bu üç sistemi koordineli bir biçimde kullanarak çevresiyle etkileşime girer ve dünyasını tanımaya çalışır. Birey, tecrübesi arttıkça, bu üç sistemin koordinasyonunda ilerleme kaydeder. Daha karmaşık durumlarda, obje ve olayları ayrıntıları ayırt ederek algılar, yorumlar ve uygun biçimde, duygu ve düşüncelerini ifade eder. Bu süreç gerçekte insanın iş görüşü, insan olmanın bir gereğidir. Birey bu üç sistemi koordineli bir biçimde kullanarak çevresiyle etkileşirken sosyalleşmeyi- insanlarla birlikte olmayı- ve dünyadaki diğer objeleri kullanarak sorunlarını çözmeyi, kendini tanımayı ve geliştirmeyi tecrübe edinir, öğrenir.

Gardner, davranışlarda, sistemlerden herhangi birinin hareketin başlangıç noktası olabileceğine işaret eder.[1,2,3] Bireyin duygusu, algıladıkları ya da herhangi bir davranışı/hareketi onun faaliyetleri geliştirmesine neden olabilir. Örneğin BTE de bir öğrenciyi düşünelim: Öğrenci (bir) yeni bir faaliyeti tecrübe edinme ihtiyacını hissedebilir mutlu olabilir. Kendine bir faaliyet arayabilir, çünkü çocuklar bilmediklerini öğrenmeye meraklıdır. (iki) Öğretmenin hazırladığı etkinlik ortamını algılayabilir, sevinir ve faaliyete geçebilir. (üç) Ya da faaliyete başlamıştır, yaptığı işten hoşnuttur, daha önce yapamadığı bir işi yapabildiğini algılayabilir, heyecanlanır, mutluluk hissedebilir, (dört) Öğretmenin “çocuklar bu gün yeni bir deneme yapalım mı?” dediğini algılar, sevinir ve hemen faaliyete başlayabilir. Davranışın başlangıç noktası birinci örnekte hissetme, ikinci örnekte algılama, üçüncü örnekte icra etme, dördüncü de ise, algılamadır. Sonuçta bu üç sistem birbiriyle etkileşmektedir. (Bu konuda ayrıntılı bilgi için, Gardner’ın referans edilen kaynaklarına bakınız).

Algılama hissetme ve icra etme diye adlandırdığımız bu üç sistemin kendi içlerinde etkileşim güçleri, gelişim kapasiteleri vardır. Bu kapasiteler bireyden bireye farklı olabileceği gibi, aynı bireyde de birbirinden farklı olabilir: Örneğin, bir birey bu üç sistemi koordineli biçimde kullanma konusunda diğerlerinden daha güçlü olabileceği gibi; bir birey algılama sistemini kullanmada, bir diğeri duygu ve düşüncelerini ifade etmede, ya da hissetme konusunda daha güçlü olabilir. Bazen üç sistemin birinde ya da ikisindeki yetersizlik, sistemin koordinasyonunu dolayısıyla bireyin çevresiyle etkileşimini ve tecrübe edinmesini olumsuz yönde etkileyecek özellikte ise, bu bireyin gelişimi geri kalabilir. Bu olgudan hareket edildiğinde, bir sınıftaki öğrencilerin gelişim düzeylerinin birbirinden farklı olduğunun kaçınılmazlığı kabul edilir. Bu durumda eğitim faaliyetlerinin öğrencinin gelişim ihtiyacına cevap verecek biçimde çeşitlendirilerek düzenlenmesi zorunludur.

3.GELİŞME ve GENETİK DONANIM

Piaget’e göre, bireyin genetik donanımı, onun **çevresi ile etkileşiminin** nasıl olabileceğini belirler [4,5]. Örneğin, bilgiyi bir yiyeceğe benzetirsek, yiyecekleri ağızımızda parçalarız. Midede ve ince barsaklarda işlem den geçerek kana karışır. Yiyecek değişime uğramıştır. Aldığımız bu yiyecek protein ise, hücrelerin gelişimine, yağlı ise, yağ dokularının gelişimine ve şişmanlamamıza, vitamin ise, hastalıklardan korunmamızı sağlar. Değişikliğe uğrattığımız yiyecek, bizi değiştirir. İnsan organizmasının yapısına uygun olmayan yiyecekler, bireye yarar sağlamaz, bazen zarar da verebilir. Hayvanlarla insanların yiyecekleri birbirinden farklı olduğu gibi, hayvan türleri arasında da fark vardır. Bazı hayvanlar otlarla, bazı hayvanlar etle beslenirler. Hangi tür canlının ne ile besleneceği, genetik donanımla belirlenmiştir. Bazen gerekli yiyecekleri yemiş de olsak, organizmada eksikliği görülebilir, çünkü organizma bu maddeyi özümlememiştir. Bazı insanların yemeklerde yeteri kadar kalsiyum almalarına karşın, kemik rahatsızlığı gösterdikleri gözlenmiştir. Nedeni, bazı hastalıklar bir kenarda tutulur ise (çün-

