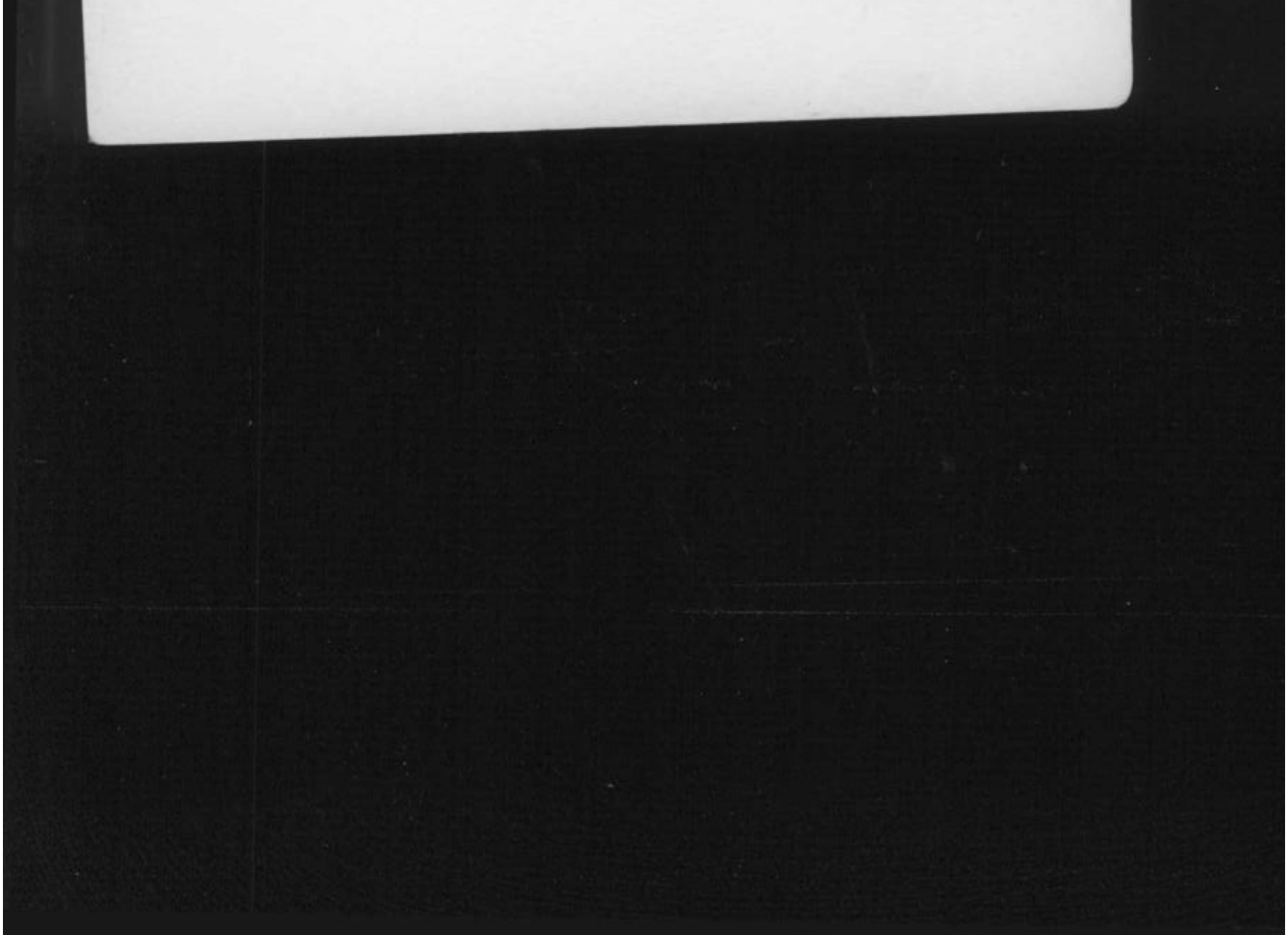
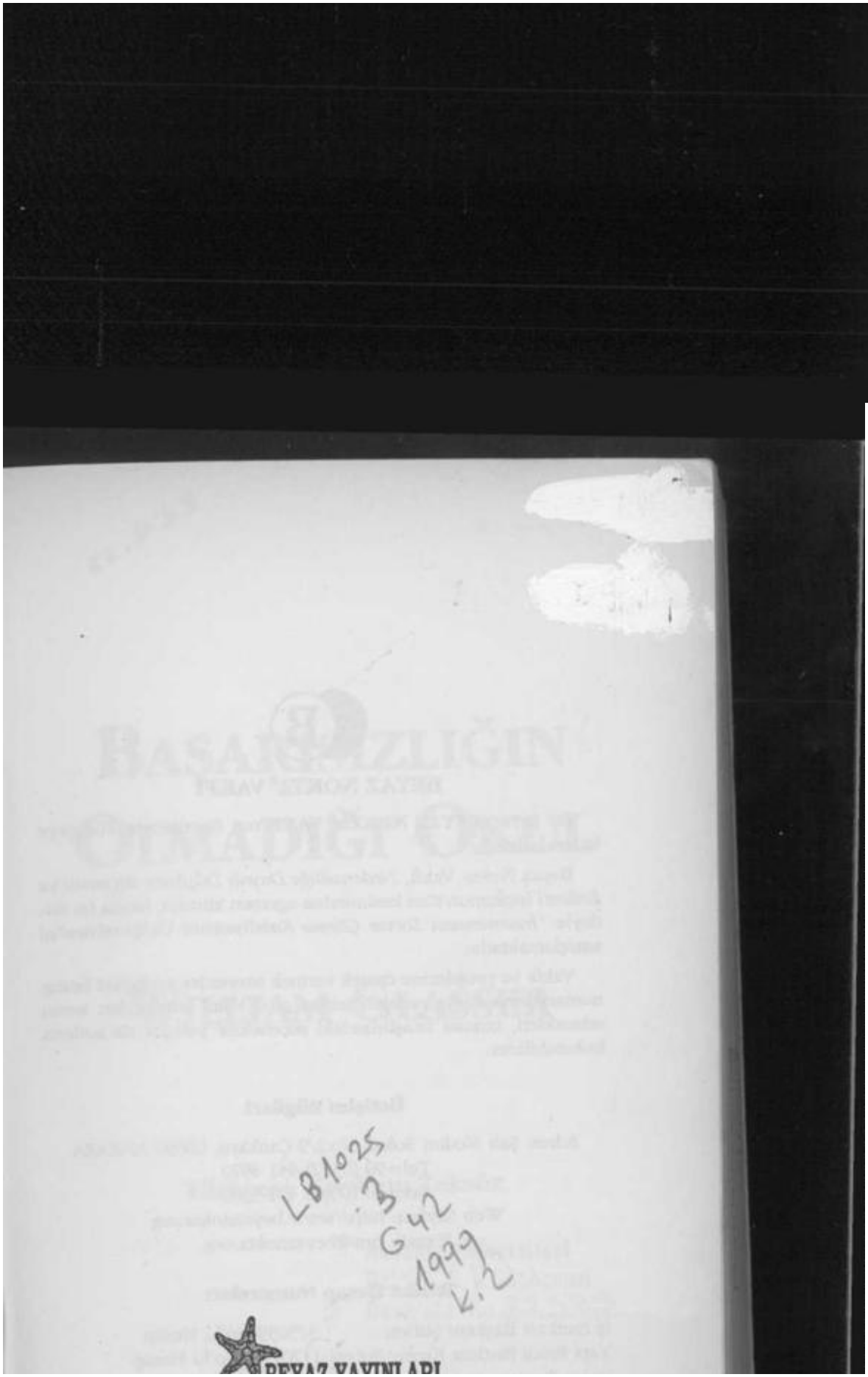
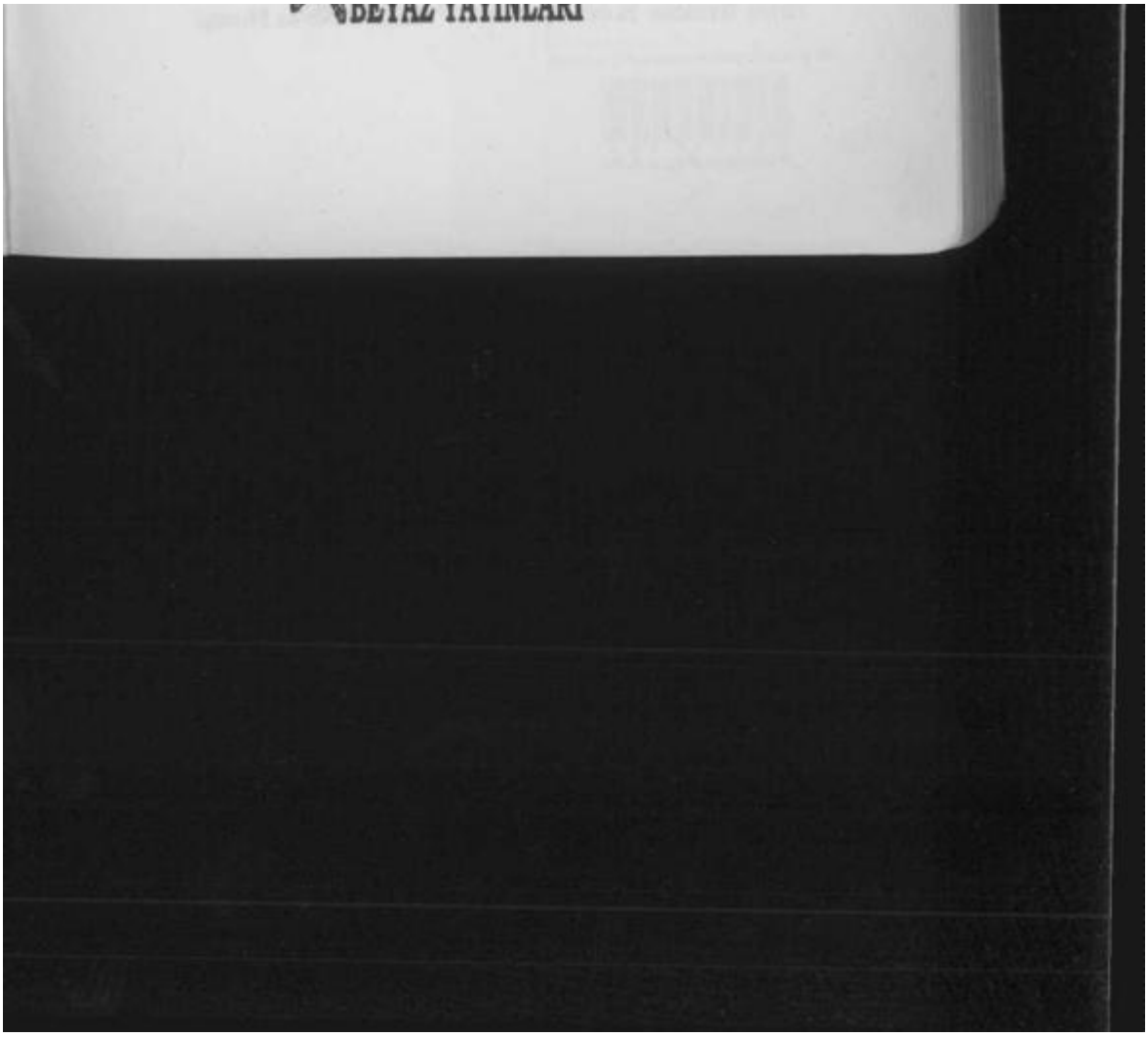




LB1025
.3
G42
1979
k.2

BEYAZ YAYINLARI



©

BEYAZ NOKTA® VAKFI

Bu yayın, BEYAZ NOKTA® VAKFI'nın önerileriyle Türkçeye kazandınlmıştır.

Beyaz Nokta Vakfı, Nedenselliğe Dayalt Düşünce Biçimini ve Erdem i toplumun tüm kesimlerine

egemen kılmayı, başka bir ifadeyle "İnsanımızın Sorun Çözme Kabiliyetinin Geliştirilmesi'ni

amaçlamaktadır.

Vakfa ve projelerine destek vermek isteyenler aşağıdaki hesap numaralanna bağış

yapabilecekleri gibi, Vakıf adresinden temin edecekleri, tanıtım broşüründeki seçenekler yoluyla

da katkıda bulunabilirler.

İletişim Bilgileri

Adres: Şair Nedim Sokak No:2/9 Çankaya, 06690 ANKARA

Tel:+90 (0312) 441 4870

Fax:+90 (0312) 441 5399

Web Sayfası: http//www.beyaznokta.org

E-mail: bnv@beyaznokta.org

Banka Hesap Numaralan

İş Bankası Başkent Şubesi :375039 No'lu Hesap Yapı Kredi Bankası Kızılay Şubesi:

117011-9 No'lu Hesap Ziraat Bankası Bulvar Şubesi :223579 No'lu Hesap

BAŞARISIZLIĞIN^

OLMADİĞİ OKUL

WILLIAM GLASSER

Türkçesi: Kıvılcım Teksöz

Akdeniz Üniversitesi

Rcıii."ı >Î U hapiiûıiesı Der,ı:;

BEYAZ *Y*

Başansızlığın Olmadığı Okul

William Glasser

Kitabın Özgün Adı:

School Without Failure

© William Glasser

Bu kitabın tüm Türkçe yayın hakları Beyaz Yayınlan'na aittir.

Yayınevimizden yazılı izin alınmadan kısmen veya tamamen

alıntı yapılamaz, hiçbir şekilde kopya edilemez,

çoğaltılamaz ve yayınlanamaz.

Yayıncı: Hidayet & Canan Pınarbaşı

Yayın Yönetmeni: İbrahim Şener

Kapak Tasanmı: Fatma Mamalı

Metin Tasanmı: Fatma Mamalı

Kapak Baskısı: Volkan Matbaası

Kapak Renk Ayrımı: Diacan Grafik

Baskı: Engin Matbaacılık

Cilt: Güven Mücellithanesi

Birinci Basım: Kasım 1999 / İstanbul

ISBN: 975-8261-93-2

Yayın ve Dağıtım:

BEYAZ YAYINLARI

Nuruosmaniye Cad. Kardeşler Han, No:3, Kat:2

Cağaloğlu/İSTANBUL

Tel: (0212) 522 38 68 - 69 Faks: (0212) 522 38 70

Web: www.beyazyayinlari.com.

e-posta: mail@beyazyayinlari.com

Üçüncü kez, hatta daha fazla, Robert Lloyd Glasser'a metnin eleştirilmesinde,

sorgulanmasında, yorumlanmasında ve baskısında harcadığı yüzlerce saat için teşekkür

etmeliyim.

Eğitim sahasına yeni katılan biri olarak, beni dinleyen ve devam etmem için

cesaretlendiren birçok meslekdaşı- ma teşekkür borçluyum. Bu arkadaşlarımın

arasmda, yalan zamana kadar Sacramento yakınlarındaki Pershing îlkokulu'nun

müdürlüğünü yapan, şimdiyse Palo Alto O- kulları ile birleşen Donald O'Donnell

bulunmaktadır. Bay O Donnell, bizlere okullarının kapılarını açan "Palo Alto

Okulları"nın idarecisi T. Santee'nin gösterdiği ilgi ve destek sebebiyle katılma kararı

verdi.

Los Angeles'in merkez bölgesindeki ilkokulların kalitesini arttırmak için,

kendisinden sonra çalışmama fırsat veren, Los Angeles şehir okullarının müdürü Dr.

Robert J. Purdy'yi de özellikle anmak istiyorum.

Son iki yıl içinde, Los Angeles şehir ve ilçe ilkokullarının müdürleri, danışmanları

ve öğretmenlerinden oluşan büyük bir grup sadakatle bir sınıfla ilgilendi, bu kitabı

düşünmeme yardımcı oldu ve bu fikirleri okullarının bir parçası yaptı. Bu kişilerin

hepsinin adını anamayacağım, bu durumda, Los Angeles'da 75. Cadde Okulu'nun

müdürü Douglas Naylor'dan söz etmek ve beni sınıflarına davet e- den tüm personeline

teşekkürlerimi bildirmek istiyorum.

Los Angeles'taki Kenter Canyon İlkokulu'nun müdürü Florence itkin ve bu kitabın bir bölümünün büyük bir kısmına katkıda bulunan, fakülte üyesi Merle King'e de teşekkürler.

Son bir teşekkür sözü de, çok çalışıp hiç şikayet etmeyen sekreterim Carol Kasday, yazılarımı yazan Harriet Berkeley, Beatrice Tuby, Avis St. John ve Nancy Hollings- vvorth'e.