kü sonradan oluşan hastalıkların bazıları organizmadaki dengeyi bozabilir) genetik donanımın oluşturduğu organizmanın yapısıdır. Bilgiler de böyledir. Öğrencinin okudukları, dinledikleri ve/veya faaliyet sırasında oluşan uyaranlar, onun bilişsel yapısına uygun ise, özümленir, bellekte yapılaşdırılır, değil ise, öğrenilemez. İşte bu ve benzeri açıklamalar, etkileşim sürecinde bireyin çevreden etkilenme ve çevreyi etkileme gücü genetik donanımıyla ilgili olduğuna işaret etmektedir. Bu görüş birçok gelişim psikologunca benimsenmiştir. Gelişim kavramını açıklarken işaret edildiği gibi, genel anlamda bireyin gelişim sistemindeki güçlerin, gelişim kapasitelerinin nasıl olabileceği anne ve babadan geçen genlerdeki şifrelerle (DNA) belirlenmiştir. Örneğin, bireyin boyunun en iyi koşullarda ne kadar uzun olabileceği, biyo-fizyolojik yapısı, algılama gücü, kaslarını kullanabilme kapasitesi, herhangi bir alanda bireyin performansını geliştirebileceği üst sınır genetik donanımına bağlıdır. Ancak bunları şimdilik ölçmek olası değildir. Bireyin çevre ile etkileşim sürecinde yapabildiklerine/performansına bakılarak onun yetileri konusunda yorum yapılabilir. Bazı psikologlara, örneğin Eysenck'e göre, insanların mizaç, huy gibi kişilik özellikleri de genetik donanımlarıyla ilgilidir; örneğin, sevecen olma, girişimci ya da çekingen olma, inatçı olma, olaylara yaklaşımda olumlu ya da olumsuz olma gibi; çünkü Eysenck, insanların mizaçlarının, iyi ve kötü kabul edilen huylarının biyolojik yapılarıyla ilgili olduğu kanısındadır [5]. Eğitim sürecinde, bireyin iyi yönleri geliştirilir, iyi olmayan yönlerinin gelişmesine engel olunur. Carl Rogers gibi humanistik yaklaşımı benimseyen psikologlar ise, insanların dünyaya çeşitli yetilerle geldikleri, bir başka deyişle çeşitli alanlarda üst düzeyde performans gösterme gücüne doğuştan sahip oldukları, aynı zamanda iyi huylu oldukları, ancak çevrede kazandıkları kötü tecrübe sonucu başarısız ve kötü insanlar olabildikleri görüşünü savunmaktadır. Zekâ'yı yapısal olarak tanımlayan Guilford'a göre, çevremizdeki, sembol kavram ve benzerlerinin (bunlar faaliyette kullanılan içeriği oluşturur) bilişsel süreçlerden geçirilerek (bu olgu bilginin işlenmesine: algılama, analiz sentez yapma, değerlendirme ve saklama sürecine işaret eder) ürün

(birimler oluşturma, gruplama, ilişkiler kurma, sistem oluşturma, bilginin transformasyonunu yapma) meydana getirmedeki nitelik bireyin zekâ düzeyine işaret eder. Bu anlamda zekânın sınırları, genetik donanım ile belirlenen bilişsel süreçlerin niteliğine bağlıdır. Yukarıda işaret edildiği gibi, bilişsel süreçlerin işleyişi, bir yönüyle organizmanın bio-kimyası ile ilgilidir.