İçindekiler

Önsöz, H.T. Santee ix

Giriş 1

Başarısızlık Sorunu 3

Gerçeklik Terapisi ve Başarısızlık 15

Okulun Etkisi 29

Düşünme Ezbere Karşı 37

Bağıntı 51

Olgu ve Ezber Eğitimi

67

Başansızlığı Engellemek—İlk Adımlar 87

Başansızlığı Engellemek—İleriki Adımlar 109

Yeni Programlan Uygulamak 129

Sınıf Toplantıları l4l

Toplantılan Başlatmak 167

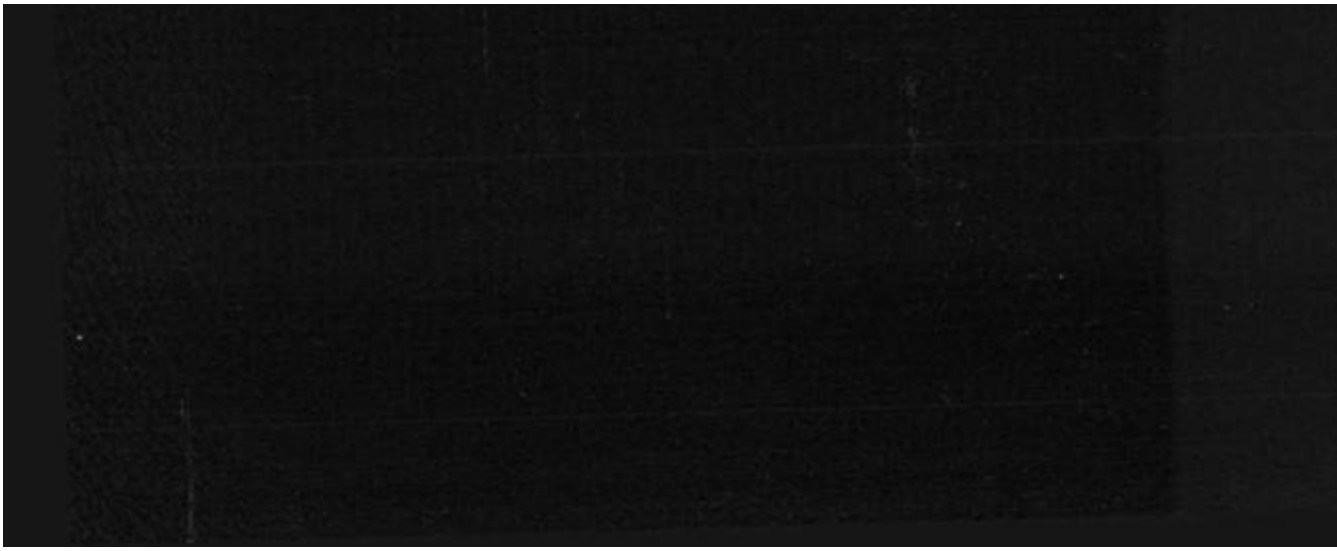
Sınıf Toplantılarını Devam Ettirmek 187

Ahlak ..... - .....-213

Disiplin ve Okul Yönetimi ..... * 221

Pershing Okulu 233

Üst Sınıflar 247



Bu kitapta, deneyimlerine ve değişik okul şartlarındaki çalışmalarındaki pozisyonuna dayanarak, Dr. Glasser öğretme işlemiyle ilgilendi .Burada insanlara olduğu gibi konuya da fazla karışmadı .Tipik okullarımızın başarısızlığa yönelik düzenlendiğini, başarılı olanların ise genellikle öğretmenin emrettiği şekilde davrananlar olduğunu ileri sürmektedir. Genellikle başarısız olanlar okula küsmekte, daha az kendilerine özgü fikir sahibi olmaya devam etmekte ve sıklıkla da okul ve toplum için ciddi problemler ortaya çıkmaktadır.

Başarısızlığın Olmadığı Okul, okul çağı toplumlunuzun büyük bir kesimini etkileyen yeni problemleri yaşamış bizler için, tam zamanında ortaya çıktı. Sorunların ö- nemi ve toplam eğitim çabasının gerçeği muazzam boyutlardayken Dr. Glasser, eğitimcilere sınıfta ilgi uyandıracak bir yol göstermektedir. Problemlerin çözülmesi, aym yaştaki grup davranışlarının kontrolü, her tür ırk ve sosyo-e- konomik seviyeden insanın anlaşılması ile onlara uygun davranışların geliştirilmesi Dr. Glasser'ın konseptinin temelidir. Öğretmenlerin pozitif yaklaşımı, doğru cevapları olmayan açık-uçlu sınıf tartışmaları, öğrencilerin karar verebilmesi için büyük fırsatlar yaratılması, hepsi için teşvik edici bir ortam oluşturur.

Dr. Glasser'ın değişim için önerileri konunun yerine geçmez, ancak öğrenme gibi konuyla ilgili fırsatlar yaratır.

Öneriler basit gibi gözükmektedir ve öğretmenler tarafından uygun bir şekilde

anlaşılır ve kullanılırsa, öğretmen ve idare kurallarıyla yönetilen programlarla

beslenen ve artış gösteren öğrenci saldırganlığını azaltmak veya engellemek

konusunda uzun bir yol alınabilir.

H.T.Santee, Müdür Palo Alto Birleşmiş Okul

Bölgesi Palo Alto, Califomia

Giriş

Günümüzde birçok öğrenci okulda başansız. Geri kalanlar ise yetenekli öğrencilerin bile kötü

olduğu bir durumda okulda başarılı olmarun yoğun baskısıyla engellenmektedir. İlkokuldan

fakülteye kadar, hem şehirde hem de varoşlarda öğrenciler başansız olmaktadır. Kalabalık,

ıslah edilmiş merkez şehirlerde öylesine sık başansız olmaktalar ki çoğu uzman, buralarda

eğitimin bozulduğunu, okulda varolanın eğitim olmadığını kabul etmemiz gerektiğini

söylemektedir.

Buna karşın etrafımızdaki okul başarısızlığı konusunda öylesine rahatız ki, hiç kimse

başlıca şehirlerimizin merkezlerinde bile eğitimin ne kadar önemli değişimler gösterdiğini

inkar edemez^Fazla kalabalık ve bakımsız sınıflarla karşılaşan öğrenciler öğretmenlerini

korkutmakta ya da ırk ayrımı yaparak düzeni bozmaktadır; bu durumda bizler burada eğitimi

düzeltme yolunda zorlu bir görevle karşılaşmaktayız^ Merkez şehir eğitiminin önemini

belirtmek istiyorum; çünkü burada büyük bir talep var ve hiçbir yerde olmadığı kadar

insanlar Bütün okullarda gerekli değişikliklerin yapılmasına açık:'

Merkez şehir eğitiminin ıslah edilmesi konusunda çok şey yazıldı. Kişisel

deneyimlerime

dayanarak, inanıyorum ki bu okullar hakkında yazı yazanların çoğu eleştirel bir yaym

çıkarmadı. Öğrencileri etkileyen sosyal, çevresel ve kültürel faktörlerle öylesine meşgullerdi
ki, sadece merkez ilerde değil tüm okularda öğrencilerin başansız- lığmda eğitimin kendisinin rol oynadığını

göremediler. İşte incelemek ve düzeltmek için önerilerde bulunmak istediğim konu sistemin

kendi ihmal ve hatasıdır. Kesinlikle iyileştirilmiş yaşam koşullan ve entegrasyondan (sosyal

grupların birleştirilmesi) yanayım; ancak, eğitimi düzeltme amacına ulaşmak için bir şeyler

yapmak zor olacaktır. Çocuklar YVatts'da da, Beverly Hills'de de öğrenebilir. Asıl engel

şimdiki ilgisizlik, bağıntı ve düşünmeye az önem veren eğitim felsefemizdir. Eğitim karşıt

felsefeye "ilgi, bağıntı düşünme"ye doğru gitmelidir, yoksa okulda başarısız olan çocukların o

bunaltıcı sorunlarını çözemeyiz.

Başarısızlığm Olmadığı Okul, okullarımızda ilgi, bağıntı ve düşünme gerçeğini oluşturmaya

yönelik önerileri sunmaktadır. Tüm bu öneriler birbirine bağlıdır ve bir bütünü oluşturacaktır. Ayrı

ayrı hepsinin kendilerine göre faydalan olabilir, ancak birlikte toplu bir programda,

çocuklarımızın ihtiyacı olan okulların inşaası için gerekli temeli sağlayabilir.

BİRİNCİ BÖLÜM

Başarısızlık Sorunu

vjerçeklik Terapisine* dayanarak, sorunlu çocuklara gün boyu süren seminerler veriyorum. İlk önce Gerçeklik Te- rapisi'ni tartışıyorum, sonra da bir grup

gençle görüşme yaparak tekniği açıklıyorum, böylece dinleyici de belirtmek isteğimi pratikte görüyor. Eğer bu kitabı okuyanlar a- rasmda Portland

Oregon'daki demonstrasyonlara katılan varsa ve dinleyicilerin yardım almakta olan

sosyal çalışanlar olduğunu bilmiyorlarsa, görüşmenin amacını

anlamakta epey zorlanacaklardır. Çekici, iyi giyimli, dengeli genç kızlan dinlerken, geniş bir dinleyici kitlesi etraflarını sarmadan önce hayatlarını nasıl bu kadar kolay ve rahat anlatabildiklerini gördüklerinde insanlar etkilenmektedir. Kızların, toplum gözündeki suçlulardan çok farklı bir imajı vardı. Sorunlan

hakkındaki dikkat ve saygılı tartışmalan sırasında, beni ve dinleyicileri sıkan bir tutumları olduğunu fark ettim ki bu kabullenmeydi; her zamanki gibi dünyada

mutlu ya da başardı olabilmek için çok az şansları olduğuna inanıyorlardı.

*Gerçeklik Terapisi adlı kitabımda detaylı olarak anlatılan bir psikiyatrik problemi olan çocuklar ve yetişkinlerle çalışma metodudur (Harper & Row, 1965).

Bu kızların hepsinin yasayla başlan derde girmişti. Bunlar büyük gençlik suçlarıydı. Örneğin, bütün gece dışarıda kalmak, anne-babalarının

onaylamadığı kişilerle arkadaşlık etmek, çeşitli sebeplerle okulu bırakmak, uyuşturucu, alkol ve seks gibi yasadışı işlere karışmak gibi suçlarla, aileleri, okul otoriteleri veya yerel sokağa çıkma yasağı kurallarına uymamaktı. Ancak bunlar azılı suçlular değillerdi, daha ileri suçlarda devlet ıslahevine

gönderilmek ü- zere yerel bir ceza enstitüsüne yerleştirildiler. Gruptaki yedi kızdan beşi hayatlarmda hep başarısızlıkların olduğuna ve bunu

düzeltemeyeceklerine kesinlikle inanıyordu, diğer ikisi ise okulda başarılı olabileceklerini, ancak bunun için güvene ihtiyaçları olduğunu düşünüyordu.

Beşi okula sadece sosyal etkinlik olsun diye gittiklerini, yaşamlarında ne bugün ne de yarm için herhangi bir şey öğrenme umutlan olmadığım

söylüyorlardı. Eğitimsiz bir çeşit özürlü o- lacaklarını, ancak okulda sıkı çalışıp çalışmayacaklan sorulduğunda, durumlarının ciddiyetini bilerek, sadece

sınıflarını geçmek için bunu yapmayı deneyeceklerini söylüyorlardı. Okuldaki başansızlığı kabullendiklerinden onlan başarıya götürecek hiçbir şey için

çaba harcamıyorlardı.

Ayrıca, kızlar başarısızlıklarım aileleri ve öğretmenleriyle sıcak, yapıcı ilişkiler kuramamak olarak da tanımlıyorlardı, sadece birkaç aydır birlikte

yaşamalarına rağmen, birbirlerine karşı sıcak duygu ihtiyacmdaydılar. Okulda başansızlığa boyun eğdikleri gibi, önemli insani ilişkilerin eksikliğim de

hissediyorlardı. Enstitüde mutlu olmamalarına rağmen yaşamaya devam ediyorlardı çünkü okulda başarılı olabileceklerine güvenmediklerinden evde de

mutsuz kalacaklarım düşünüyorlardı. Evde ebeveynleriyle yaşadıkları çoğu soranım, okuldaki başarısızlıkla, okul

— A —
içi ve dışmdaki başarısız arkadaşlıklara bağlı olduğuna inanıyorlardı. Bir saatlik görüşmelerde günün birinde bunu başarabilecekleri ve en iyiyi

yapabilecekleri inançlarım harekete geçiremem. Daha iyi bir geleceğe yönelik herhangi bir şey yapmak, hatta planlamakla alakalan yok.

Bu kızlar başarısızlığın klasik sosyolojik tuzağına düşmüş değiller, bunlar ortaokuldan beri kokaine bağımlı gençlerdir. Çoğunun zeka seviyesi orta veya

düşüktür. Aynca bazıları parçalanmış ailelerden gelmektedir, fakat en azından kendilerini sevdiklerine inandıkları bir anne ya da babaları vardır. Ancak

zavallıydılar, ne kendilerine ne de gelecekteki başarıya dair inançları vardı. Bir çoğu kendi kendilerine bu durumu değiştiremeyeceklerini düşünerek

evlilikle sorunlarım halledebileceklerine inandıklarından, eğer herhangi bir erkek teklif ederse evlenmeyi kabul edeceklerini söylüyorlardı. Aileleri ve

arkadaşlarındaki parçalanmış evlilikleri görerek, kendi evliliklerinin yürüyüp yürümeyeceği konusunda endişelenmelerine rağmen evliliğin başardı

olabileceği inancım taşıyorlardı. Hiçbir inançları olmadan sadece ümit ediyorlardı, ancak başardı bir evldikten başardı herhangi bir şeye geçmek için ne

yapmaları gerektiği konusunda hiçbir fikirleri yoktu. Evlerinden ayrılıp enstitüye yerleşince okul kolaylaşmış, yaşamları düzelmişti, tekrar asi

olmayacaklarına inanıyorlardı. Bu halleri için en iyi tanımlama vurdumduymazlık ve tembellik olacaktır.

Bu durumdaki kızlar yalnızca bunlar değil. New York'dan Califomia'ya kadar çeşitli eyaletlerde benzer gençlerle defalarca görüştüm. Bu durum zaman

zaman e- konomik yoksunluk, bazen ırk aynmı, nadiren fiziksel bozukluk veya zeka geriliği şeklindeydi. Kendüerine ve için- — 5 —

.

Başarısızlığın Olmadığı Okul

de bulundukları durumun düzelebileceğine güvenlerinin olmamasının asıl açıklaması başka yerdeydi. Yoksulluk ö- nemli bir sorun olmakla birlikte başa

çıkılmaz bir sorun değildir. Şu anda yoksul bölgelerde birçok çocukla çalışıyorum, çoğu gerçekten fakir olduğunu hissetmemektedir. Olabildiğince iyi

giyinmekteler, yeterince yiyecekleri var, televizyon ve toplumda geçerli olduğuna inandıkları birçok şeye sahipler. Tabii bu her yerde geçerli olmayabilir, ancak en iyi tanıdığım bölge olan Los Angeles'ın merkezinde bu böyle. Birlikte

çalıştığım ya da gördüğüm en fakir çocuklar için bile gelecekteki

başarısızlık konusundaki umutsuzlukla çekingenliğin tek ve ana nedeni yoksulluk değildi. Beyaz ırktan olmayanlar için engel teşkil eden renk gibi konular

tam bir engel değildir. Yoksulluk ve yıkılmış bir aile ve ebeveynlerle olan ilişkilerdeki bozukluğun, benim fikrime göre en önemli etkisi ise, okuldaki

başarısızlık ile birliktebeyaz olmayanlara verilen kısıtlanmış fırsatların başarısızlığa yol açmasıdır. Okuldaki başarısızlıklar olmasaydı, diğer engeller çok daha kolay aşılabilirdi.

Mevcut başarısız çocuk ve erişkinlerin sayısı az olsaydı, toplumumuza etkileri de az olurdu; ne yazık ki sayılan az değil. Başlıca merkez şehirlerimizde

toplanan bu artan sayıdaki insanın ortak paydası başarısızlıktır. İçinde bulunduktan durumun tanımı ne bana ait, ne bir sosyoloğa, ne bir öğretmene, ne

bir polis memuruna, ne de bir politikacıya; bu kendi tanımlamalarıdır. Toplumdaki çoğu insan başarılıyken, onlar başarısız olduklarının farkındalar. Bir

planı en iyi şekilde yapmak için sıkıştıklarında, çoğu daha sıkı çalışması gerektiğini söylüyor, ancak yapacaklarını zihinlerinde açıkça belirleyemiyorlar.

Eski basmakalıp sözlere sahte bir bağlılık gösteriyorlar.

Bu başarısızlık atmosferi değiştirilebilir mi? Bu zayıf sosyal yapılı Portland kızlarına, amaçlarına ulaşmalarında, hayatlarındaki önemli kişilerle iyi

ilişkiler kurmalarında, başan ve güven kazanma deneyimlerine başlamalarında yardımcı olabilir miyiz? Daha fazla sosyal engelle karşılaşanlara ek bir

çözüm sağlayabilecek miyiz? Bunu yapabileceğimize ve sosyal durumumuz ne olursa olsun başarısızlık sorununu yenecek en iyi çözümün başarılı bir

eğitim olduğuna inanıyorum. Bu genç insanların başan kazanmalarına engel olan sosyal konumların ürünleri olan güncel düşünceleri, başarısızlık

bahanesini kabul etmiyorum. Başarısızlıklarım evlerine, toplumlanna, kültürlerine, geçmişlerine, ırklarına veya yoksullukların bağlamalan bizi iki

sebepten çıkmaza sokar: (1) kişisel sorumluluklan başarısızlık yüzünden ortadan kaldırırlar, (2) okuldaki başarırım tüm gençlere açık olduğu görüşünü kabul etmezler. Öğrerciler okulda sıkı çalışmak için yeterince sorumluluk alabilseler, tüm okullardaki başarırım karşısına çıkan yapısal engeller

kaldırılsa çoğu zararlı durumun üstesinden gelinebilir.

Bir psikiyatrisi olarak yıllar boyunca, başarısız olmuş insanlarla çalıştım. Daha başarılı bir yaşamm yollarım bulmalan için uğraştım. Onlarla

ilgilenmeye başladığımda acılarım, talihsizliklerim, bahanelerine karşı savaşlarım paylaştım. Bu uğraşlar sonucunda önemli bir şey keşfet-

r tim: Bir kişi önceden ne kadar başarısız olduğuna, geçmişine, kültürüne, rengine, ekonomik seviyesine bakılmaksızın, hayatırun önemli bir döneminde bir şekilde

ilk başarı deneyimini yaşamazsa genelde başarılı olamaz. Toparlanması için ilk başarısı kazandırıldığmda, sosyologlar tarafından üzerinde ısrarla durulan, negatif faktörler anlamım yitirecektir.

-r

Islahevlerindeki* suçlu kızlara yardım için harcadığım on

ması da toplumun sorumluluğudur diyebiliriz. Şu andaki

bir yıl sonunda elde ettiğim gözlemler beni halk okullarına

eğitim

sistemimizin

çoğu

başarısızlığın

önemini

yöneltti. Geçmişte aldığı eğitim ne olursa olsun, bir çocuğun

vurgulamakta, okula giden çocukların çoğu da başarısız

okulda, yaşamda başarılı olabilmek için mükemmel bir fırsat

olmaktadır. Çocuklara yeteneklerinin büyük bir kısmını kulanabildikleri,

elde edeceğine inanıyorum. Öğrenim hayatının herhangi bir

başarılı olabildikleri okular sunamadıktan sonra ülkemizin başlıca sorunlarını

aşamasında—ilkokul, ortaokul veya lise, üniversite—başarısız
çözmek yolunda çok az şey yapmış oluruz. Hapise ve akıl

olduğunda ise yaşamdaki başarı şansı oldukça azalacaktır.