Son on-on beş yılda büyük rağbet gören Gardner'ın 1983 yılında başlattığı, eğitimde uygulama alanı bulan çoklu "zekâ kuramı"dır [6,7,8,9,10]. Gardner'a göre, her alanın kendine özgü sembolleri, sembol sistemi ve araçları vardır. Bireyin bu sembolleri, sembol sistemini ve araçları kullanarak, o alandaki problemleri çözümedeki performansı, o insanın zekâ düzeyine işaret eder. İnsanların performanslarını sergilediği alanlar, geleneksel zekâ testlerinde olduğu gibi, sadece matematiksel ve sözel alan değildir. Gardner ilk olarak yedi zekâ alanından söz etmiştir. Bunlar, dille ilgili zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, uzamsal zekâ, insan ilişkileri ile ilgili zekâ, kinestetik zekâ, müzikal zekâ ve bireyin kendisiyle ilişkilerine işaret eden (özben) zekâdır. Fare beyinleri ve beyin rahatsızlığı olan insanların beyni üzerinde çalışmış Gardner, insanların çok daha fazla sayıda zekâ alanlarının olabileceğine dikkati çeker. Gerçekten, 1997 kendisiyle yapılan bir söyleşide o, doğa (naturalist) zekası ve aday var oluş zekasından (candidate existential intelligence) söz eder [11]. Doğa ile ilgili zekâ çalışmalarına bir master tezinde de rastlanmaktadır (12). Çoklu zekâ kuramının temelinde yatan üç önemli görüş vardır. Biri, zekâ sadece bireyin sözel ve mantıksal bilgilerdeki performansı değildir. Yukarıda işaret edildiği gibi, yaşamda insanların performanslarını sergilediği çok sayıda zekâ alanları vardır. Örneğin "A" bireyi söz konusu alanlarda iyi bir performans sergilerken, kinestetik ve sosyal alanda yetersiz olabilir. Ama "B" bireyi insan ilişkileriyle ilgili alanda, uzamsal alanda ya da kinestetik faaliyetlerde üst düzeyde performans gösterirken, mantıksal zekâda yetersiz olabilir. Bunlardan "A" bireyini zeki ve diğerini zeki değil diye etiketlemek haksızlık olur. Bir diğer görüş ise, beyin üzerinde ya-

pılan araştırmalara dayalıdır. Fareler ve beyinde biyolojik özürleri olan insanlar üzerinde yapılan incelemeler, zekâlarla ilgili davranışların beyin hücrelerinin belli merkezlerinden yönetildiğini açıklamaktadır. Genetik olarak beyin hücrelerinin bazı bölgelerde diğer bölgelerden daha güçlü olduğu bilinmektedir. Hücrelerin güçlü olduğu bölgelerin ilgili olduğu faaliyetlerde birey daha başarılı, hücrelerin zayıf olduğu bölgelerle ilgili faaliyetlerde birey daha başarısız olabilecektir. Bu yapıda, birey bir veya birden fazla alanda daha başarılı olabilir. Ya da birey, bütün zekâ alanlarında orta düzeyde başarı gösterebilir. Eğer beyin hücrelerinde bir deformasyon var ise, ilgili alanlarda yetersizlik de olabilir. Bireye zeki ya da geri zekâlı demek yanlış olur. Çünkü herhangi bir alandaki performans azdan çoğa doğru geniş bir dağılım gösterir. Bireyler birbiriyle karşılaştırılarak zekâ düzeylerinin diğerlerine kıyasla daha aşağıda ya da daha yüksekte olduğu söylenebilir. Üçüncü nokta bireyin içinde bulunduğu kültürdür. Kültür, bireyin tecrübesinin niteliğini ve sınırlarını belirler. Bu nedenle bireyin zeka düzeyine karar verirken, aynı ya da çok yakın öz geçmişe sahip olan bireyler birbiriyle karşılaştırılmalıdır. Kültürler arası karşılaştırmalar gerçeği yansıtmaz.

Çoklu zekâ kuramı eğitim uygulamalarında birçok amaçla kullanılabilir: Bunlardan biri öğrenciyi anlamak ve onun gelişimine yardımcı olmak için olabilir. Diğer öğrencinin, bilginin özünü kazanabilmesi için olabilir. Bu durumda öğrenme faaliyetlerini düzenlemeye yardımcıdır. Diğer, eğitim programlarında seçmeli derslerin plânlanması ve öğrenciyi mesleğe yönlendirme için olabilir. Bir diğer öğrencinin okul dışındaki yaşamı için, potansiyelini tümüyle geliştirmek amacıyla olabilir. Ya da bunların değişik bileşimleriyle ilgili olabilir. BTE saatinde öğrenciyi anlamak ve onu seçmeli derslere yönlendirme doğrultusunda bu bilgiler büyük ölçüde kullanılabilir. Çoklu zekâ ile ilgili Amerika da yapılan çok sayıda çalışma vardır. Kaynak taramasında bunlar görülebilir. Öğrenciyi anlamaya tanımaya yönelik zekâ alanlarıyla ilgili bir liste Armstrong tarafından hazır-

lanmış ve uygulanmıştır. Yedi zekâ alanını kapsamaktadır. Bu liste ölçeğe dönüştürülerek öğretmenlere hemen ulaşabilecekleri bir kaynak olarak metnin sonuna verilmiştir. (13)