hastanelerine gönderilmeye ya da daha fazla deneme

Bir halk görüşüne göre, evdeki ve ailedeki ciddi problemleri

istekleri kalmadığından başaramayacaklarını hissettikleri
hiçbir zaman düzeltemeyiz. Dağılmış bir yuvanın okula
için sosyal çalışanların, yaşamlarını düzeltmesine ihtiyaç
gönderilen çocuklar üzerinde her zaman kötü bir etkisi olduğu
duyan kişilerin sayısı arttıkça toplumda daha birçok
düşünülse de okullar çabalarından vazgeçmemelidirler. Bir ulus
karışıklık yaşayacağız. A- kıllardaki okul sisteminin önemi
olarak ırk ayrımcılığından kendimizi kurtarmalıyız ve özellikle
sebebiyle,
hapishanelerde,
akıl
hastanelerinde
ve
çalışanların kendilerini dünya çapmda iyi bir iş yaptıklarına
kliniklerdeki geleneksel fakat sınırlı psikiyatrik pratiğimden
inandıkları anlamlı bir iş için fırsatları arttır malıyız. Irk ayrımı
Gerçeklik Terapisi'nin kon- septini anlamak için, özellikle
ve iş fırsatlarının olmayışı, toplumumuzdaki başarısızlıkla
halk okullarında uygulanan bağlılık ve sorumluluk üzerine
önemli derecede ilgilidir. Bu vahim hataları yaptığımız, eğitimi
çalışmak amacıyla okula geçtim.
anı anına incelemediğimiz ve nasıl başarılı ve iyi eğitimli
Okullarda çalışanlardan başka hiç kimse, çocukların
öğrencileri mezun edeceğimizi öğrenemediğimiz sürece
başarısızlık sorununun bu kadar farkında olamaz. Geçen
yaptıklarımızın çoğu boşa gidecektir.
yedi yıl boyunca konuştuğum hemen hemen her öğretmen

Sadece zengin çevrelerde değil, orta seviyeli semtlerden
ve yönetici, okul idaresine karşı inatçı davranacak gibi
yoksul kasabalara † kadar her yerde, çocukların başarılı
görünen
çocukların
sayısındaki
artış
karşısında
oldukları okullar yapmalıyız. Her çocuğun dünyada başarılı
endişelenmiş, şaşırmış ve hatta cesaretini yitirmiştir. Bu
olması, etrafındaki engelleri aşmak için çalışması kendi
çocuklar asidirler, okumazlar, motivasyonları yoktur,
sorumluluğudur; bundan yola çıkarak, başarının belirsiz değil
kendilerini geri çekmişlerdir, tembeldirler. Eğitimleri
kesinlikle bulunduğu okul sisteminin sunul-
imkansız gibi görünmektedir. Bu sorunlu çocuklarla karşı
karşıya kalınca, okullarda çalışanlar yeni yaklaşımları
denemeye ve buna devam etmeye çalışmışlardır. Bu asi,
uyumsuz, mo- tivasyonsuz, tembel çocuklarla yaptığım
çalışmalardan ü- mitlenerek okullarda etkili olabilecek bazı
işlemlere katılmaya çalışacağım. Okul dışından gelen bir

*Gerçeklik Terapisi'ne bakınız, Bölüm 1 ve 3.

disiplinle, ya-

†Kasaba okullarında çalışma deneyimim olmamasına rağmen, eminim ki çoğu şehir ve varoş okulları için önerdiğime benzer bir programa ihtiyaç duymaktadır.

kındaki problemleri daha kolay görebiliriz. Belki bu döneme ait en büyük yardımım okulardaki asıl sorunun başarısızlık meselesi olduğunu görmemdi. Buna bağlı olarak, daha çok

çocuğun başarılı olabileceği yollar keşfedilme- liydi. Bu işi yaparken çocukların başarısızlıklarının sebepleri incelenmeli, başarının daha olanaklı olduğu ortamlara götürecek eğitim felsefesi geliştirilmelidir. Sadece konferanslara, kitaplara ya da okuldaki eğitime sahte bir bağlılık göstermeden geçerli olan yerlerde, sınıflarda bu felsefeyi yürütmeliyiz.

Başarısızlık sebeplerine bakılmaksızın, değişim için gerekli herhangi bir öneri okulann

varolan yapısmda bulunmalıdır. Sadece daha fazla insan çalıştırmayı, daha iyi binalar inşa

etmeyi, daha fazla uzman çalıştırmayı veya okul bütçesini arttıracak herhangi bir şey yapmayı önermek doğru değildir. Okullarda daha az uzmanla daha kalabalık sınıflar olmaya devam edecektir. Daha fazla personelin, iyi öğretmenler tarafından verilen eğitimin, kalabalık olmayan sınıfların veya başka eğitim avantajlarının yardımcı olmayacağını söylersem, bu değişikliklerle çelişmiş olurum. Bundan başka,

bu kitapta önerdiklerim, okullarda var olan koşullara uyarlanabilecek, az bir ek harcamayla gerçekleştirilecek şeylerdir.

Okullann, çocuklarla tek tek ya da küçük gruplar halinde çalışacak uzmanlan kullanmasının, karşılaşılan başarısızlık problemini ortadan kaldıramayacağını anladım. Her okulun kendi psikiyatristi olsa da, çocuklan okul dışında yalnız veya tek tek gruplar halinde incelese de hiçbir şey değişmeyecektir. Geleneksel psikiyatrik-sosyo- lojik yaklaşım etkisizdir; çünkü okul problemlerinin tamamen kişisel sorunların, yoksul ev ortamının, parasızlık ve ırk ayrımının bir yansıması olduğu kabul edilmektedir. Aksine, bana ve çalıştığım eğitimcilerin çoğuna göre birçok çocuk için dış çevre faktörleri kötüdür, bir çoğu sadece okul sorununa neden olmakla kalmayıp, çocuğun okula getirebileceği problemleri de belirten, eğitim

sisteminin kendi

içindeki faktörleri de oluşturmaktadır.

Yardımımı isteyen okullarda, problemleri çözerken günümüz toplum unun her parçasında kullanılan, geleneksel yaklaşımlan izlemem isteniyor. Bu yaklaşımdan kastedilen şudur Zorluklara sebep olmada rol oynayan sistemin parçalarım araştırmamak, onun yerine zorluklar oluştuğunda bunları sistemden ayırmak ve çözerken uzmanlan kullanmak. Uzmanlar tarafından tedavi etmek ve sistemden ayn tutmak, günümüz Amerika'sında tüm gençlik ıslah ve akıl sağlığı programlarına rehberlik eden konsepttir, ki okullarda ciddi bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Konsept çocuk suçlular ve akıl hastaları için bir açıdan hatalıdır; çünkü doğru ya da yanlış, orta derecede bir insan ya da ülke için küçük farklılıklar yaratır. Mevcut sorunlara göre daha önemsiz kalan problemleri olan okullar, akıl hastaneleri veya gençlik ıslahevlerinde sistemden ayırma ve uzmanlar tarafından tedavi düşüncesi ülke ve birçok insan için bir felakettir. Mahkumlar veya akıl hastalarında başarısızlıkla kullandığımız yetersiz, geleneksel prosedürü izlemek yerine, eğitim sorunu olan çocukları heterojen okullarda* hatta küçük bir istisnayla heterojen sınıflarda tutmalıyız. Uzmanlar tarafından kişisel veya grup tedavisi için ayn yerlere alın- malan gerekmeden, bu çocukların normal okul ve sınıflar-

*Heterojen okullar, ciddi davranış ve eğitim sorunlarının, sistemden ayırmadan ya da başka

yere göndermeden okul içinde tutulduğu yerdir.

dan yararlanmalarını sağlamalıyız. Okullardaki uzmanlar —müfettişler, psikologlar, yardıma öğretmenler—öğretmenlere sınıftaki hem disiplin hem de eğitimle

ilgili sorunlarla başa çıkmak konusunda yardımcı olmalıdır. Sınıf eğitimini geliştirecek yollan araştırmalı ve ürettikleri düşünceleri, sınıf öğretmenleriyle işbirliği

yaparak, normal sınıflarda yürütmelidirler. Çocuklar, özel yardım amacıyla ara sıra başka yerlere nakledilebilirler, ancak bu yardım heterojen sınıflarda daha iyi

işleyecek şekilde ayarlanmalıdır.

Eğitimde başarısızlık tüm toplumlarda yaygın olduğu gibi, herhangi bir şehrin fakir semtlerinde bu oran daha fazladır. Los Angeles'in merkezindeki

deneyimlerim çocukların %75'nin yeterli bir ilkokul eğitimi almadığını göstermektedir. Buna göre dört çocuktan üçü ilkokulu bitirdiğinde, aritmetik ve

okumada standart altıncı dereceyi yakalayamayacaktır. Bu çocuklar ortaokul ve lisede de bu özelliklerini geliştiremeyeceklerdir. İşin zorlaşması gibi sayılarının

artmasına rağmen, sistem daha az kişiselleş- mektedir. Uygulama açısından, şehirdeki eğitim bir başarısızlıktır, binlerce genç inşam en basit işlerden mahrum e-

decektir. Günümüz Amerika'sında başarılı olmanın tek yolu, geçerli bir diplomayla onaylanmış geçerli bir eğitimle başlamaktır. Akademik olmayan bir

sertifika, devam zorunluluğuna uyma ve örnek davranışlar gösterme ile a- lınan bir diplomadır, ancak iyi bir işte çalışma şansı yaratmayan eğitimin, başka yararlarından pek azı yaşama geçirilebilir.