4. GELİŞİM ve TECRÜBE

Bireyin genetik donanım olarak sahip olduğu özellikler etkileşim ortamında anlam kazanır. Mark Rosenzweig ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırmada tek yumurta ikizi iki fare ayrı odalara alınmış. Farelerden biri boş araçsız bir odaya alınırken diğerinin odasına top, ip merdiven gibi araçlar konmuş. İki fare de eşit koşullarda beslenmiş, Düzenli günlük bakımları yapılmış. Üç ay sonra bu fareler birbirleriyle karşılaştırıldığında, fiziksel olarak boş odada büyütülen farenin şişman, hantal ve tüylerinin mat olduğu; araçlı odada büyütülen farenin ise, tüylerinin parlak, çevik ve daha zayıf olduğu görülmüştür. Fareler problem durumuyla karşı karşıya getirildiklerinde, araçsız odada büyüyen fare problemi çözememiş, ama, araçlı odada büyüyen fare problemi çözebilmiştir. Daha sonra bu fareler kesilerek, beyin yapıları incelenmiş. Araçlı odada büyüyen farenin beyin kabuğunun diğerine kıyasla daha kalın, girinti ve çıkıntılarının daha çok olduğu görülmüş; hücrelerin kimyasal yapılarında da farklılık bulunmuştur (kaynak, 1). Farelerin beyin hücrelerinin yapısı ile insanların beyin hücrelerinin yapısı arasında büyük bir benzerlik bulunmaktadır. “İşleyen demir ışıldar” deyimi de boş yere söylenmemiştir. İnsanlar yeteneklerini kullanarak geliştirebilirler. Çocukun çeşitli zekâ alanları olduğu sayılıtsından hareket edelim, eğer çocuk söz konusu alanlardaki sembolleri ve araçları kullanarak problemlerini çözmeyi tecrübe edinemez, bu yetilerini kullanamaz ise, o alanda iyi bir performans gösterme olasılığı olmayabilir. Uygun ortamlarda gerçekleşen tecrübelerle gelişim kontrol edilebilir. Bir şeker hastasını düşünelim. Şeker hastalığı genettir. Birey, eğer hastalığının farkında ve yiyeceklerini hastalığının özelliğine göre denetim altına alabilir ise, sağlıklı bir yaşam sürdürebilir. Hastalığını tanımaz ve yiyeceklerini denetlemez ise, sağlığı kontrolden çıkabilir. Yaşamını kaybedebilir.

Bütün davranış bilimciler farklı öğrenme yöntemlerini benimselerse de ilk öğrenme tecrübelerinin daha sonraki öğrenmeleri etkilediği konusunda aynı görüşü paylaşırlar. Özellikle ilk altı yaş bazılarında göre de ilk sekiz yaşta edinilen tecrübeler bireyin tüm yaşamını etkileyebilir. Biyofizyolojik incelemelere göre, dünyaya gelen çocuğun beyin hücreleri ilk üç ayda bölünerek çoğalır ve aralarında bağlantılarla bir ağ, bir çatı, kurulur. Binlerce hücrelerden bazıları bu bağlantıya girmektedirler. Beyinde gerçekleşen bu olay doğaldır. Ancak bu ağ kurulurken bebeğin çevreden aldığı uyarıcılar bu çatının yapısı üzerinde etkili olmaktadır. Almanya da yapılan bir araştırmada çocukların ilk üç ayda anneleriyle temasları, emme süresi, anne babanın yanında kalma süresi, açık havaya ne kadar sıklıkla çıktığı, temas ettiği koku ve gürültüler, algı alanındaki renkler ve şekiller incelenmiştir. Sonra çocukların belli uyarıcılara tepkileri kaydedilmiştir. Bebeklerin algıladığı uyarıcılarla ilgili olarak, % 32' sinin sese, % 12' sinin müziğe, % 7' sinin her çeşit sese duyarlı olduğu gözlenmiştir. Araştırmacının fareler üzerinde yapılan deneylerden destek alarak yaptığı yorum göre, okullarda öğrencilerin bazılarının göreyerek, bazılarının işiterek, bazılarının dokunarak, bazılarının da soyutlamalarla daha iyi öğrenebilmelerinin nedeni, bebeğin ilk üç ayda beyin hücrelerinin bölünmesi sırasında çevrelerinde karşılaştıkları uyarıcılardır [14]. Öğrenme sürecinde, beyin hücrelerinde yeni ağlar kurulur. Bu ağlar da bireyin daha sonraki öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Dolayısıyla, ilk tecrübelerin niteliği kısmen de olsa daha sonraki öğrenmelerin niteliğinin ve niceliğinin yordayıcıları olabilir.

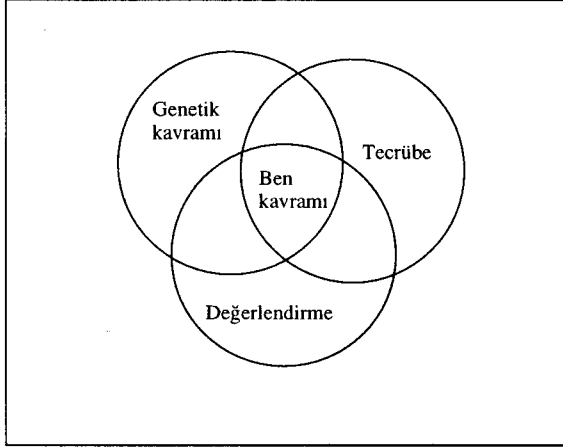
Nitelikli tecrübe, çocuğun bilişsel gelişim düzeyine uygun, onun kendi yeteneklerini anlamasına ve üst sınırına kadar geliştirmesine olanak sağlayan, tecrübedir. Piaget'e göre, bebek ilk yılda, bir objenin gözden kaybolduğu halde varlığını sürdürdüğünü anlar. Bir-dört yaşları arası, sembol öğrenmenin hızla geliştiği bir dönemdir. Dört-altı yaş arasında çocuk daha çok sezgileriyle hareket eder. Kuralları hatırlama, sebep sonuç ilişkisini kurma ve sayısal ilişkileri anlama konusunda za-

yıftır. Yedi-dokuz yaşlarında çocuk korunum kavramını geliştirir. Bu dönem ilköğretimin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarına rastlar. Öğrencinin bu kavramları başarıyla kazanabilmeleri ve kendi yeteneklerini geliştirebilmeleri için, onlara ilgili faaliyetleri yapma fırsatı verilmeli; objelerin görünürde değiştiği halde özde değişmediğini anlamaları sağlanmalıdır [15]. Birey bu dönemde bilişsel açıdan neyi nasıl yaptığını anlamaya ve öğrenmesini kolaylaştıracak bilişsel stratejiler geliştirmeye de başlar. Stratejilerin gelişmesi öğrencinin karşılaştığı problemleri, serbest bir ortamda kendi kendini deneyerek çözmesine bağlıdır. Öğrenci değişik alanlarda kendi yaşamına uygun problemlerle karşılaşır ise, çözümün nasıl olabileceğini düşünme fırsatı bulur, denenceler geliştirir ve uygular, sonucu değerlendirir. Böyle bir tecrübe sürecinde birey başaramadığı denenceleri elimine ederek, yeni denenceler üreterek, daha sonra karşılaştığı problemlerin çözümünde isabetli karar verme yeteneğini geliştirir. Yine bu dönemde çocuk korunum kavramıyla birlikte bilgiyi yapıyılaştıracak ilkeler oluşturur. Bu dönemi başarıyla gerçekleştiren öğrenci, daha ileri yaşlarda, soyutlama işlemlerinde de bilgiyi başarılı bir biçimde yapıyılaştıracabilir.

5. BEN KAVRAMININ GELİŞİMİ

Ben kavramı bireyin algıladığı kendisine işaret eder. Bireyin, ben neyi, hangi koşullarda nasıl yapabiliyorum sorusuna verdiği cevap, onun ben kavramına işaret eder. Çocuk dünyaya geldiğinde, bir ben kavramı yoktur. İlk yılın sonuna doğru çocuk diğer insanların kendisinin dışında olduğunu anlar. Kendini diğer insanlardan ayırmaya başlar. Çocuğun doğru bir ben kavramı geliştirmesi, kendini gerçekte olduğu gibi algılaması, tecrübesinin ve çevresindeki insanlarla ilişkisinin niteliğine bağlıdır. Gelişim kavramında işaret edildiği gibi, çeşitli yeteneklerle dünyaya gelen çocuk, çevresindeki olanaklar ölçüsünde çeşitli faaliyetlerde bulunur. Kendine göre sorunlarla karşılaşır onları çözmeye çalışır. Gerçekte o, ne yapıp ne yapamadığını dener. Bu arada yaptıkları ya da yapama-

dıkları ile ilgili, çevresindeki insanlardan dönüt alır. Dünyayı ve kendini henüz tanımakta olan çocuk için bu dönütler önemlidir. Çoğu kez çocuk bu dönütlere göre kendini değerlendirir. Bu süreçte dayalı olarak ben kavramını geliştirir.



Ben Kavramının Gelişimi

Doğru ben kavramı geliştiren öğrenci,

- kendi yeteneklerini üst düzeyde geliştirebilir.
- kendine en uygun mesleği seçebilir.
- kendine güven geliştirir.
- bağımsız, kendi kendine kararlar verebilir.
- kendi sorumluluğunu taşır. Kendi problemlerini kendi kendine, gereğinde başkasından yardım alarak çözmeye becerisi geliştirir
- kendine ve başkalarına, insan haklarına saygılıdır.
- insan ilişkilerinde başarılıdır.