Başarılarının başlıca belirtisi olan devam, çok az öğrencide tamdır. Şehir merkezlerinde küçük bir azınlık akademik diploma sahibidir; bundan ancak biraz

daha fazlasının da akademik olmayan diploması vardır. Bu, başarısızlığa uğrayan kişiler, hapishanelerimizi, akıl hastanelerimi- — 12 —

Zİ, yoksullara yardım evlerimizi dolduran insan topluluğunu meydana getirir. Yaşamlarını yoksulluk ve başarısızlık içinde sürdüren, başarmm sadece taşlarım

üst üste ko- yabilen kişiler için eğitim ulaşılamazdır. Toplumumuzun geri kalanım asıl rahatsız eden konu, bu eğitim başarısızlığının, yoksullara yardım için çalışanlar, psikologlar, psi- kiyatristler, hapishane ya da akıl hastaneleri tarafından nadiren düzeltilmesidir. Bir çoğu başarısızlıklarına boyun eğerek içlerine kapanmakta ya da daha sıklıkla karşılaştığımız gibi kendileri için hazırlanan sisteme karşı bir tembellik içindedirler.

Biz, insanları düzeltmekte hiçbir zaman başardı olamayacağız. Bu insanları toplumumuzda başarılı bir şekilde işlev görebilmeleri için, erken çocukluk

döneminden itibaren iyi bir eğitim sistemine dahil etmeliyiz. Zenci gettolarını, ırk aynmım ve fırsat eşitsizliklerim engelleyebilsey- dik, öğrenim belgeleri olsaydı geçerli bir diplomaya sahip, bütün ırklardan insanların başarılı olabilecekleri bir topluma daha fazla fırsatla giren, gençlerimiz olabilirdi. Cali- fomia'nm her yerinde Zencileri ve Amerikalı Meksikalı- lan, geçmişte uygulamayı reddebilecekleri işlerde çalışırken gördüm. İlk kez (1967'de) başlıca üç hava yoluyla uçtuğumda

zenci hizmet görevlilerim görmüştüm. Bu gözlemin anlamım yitirdiğim iddia etmiyorum, ancak bu, ayrımın uzun zamandır hakim olduğu bir yerde, meslekteki

ilerlemenin gerçek belirtisidir.

Farklı çevrelerde eğitim uygulaması, hemen hemen benzer şekilde yetersiz olabilir, yoksul ailelerin çocukları üzerinde çok kötü etkiler bırakabilir.

Genellikle Coleman Raporu olarak"adlandırılan eğitimsel Fırsat Eşitliği Bildirgesi, haşandaki en önemli farklılığı yaratanın, olanaklardan mahrum çocuklar için okul

kalitesinin düzeltilme

si olduğunu söylemektedir. Başarısızlığın, çevrenin ve ailenin bir parçası olan yerlerden gelen çocukların bulunduğu yerde, yetersiz eğitim, beraberinde

motivasyonsuz- luğu getirir. Motivasyon olmazsa, okulda, onlar için anlam taşımayan bir eğitime karşı savaşırken başaramazlar; genellikle tüm hayatları

boyunca kendilerini başarısızlığa gömerler. Ailelerin başarılı olduğu ve çevrenin de başarıyı motive ettiği zengin yerlerde, yetersiz eğitim o kadar da

başansızlıkla sonuçlanmaz. Çoğu çocuk yaşam fırsatının ana biletini yani geçerli bir diplomayı kazanmak için, sınavları, ezberi, düşünmeyi gerektirmeyen

oyunları öğrenir. Bazılan ise bunlan hiç yapmaz, aksine varoşlarda ciddi problemler çıkarırlar, buralarda yaşayan hassas öğret- menleri ise okullarında

yaşananlardan epeyce rahatsız o- lurlar.

Eğitimin ıslahı konusunda öğreneceğimiz daha çok şey var, burada bazı faydalı ancak henüz uygulanmamış birkaç fikri bulabdirsiniz. Eğitimin kalitesini, hemen şimdi, tüm çevresel yaklaşımlarla karşdaştırddığında oldukça küçük görünen bir yatırımla, arttırabdiriz. Ancak şu anda çok yavaş hareket ediyoruz,

çünkü yapılması gerekli temel düzeltmeler gelenekler tarafından bozulmaktadır. Ancak bugün bu bozukluğu onarmaktan başka bir şansımız yok. İlk önce

eğitimin, okul başarısızlığına sebep olan kendi yanlışlarım incelemeli, sonra da bunlan kontrol e- deceğimiz bir yön belirlemeliyiz. Eğer bunu yapamazsak,

neslimizi, artan toplumsal karışıklıktan kurtaracak temel, belki de tek çıkış noktasından mahrum edeceğiz.

İKİNCİ BÖLÜM

Gerçeklik Terapisi

ve Başarısızlık

Birinci bölümde, yoğun stresin sebebi olarak başarısızlık gösterilmişti. Okul başarısızlığı genellikle tek başına değerlendirildiğinden burada iki çeşit

başarısızlıktan söz e- dilecektir. Çeşitli başarısızlıkların olduğu düşüncesi yanlıştır. Önceki kitabımda belirtilen Gerçeklik Terapisine göre iki tür başarısızlık vardır; iki tane olmalarına rağmen sevgide başarısızlıkla öz-güven kazanmadaki başarısızlık

birbirleriyle o kadar bağıntılıdır ki onları ayırmak zor ve

de muhtemelen suni olacaktır. (Bu bölümde gençlerin hatalarını tartışacak olmamıza rağmen ilkeler tüm yaş gruplarındaki insanları kapsamaktadır.)

Başarısızlığın çoğuldan çok tekil olduğunu gördükten ve onu okullar tarafından layıkıyla değinilen bir konuma oturttuktan sonra insanların temel

ihtiyaçlarını (önceki kitabımda bu iş biraz daha farklı bir yolla yapılmıştır) incelememiz gerekir. Gerçeklik Terapisi'nde, temel ihtiyaçlar sevgi ve

öz-güven olarak tanımlanmaktadır. Bir insan hem sevmeyi hem de sevilmeyi öğrenmelidir; dünyada seveceği ve aynı zamanda sevgi göreceği birini

bulmalıdır, eğer

mümkünse en az birini sevmeli biri de onu. Bir kişi birine sevgisini vermek ve bir başkasından da sevgi görmek başarısını elde etmişse, aynca bunu tüm

yaşamında belirli bir yoğunlukta yapmışsa, başarısı belirli bir seviyededir. Genellikle, sevgi ihtiyacının okul ya da başka dış kuruluşlar yerine evde

karşılanması gerektiği düşünülür. Son zamanlarda yapılan incelemelerde bu inanışın yanlış olduğu görülmüştür. Öğretmenler şefkat ihtiyacındaki öğrenciler yüzünden fazlasıyla bunalmıştır; ancak şu anda çoğu öğrencilerinin bu bariz sevgi ihtiyacına nasıl tepki vereceklerini de bilememektedir.

Sadece öğretmenlerinden değil, birbirlerinden de görecekleri şefkate umutsuzca ihtiyaç duyan çocukların bu fırsatı okulda bulma şansları çok azdır.

Sevgi ihtiyacının karşılanmasına yardım etmek okulun görevi değildir demek; ihtiyaçları olan şefkati evlerinden ya da çevrelerinden (okul dışmda)

görmekte veya göstermekte başarısız olan çocuklara, bunun için şanslan- nın çok az olduğunu söylemekle aym şeydir. Çocukken sevmeyi öğrenememiş

bir yetişkin bunu öğrenirken çok zavallı bir duruma girer. Çocukların sevgi ihtiyacını okulların nasıl karşılaması gerektiği kitabın ilerleyen

bölümlerinde detaylı olarak incelenecektir.

Okullar, ikinci temel ihtiyaç olan öz-güven konusuyla daha doğrudan ilgilenmektedir. Bilgi ve düşünme yetene ği değersizliğin üstesinden gelmeyi

gerektirir. Bir çocuk e kula gidip bilgi edinmek, düşünmeyi öğrenmek ve sorunları çözmek konusunda başarısız olursa ailesi ya da çevresi muhtemelen

bu başarısızlığı düzeltmeyecektir. Düşünmeyi öğrenmeye sorunları çözmekten başka esas olan özgüveni elde etmektir, böylece sevgiyi vermeyi ve

almayı öğrenmeye yetecek öz-güveni kazanabilir. En azından

sevgi ihtiyacını karşılayacak büyük bir şans elde etmiş o- lur, çünkü kendini değerli hissederse sevmeye çalışırken karşılaşacağı reddedilmeleri

tolere edebilir. Seviîen ve sevmeyi öğrenen biri, dünyada başarılı olmak için bir şans elde etmiş olur; değerli hissetmek ve başarılı olmak için

gereken motivasyonu sevgiden geliştirebilir. Sevmeyi değil sadece sevilmeyi öğrenmişse, sıklıkla başarısız olacaktır, aynen şımarık, el bebek gül

bebek yetiştirilmiş, gereğinden fazla korunmuş bir çocuğun, isteklerine dünyanın niçin akılsız ana babası gibi karşılık vermediğine şaşırması

örneğinde olduğu gibi.

Sevgiyle öz-güven öylesine iç içe girmişlerdir ki onlar için kimlik terimini kullanmak yerinde olacaktır. Böylece insanların tek temel

gereksinimlerinin kimlik—başkalarından farklı, önemli ve değerli biri olduğumuz inancı— olduğunu söyleyebiliriz. Buna bağlı olarak insanoğlunun başarılı bir kimliğe ulaşmak için bulduğu iki yolun sevgi ve öz-güven olduğu düşünülebilir. Başarılı bir kimlik geliştirenler sevgi ve öz-güven yolunda kendi çizgilerini

bulmayı öğrenenlerdir ki; bu yollarda İkincisi bilgi ve yaşam sorunlarını-başarıyla çözme yeteneğine bağlıdır.