6. BİREYSEL-TOPLU ETKİNLİKLER ve ÖĞRETMEN

Demokratik yönetimlerde eşitlik ilkesi uygulanır. Eğitimde eşitlik ilkesi, her bireyin kendi yetenekleri doğrultusunda, kendi yeteneklerini en üst düzeyde geliştirebilmek için, eğitim olanaklarından yararlanmaya hakkı olduğuna işaret eder. Bunun anlamı, her öğrenciye kendi yeteneklerini geliştirebilmesi için seçenekli eğitim programı sunulmasıdır. Yine demokraside her insanın kendi

yaşamına karar verme hakkı vardır. Bu nedenle de öğrenciye çeşitli eğitim programları sunulmalı, onun kendi yeteneklerini tanıyarak kendi geleceğine karar vermesine olanak sağlanmalıdır. Öğrencinin bireysel olarak eğitilmesinin gereğine işaret eden bu açıklamalar yukarıda açıklanan kavramlarla birlikte düşünülür ise, EBT saatlerinde çeşitli alanlarda ve düzeylerde, ailelerle ve diğer ilgili kişilerle iş birliği içinde öğrenme faaliyetleri düzenlenebilir. BTE saatlerini etkili biçimde kullanabilmek için aşağıdaki ipuçlarından yararlanılabilir:

- Etkinlikler seçilirken çeşitlilik esas alınabilir. Böylelikle öğrenci değişik alanlarda kendini deneyebilir.
- Etkinlikler çeşitli meslekleri de tanımaya elverişli olmalıdır.
- Aynı zaman diliminde birden fazla etkinlik plânlanabilir ve öğrenciye tercih hakkı tanımlanabilir. Böylelikle öğrenci kendisi için kendi kendine karar vermeyi tecrübe edinebilir.
- Etkinliklerin plânlanması mümkün olduğunca öğrencilerle birlikte yapılabilir. Öğrenciler sorumluluk alma şansını elde edebilirler.
- Etkileşim sürecinde, öğrencinin bellek süreci dikkate alınabilir. öğrenciye uyarıcıları algılayabileceği kadar zaman tanınabilir, istediği kadar düşünme fırsatı verilebilir, dikkati bölünmemelidir. Öğrenci böylece, işi merkeze almayı öğrenebilir.
- Bu dönemde öğrenci asla olumsuz eleştirilmemelidir. Çocuk kendini güvende hissederse hem çevresine hem de kendine güven geliştirebilir.
- Öğrenciye dönüt verilmelidir, ihtiyaç duyduğunda yardım edilebilir ve etkinliklerinde desteklenebilir. Öğrenci başarıyı tecrübe edinir. Kendine güveni artabilir.
- Öğretmen, yöneticiler, uzman rehber ve öğrencinin aile üyeleri, işbirliği içinde olmaları

gereklidir. Aile üyelerinin zaman zaman etkinliklere katılması sağlanabilir. Gerekliğinde uzman kişiler sınıfa getirilebilir. Öğrenci bilgileri paylaşmayı, karar verme sürecinde başkalarından destek almayı ve başkalarına yardım etmeyi tecrübe edinebilir.

- Öğrenci başarılı olduğunda takdir edilmeli, arkadaşlarını da takdir etmesine olanak sağlanmalıdır. Kendine güveni artır. Empati geliştirebilir.
- Öğrencinin hangi yetenek alanlarında ne kadar başarılı olduğunu gözlem raporları ve dereceleme ölçekleriyle kaydetmek yerinde olur. Bu kayıtlar rehberlik bürosunda çocukların dosyalarında saklanabilir. Daha sonra dört, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda seçmeli derslerde öğrenciyi yönlendirmede kullanılabilir. Dereceleme ölçeği ile ilgili bir örnek aşağıda verilmiştir. Bu örnekten yararlanılarak daha iyi ve daha kapsamlı ölçekler geliştirilebilir.
- Uygulamalarda dramatisasyona büyük ölçüde yer verilebilir. Öğrenci kendini rahatça ifade etme fırsatı bulacak ve empati geliştirebilecektir. Empati insanların birbirini anlamaları ve iletişim kurabilmeleri konusunda etkili bir olgudur.
- Dil eğitimine özen göstermelidir. Çünkü tüm öğrenme faaliyetlerinde dil yeri dolduramaz bir araçtır.
- Öğrencinin kişiliğinin gelişimi için, gerektiğinde aile eğitimine yer verilebilir. Ancak, bu uygulamada aileleri incitmemeli, onurlarını kırmamalıdır. Unutmamalı ki her anne ve baba çocuğu için en iyisini yapmak ister. Yeter ki ona yardım edilsin.
- Öğrencinin yeteneği ve performansı ne olursa olsun, öğrenci bu etkinliklerden kesin mutlu olmalıdır.