Çoğu çocuk için başardı bir kimlik kazanmak ve ana yollan öğrenmek için sadece iki yer vardır: "Okul ve ev." Önce de bahsedildiği gibi, eğer

evde başarılıysa çocuk o- kula rağmen başardı olacaktır.

Okul ortamında sosyal sorumluluk olarak görülecek en iyi şey sevgi olacaktır. Çocuklar birbirlerine karşı sorumlu olmayı, birbirlerini korumayı,

yardımlaşmayı öğrenmedikleri sürece, sadece başkalarmm değil kendi iyilikleri için de, sevgi zayıf ve sınırlı bir kavram haline gelecektir. Öğretmenlerle

çocuklar birbirlerini ade bağlılığı hatta ro-

mantik anlamda sevmek zorunda değillerdir, ancak bir çok sosyal ve eğitsel problemlerin çözülmesinde birbirlerine yardımcı olmayı öğrenmelidirler.

Sosyal sorumluluk eğitimi her okulun programının bir parçası olmalıdır. Olmazsa birçok çocuk başarılı bir kimlik edinemez. Oldukça sıcak ve başarılı

bir yuva bile okuldaki başarısızlığı telafi edemeyebilir; kaldı ki bu tarz evlerden gelen çocuklar nadiren başarısız olmaktadır. Toplumumuz evin,

okuldaki başarısızlığı düzeltebileceğine güvenemez, öyleyse, okullar her çocuğun

başanlı bir kimlik kazanmak için gereken temel ihtiyaçlarını

karşüayacak yollar bulmalıdır.

Başardı bir kimliğe sahip olamamak, kişinin hiçbir zaman kimliğinin olmayacağı anlamına gelmez. Çok az insan gerçekten kim olduğunu bderek

yaşamaktadır. Bunlar akıl hastanelerimizde uzun dönem yatan hastalardan bazdan, ucuz meyhanelerin bulunduğu mahallelerde oturan ayyaşlar, birçok

büyük şehrimizdeki çalışma kamplarındaki ya da hapisanelerdeki insanlardır. Bu az sayıdaki insan, toplum için büyük bir yük değildir. Aksine, başarılı

bir kimlik kazanamamış hatta başarısız bir kimlikle bitirmiş bu azınlık, dramatik ve görünüşte başa çıkılamaz sorunlarla bizi yansıtmaktadır.
Karışık kimlikli yani kısmen başarısız kısmen de başarılı insanların olması mantıklı görünse de ben kendi deneyimlerimde karşdaşmadım. Bir kişi

bazen ya başarılı olduğunu ve bunun rahatlatıcı psikolojisinden zevk aldığını ya da başarısız olduğunu ve psikolojik rahatsızlıkların sonuçlarından uzak

kalmaya çalıştığını hissedebilir. Nadiren de olsa her iki halde de kuvvetli hissettiği zaman biri genellikle diğerine hükmeder. Öyleyse, eğer kişi sevgi ve

öz-güven yollarından bir kimlik geliştiremezse, başka iki

yolu, hata ve geri çekilmeyi, dener. Hata ve geri çekilme başarısız bir kimliğe götürür. Ne kadar çok kullanılırlarsa o kadar hatalı ve katı bir kimlik

oluşur. Başarısız olanların, okulda ya da başka bir yerde, kendileri için imkansızın ne olduğunu öğrenmeleri gerekir: Bu onlara, başanlı bir kimliğe

götüren sevgi ve öz-güven yolunu açacaktır. Daha sonra da daha iyi yollar bulmak için güven kazanacaklardır.

Evde başarısız olan, istenmediğini, az sevildiğini, az öz-güveni olduğunu hisseden bir çocuk ümitsiz bir durumdadır. Hala, bir kimlik kazanmaya

çalışmalıdır; kim olduğu hissini yaratabileceği kendi sistemi içinde oluşur. Bunu evde başaramazsa, kimlik hakkında fikri olanlara katılarak toplumda

yapmayı denemelidir. Öz-güven ve birisiyle ilgilenme hissini kazanırken kendi yollarını denemekte genellikle başarısızlardır. Yasaları önemsememek

tutuklamayla sonuçlanabilir (dolambaçlı bir yolda kendileriyle ilgilenecek birini, başka biri yoksa kontrol memuru bile olabilir, bulmak zorundadırlar).

İhtiyaçlarını layıkıyla karşılayamayacaklarından, sevgi ve öz-güven bulamayacaklarından kızgın ve sinirli olacaklardır, ihtiyaçlarını elde etme şansından

kendilerini mahrum ettiğini düşündükleri topluma tepki göstereceklerdir.

Üzülmekte ve kendilerini geri çekmekteler, çünkü başarılı bir kimlik için iyi bir yol bulamamaktalar. Bu eziyet çekme ve gerilemeyi "akıl

rahatsızlığı" şeklinde adlandırmak yanlış olacaktır. Bu insanlar hasta değildir, kendi kendilerini iyileştiremeyecekleri hiçbir şey olmamıştır. Hastalık bir

kişinin, kontrollü olmayan kimyasal bir dengesizlik, toksin ya da bakteriyle karşılaşmasıdır. Çocuklara yardım ederken, ihtiyaçlarını karşılamanın, başarılı bir

kimlik kazanmaktaki da vranışlarm kendilerinin sorumluluğu olduğunu anlamalarmı sağlamalıyız. Bunu başka biri onlar için yapamaz.

Başarısızlığa, öz-güven eksikliği- ne götüren sevgisiz yolları seçmeye devam ederlerse acı çekmeye, hatalara ve

gerilemelere tepki göstermeye de devam ederler. Bu kitap başarılı bir kimlik kazanmaya çalışan öğrencilerin önüne

engel koymaya çalışan okulları fazlasıyla eleştirmektedir. Eğitimleri için çok çalışan öğrencilerin sorumluluklarını

azaltmayı istemiyorum. Sıkı çalışma ve kişisel disiplin olmadan, biz okullarda ne kadar çok düzeltme yapsak da

öğrenciler başarılı olamaz.

Çocuklar ihtiyaçlarını evde karşılayabildiklerinde, bunu okulda yapmaklar. Başarılı olmaya başlamakla çocuk,

okulda neyin eksik olduğunu anlayacaktır; bu başkalany- la iyi ilişkiler kurmaktır, (hem çocuklar hem de büyüklerle).

Bir çocuk ya da yetişkin yalnızsa, belirlenen yollardan ihtiyaçlarım karşılayamaz ve başarılı bir kimlik edinemez. Onun

için kültür yoksunu, mahrum, vazgeçmiş, izole— ya da daha çok tercih ettiğim ilgisiz—gibi daha hafif tabirler

kullansak da asıl sorunu, ailesi veya çevresinde iyi ilişkiler kurabileceği kişileri bulamamasıdır. Çocuk olarak tek ümidi

bu insanları okulda bulmaktır. Yalnız kalmaya devam ederse kimlik için gerekenleri tamamlayamaya- caktır;

başkalarının gözünde değerliliği gerektiren, sevgi ve öz-güven yollan kapalı olacaktır.

Buna bağlı olarak, toplumumuzdaki başarısızlar yalnız olanlardır, diyebiliriz. Yalnızlıkları içinde körü körüne bir kimlik

araştırmasına girerler, ancak yollar yalnızlığa kapalıdır; açık olan sadece öfke, kızgınlık, acı ve geri

çekilmedir—başarısız bir kimlik. Başarılı kişiler, başkalarıyla başanlı ilişkiler kurarlar; başansızlar bir şekilde biraraya
gelirler ancak yine de sıklıkla yalnız ve izole olmaktan yakınırlar. Birçok şeyden mahrum kalmış kişilerin yetersiz ev

yaşamına, ekonomik yoksunluğa veya ırka bağlanan başarısızlığı, yalnızlıklarının—bazen kendi evlerindeki, daha çok

büyük topluluklardaki ve sıklıkla da okuldaki yalnızlık—sonucudur. Okullar yalnızlık sonucu gelişen başarısızlık sorunuyla

yüzleşmez; çoğu bunun bir sorun olduğuna inanmayı reddeder, kabul edenlerse bunun kendi problemleri olmadığını

söyler. Yalnızlığı ve bunun sonucu olan başarısızlığı azaltmak için önerilen bir yol, sınıf tar- tışmalan, üzerinde

kitabın ilerleyen bölümlerinde konuşulacaktır.

Okullar, çocukların yalnızlıklarını en aza indirecek ya da tamamen yok edecek tek yer gibi gözükmektedir.

Buralarda çoğunlukla, çocuklara büyük ilgi gösteren, sıcak başarılı, ancak okul programındaki yetersiz koşullar

sebebiyle istedikleri kadar şefkat gösteremedikleri için hayal kırıklığına uğrayan, kişiler çalışmaktadır. Okullar,

çocuklara öz-güvenin temellerini de sunabilir: bilgi ve düşünme. Okul, çocuğu hem akademik hem de sosyal sorunları

çözme konusunda da teşvik edebilir. Bu kitabın bir amacı, o- kullann çocuklarla nasıl ilgilenebileceğini, başarısızlığa

götüren yalnızlıktan nasıl kurtaracağını göstermektir.