ÖĞRENCİ ZEKÂLARININ GÖZLENMESİNDE KULLANILABİLİR BİR DERECELEME ÖLÇEĞİ

Örneği	Dereceler
DİLLE İLGİLİ ZEKÂ	
Kendi yaşındaki çocukların ortalama yazdıklarından daha iyi yazar.	1-2-3-4-5
Şaka yapar, tekerlemeler ve hikâyeler söyler.	1-2-3-4-5
İyi bir tarih, yer isim belleği vardır, ayrıntıları hatırlar	1-2-3-4-5
Kelime oyunlarından hoşlanır.	1-2-3-4-5
Kitap okumaktan hoşlanır.	1-2-3-4-5
Kelimeleri imlâ hatası yapmadan yazar eğer okul öncesi çocuğu ise, bu konuda gelişimsel açıdan yaşlılarından daha iyi durumdadır	1-2-3-4-5
Anlamsız kafiyeler, kelime oyunları, kuş dili vb. faaliyetlerden zevk alır	1-2-3-4-5
İletişim araçlarında konuşmaları dinlemekten hoşlanır.	1-2-3-4-5
Kendi yaşına göre iyi bir söz dağarı vardır.	1-2-3-4-5
Diğerleriyle sözel yoldan üst düzeyde iletişim kurar.	1-2-3-4-5
Dille ilgili zekâda diğer güçlü yönler.....	
MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂ	
İşlerin nasıl yürüdüğü konusunda çok soru sorar.	1-2-3-4-5
Matematiksel işlemleri kendi zihninde çabucak yapar.	1-2-3-4-5
Matematik dersinden zevk alır, rakamlarla ilgili işlemleri zevkle yapar.	1-2-3-4-5
Matematik hesapları ile ilgili oyunları enterasan bulur.	1-2-3-4-5
Satranç ve dama gibi oyunları oynamaktan zevk alır.	1-2-3-4-5
Mantıksal bilmeceler üzerinde çalışmayı Sever.	1-2-3-4-5
Nesnelere kategorik ya da ardışık düzene koymaktan hoşlanır.	1-2-3-4-5
Üst düzey bilişsel süreçlerle ilgili tecrübelerden hoşlanır.	1-2-3-4-5
Soyut ve kavramsal düşünmede yaşlılarından üst düzeydedir.	1-2-3-4-5
Sebep-sonuç ilişkisini anlamada yaşına göre iyidir.	1-2-3-4-5
Mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili diğer güçlü yönler.....	

UZAMSAL ZEKÂ

Görsel algıları açık bir biçimde rapor eder.	1-2-3-4-5
Harita grafik ve diagramları metinden daha iyi okur.	1-2-3-4-5
Yaşıtlarına göre daha çok hayal kurar.	1-2-3-4-5
Sanat faaliyetlerinden hoşlanır.	1-2-3-4-5
Sinema slayt gibi görsel sunulardan hoşlanır.	1-2-3-4-5
Görsel faaliyetlerle ilgili bilmecelerden hoşlanır.	1-2-3-4-5
Enteresan üç boyutlu yapıtlar meydana getirir.(legolar)	1-2-3-4-5
Okumaktan daha çok resim üretir.	1-2-3-4-5
Boyama kitaplarında, kağıtlarda ya da diğer materyallerde.karalamalar yapar.	1-2-3-4-5
Uzamsal zekâ ile ilgili diğer güçlü yönler.....	

KİNESTETİK ZEKÂ

Bir ya da daha fazla spor dalında üstünlük gösterir.	1-2-3-4-5
Yerinde duramaz sürekli hareket halindedir.	1-2-3-4-5
Mimikleri diğerlerinden daha akıllıcadır.	1-2-3-4-5
Nesneleri ayırmak ve tekrar bir araya getirmekten hoşlanır.	1-2-3-4-5
Koşmaktan, atlamaktan ve benzeri faaliyetlerden hoşlanır.	1-2-3-4-5
El işlerinde beceri gösterir. Dikiş, ağaç işleri vb. koordinasyon ile ilgilidir	1-2-3-4-5
Dramatik bir yolla kendini ifade eder.	1-2-3-4-5
Düşünürken ya da çalışırken duygularını farklı biçimde ifade eder.	1-2-3-4-5
Hamur, çamur gibi dokunma duyusu ile ilgili tecrübelerden hoşlanır. örneğin parmak boyası yapar.	1-2-3-4-5
Kinestetik zekâ ile ilgili diğer güçlü yönler.	

MÜZİKAL ZEKÂ

Müzik sesi almadığı zaman ya da seste bir bozukluk olduğu zaman size haber verir.	1-2-3-4-5
Şarkının melodilerini hatırlar	1-2-3-4-5
Güzel şarkı söyleme sesi vardır.	1-2-3-4-5
Bir müzik aleti çalmaktan hoşlanır.	1-2-3-4-5

Konuşma ve hareketlerinde ritmik bir biçimi vardır.	1-2-3-4-5
Özel bir çaba harcamadan kendi kendine şarkı mırıldanır.	1-2-3-4-5
İş yaparken ritimle hareket eder.	1-2-3-4-5
Çevreden gelen seslere duyarlıdır.	1-2-3-4-5
Bir müzik çalmaya başladığı zaman sesiyle tepkide bulunur.	1-2-3-4-5
Okulun dışında öğrendiği şarkıları söyler.	1-2-3-4-5
Müzikle ilgili diğer güçlü yönler	

İNSAN İLİŞKİLERİ İLE İLGİLİ ZEKÂ

Yaşıtları ile birlikte olmaktan zevk alır	1-2-3-4-5
Doğal bir lider gibi görünür.	1-2-3-4-5
Problemi olan arkadaşlarına önerilerde bulunur	1-2-3-4-5
Herhangi bir organizasyona üyedir.	1-2-3-4-5
Diğer çocuklara informal olarak öğretmekten hoşlanır.	1-2-3-4-5
Diğer çocuklarla oynamaktan hoşlanır.	1-2-3-4-5
Çok yakın bir-iki arkadaşı vardır	1-2-3-4-5
Empati geliştirmiştir.	1-2-3-4-5
Başkaları tarafından aranır.	1-2-3-4-5
İnsan ilişkileri ile ilgili diğer güçlü yönler.	1-2-3-4-5

KENDİSİ (ÖZBEN) İLE İLGİLİ ZEKÂ

Bağımsızlık duygusunu sergiler.	1-2-3-4-5
Kendi zayıf ve güçlü yönleri konusunda gerçekçidir.	1-2-3-4-5
Kendi kendine çalışmayı diğerleri ile olmaya tercih eder.	1-2-3-4-5
Oynamak ya da çalışmak için yalnız bırakıldığında kendini iyi hisseder.	1-2-3-4-5
Çok konuşmamayı gerektiren durumlarla ilgilenir.	1-2-3-4-5
Kendini yönlendirmede oldukça başarılıdır.	1-2-3-4-5
Ne hissettiğini doğru olarak algılar.	1-2-3-4-5
Yaşamında kendi başarı ve başarısızlıklarından öğrenmede yararlanır	1-2-3-4-5
Kendi kendine saygılıdır.	1-2-3-4-5
Bireyin kendisi ile ilgili zekâda diğer güçlü yönler.....	

KAYNAKÇA

1. Gardner, H, "**Developmental Psychology**", Lyttle, Boston Boston Toronto Brown and Company (1978).
2. Gardner, H, "**The Art Human Development**". A Wiley-Interscience pub. N.Y. (1973).
3. Gardner, H, "**The Shattered Mind**". Alfred A. Knopf. USA (1975).
4. Beard, R. "**An Outline of Piaget's Developmental Psychology**". Raeudledge & Kegan Paul, (1969).
5. Liebert, R. M; Spiegler, M. D. "**Personality**". The Dorsey Press. USA (1974).
6. Vantassel, J, "Response to Varieties of Intellectual Talent" "**Journal of Creative Behavior**". Vol 31 n2 ss 125-131(1997).
7. Gardner, H, "**Leading Mind**". BasicBooks, N.Y. (1995).
8. Gardner, H, "Six After Thoughts On Varieties of Intellectual Talent "**Journa of Creative Behavior**". Vol 31 n2 ss 120-124 (1997).
9. Gardner, H. "**Multiple İntelligences**". Basic Books. USA (1993).
10. Gardner, H. "Multiple Itelligences as a Partner in School Improveement". **Educational Leadership**. pp 20-21 (1997).
11. <http://www.Zephyrpress.comm/gardner.htm>.
12. Albero, P. Improving. Reading the Use of Multiple Intelligences-Dissertations **ERIC** (1997).
13. Amstrong, T. "**Multiple Intelligences in The Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandra**". Virginia (1994).
14. Arıtan. A. "Öğrenme Tipini tanıyormusunuz?" **Bilim ve Teknik** 22 (263) 22-25 (1989).
15. Charles,C.M. "**Öğretmenler için Piaget İlkeleri**". Lazer Ofset Mat. Ank. (1992).