Ventura Okulu'nda* veya Gerçeklik Terapisinin uygulandığı herhangi bir yerde, psikiyatri bölümündeki kişilerin

yalnızlığının üstesinden, bu insanlarla ilgilenmeye başlayan doktor gelebilir. Gerçeklik Terapisi geniş gruplara

uygulanmaktadır, ancak terapist sadece gruptaki bazı insan-

larla kişisel olarak ilgilenmemeli, öyle bir sorumluluk örneği göstermelidir ki grup üyeleri de bırbirleriyle ilgilenmeyi, çalışan, problem çözen bir grup

gibi davranmayı öğrensinler. Ne yazık ki, başarı için yaşamsal önem taşıyan ilgi, okullarımızda bulunmamaktadır.
Geleneksel psikiyatri sadece hastalara soğuk ve ilgisiz davranmak gerektiğini öğretirken, Gerçeklik Terapisi hakiki, sıcak, pozitif bir ilginin olması

gerektiğini söylemektedir. Geleneksel psikiyatrinin öğretilerine dayanan çoğu eski eğitimci, öğretmenlerin öğrencileriyle coşkulu bir şekilde

ilgilenmemeleri gerektiği yanılgısına düşmektedirler. Çoğu çocuğun okuldaki başarısızlığına motivasyon eksikliğini gösterirken, bu iddiaya tam bir

açıklama getirememektedirler. Genellikle başarısız olan öğrencileri motive ederken gösterdikleri tutumları, dış baskılar uygulamak şeklindedir. Aksine,

Gerçeklik Terapisi motivasyon konusuna doğrudan girmez. Doğrudan motivasyonu ha- talı buluyoruz, çünkü bunun sadece "bir silah" ya da başka güç

kullanılan metodlarla elde edilebileceğini biliyoruz. Silahlar, zor kullanma, tehditler, utanç veya cezalandırma tarihi, zavallı itici güçlerdir ve (silah

örneğine devam edersek) ancak nişan aldığı ve karşısındaki kişi korktuğu sürece iş görür. Eğer kişinin korkusu geçer ya da silah inerse motivasyon da

kesilir.

Geleneksel psikiyatri silah kullanmaz, çünkü, daha önceki kitabımda yanlış olduğu belirtilen, her hastanın iç yüzünü inceledikçe açığa çıkacak

temel bir motivasyon olduğu şeklindeki düşünüşü kabul eder. Okullar da temel motivasyonu kabul etmektedir, ancak bu olmadığı zaman da silah

kullanmaya benzer yöntemlerle çocukları motive etmeye çalışırlar. Bu arada, silahlar hiçbir zaman işe yara-

mamıştır, okullar sorunlarla uğraşırken, gittikçe büyüyen silahlara başvururlar—daha çok kısıtlama ve kural, daha çok tehdit ve ceza. Gerçeklik Terapisi

öğretmenlerle öğrencilerin birbirleriyle ilgilenir hale gelmelerini söylemektedir; böylece etraflarında sorumlu öğretmenler bulunan öğrenciler başarılı bir

kimliğe sahip olurlar ve ihtiyaçlarını kendi kendilerine karşılarlar.

Öğrenciler kendi ihtiyaçlarını karşılamaktan, kendi davranışlarından sorumludurlar, akıl hastası değillerdir, ancak davranışları toplum düzenine aykırı

olduğunda yanlış seçimler yapmaktadırlar; maalesef kendileriyle güçlü ve samimi bir şekilde ilgilenen birileri olmadan daha iyi, daha sorumlu seçimler yapamazlar. Eğitimde ilgi bir kişiyle, ki bu öğretmen, müfettiş veya idareci olabilir, ya da bir grup çocuk veya tüm bir sınıfla başlayabilir. Hem psikiyatride

hem de okulda öğretmenlerle terapistler çocuklara soğuk davranmaktadırlar; coşkuyla ilgilenmemektedirler; sıcak, kişisel ve alakalı değillerdir, kendilerini

çocukların özdeşleşebileceği insanlar gibi göstermemektedirler. Böylece, ümitsizce insan sıcaklığına ihtiyaç duyan çocukların yalnızlığı hafiflememektedir.

Öğretmenlerle öğrencilerin birbirleriyle olduğu kadar düşünme ve sorun çözmeye yönelik müfredatla ilgilendikleri bir okulda eğitim—öğrencileri hayatta

başarılı yaşamaya hazırlayabilen eğitim—gelişir.

İlgili hale gelebilmek için, bir çocuğun, geçmişte başarısız olsa da gereken öğretmen-öğrenci ilişkisi şu andaki problemleri kapsadığında,

başarabileceğini anlamalıyız. Başarısız bir çocuk, kendisiyle çalışan öğretmen başarısızlığını hatırlatırsa bu durum devam edecektir. Başarısızlık

başarısızlığı doğurur; başarısızlık döngüsünü bozmak için

şimdi çalışmalı ve başarısız bir insanın sorumlu biri tarafından ilgilenildiğinde tüm

yaşamı boyunca başarılı olabileceğini anlamalıyız. Öğretmenden öğretmene aktarılan

birçok kayıt, anektodal materyal öğrencilerin boynuna bir başarısızlık yükü gibi asılır.

Yargılanan ve kayıtlarda suçlu bulanan bir öğrenci, geçmişte yaptıkları için

lanetlenmeyeceğini anlayana kadar başarılı olamaz. Terapide ya da o- kulda çalışırken,

geçmişin sadece eski veya olası şimdiki başarılarla ilgisinden faydalanarak, şimdiki

başarısızlık ü- zerinde uğraşmalıyız, inanışa göre, bir çocuğa geçmişin yanlış olduğunu

anlayana kadar yardım etmeliyiz. Sıklıkla geçmişin anlaşılması, geçmiş başarısızlıkların

anlaşılması manasındadır. Öğrencilerin başarısızlık kayıtları ve hikayeleri öncelikle

kendilerini geçmiş başarısızlıklara a- damıştır. Tek değerli bilgi çocuğun geçmiş başarılarından ayıklanandır; bu bilgi ona ancak şimdi yardımcı olabilir,

Başarısızların

geçmişleri başarısızlıklarla doludur. Başarısızlıkla uğraşmak faydasızdır, çünkü öğretmen

(ya da terapist) ile çocuk başarısızlıkla derinden ilgilenmeye başlarlar; öğretmenle

ilişkisinin en önemli bölümünün başarısızlık olduğuna inanmasıyla çocuk başarısız

olmaya devam eder. Geçmiş başarısızlıkları bilmezsek, çocuğun şimdiki davranışlarını

değiştirebilmesi için ona cesaret verebiliriz; çünkü geçmişi bizim için önemli değildir.

Özetle, başarısız öğrencilerle çalışıyoruz, ancak çalışmamızı çocuğun başarmak için şu

anda yaptıkları ve tutumlarıyla sı- nırlandırmalıyız.

Gerçeklik Terapisini izlerken, duygu sebebiyle yanlış yola girmemeliyiz. Başarısız

olanlar, doğrudan kendi davranışlarının coşkusuyla geri çekilenlerdir; başarılı olanlarsa sonuca ve

mantığa güvenenlerdir. Elbette her davranışın

sonucu duygudur, başarısızların üzüntüsünün aksine başarılı davranışlar hoş

duygular doğurur. Buna ek olarak, öğrencilerle sıcak, pozitif ve şahsi bir bağlılık

kurmak ve onlarla şu anda çalışmak için kendi davranışlarına değinmeliyiz, çünkü

yalnızca davranışları değiştirilebilir. Doğrudan değişmeyen tek şey duygudur. Duygu

davranışların sonucudur, ancak tek başına düzeltilebilecek olan davranışlardır. Davranış

düzeltildiğinde, kartopunun daha iyi bir hale dönmesi gibi, iyi duygular getirir.

İlgimiz duygulan gözardı etmemelidir, davranışları değiştirmeyi denerken

duygularla bağlantı kurmalıyız. Bir insan davranışını değiştirdiğinde kendini iyi

hissediyorsa, onunla bağımız derinleşir. Geçmişte insanlar duygularına cevap

verdiğinde ve kendini daha iyi hissedeceği şeyleri unuttuğunda, başarısız olmaya devam edip sonunda da çok üzülürdü.

Çocuklarla kişisel bağ kurup şu andaki davranışlarıyla ilgilenmeyi öğrendiğimize

inanarak, davranışlarını daha başarılı olacakları şekle göre değiştirmelerine yardım

etmeliyiz. Şimdilerde başarısız olan bir çocuğa yardımcı o- lurken, şu anda yaptığının

başarısızlığına bağlanacağına dair anlamlı bir yargıya varmasını sağlamalıyız. İnanmazsa, tutumunun

doğru olduğunda ısrar ederse hiç kimse bu çocuğu değiştiremez. Tutumunu

değiştirmemenin cezasını çeker. Çocuk, davranışlarının sonuçlarmdan üzüntü duymuyorsa ne

okul ne de terapist dünyayı idare etmeye çalışmamalıdır. Ancak boş vermemeliyiz, başarısızlığı

kabul etmek haklı bir sonuç değildir. Ne kadar çok başarısız olduğu önemli değildir,

savunduğu şeyin kendisi içjn en iyisi olduğundan şüphe edene kadar, kendisinden

tekrar tekrar anlamlı bir karar vermesi istenmelidir.

Bir çocuk sınıfta hatalı davrandığında, öğretmen "Ne

yapıyorsun?" diye sormalıdır. Sıcak ve yakın davranırsa şimdiyle ilgilenirse, geçmişteki

yanlışları çocuğun yüzımç vurmazsa çocuk da genellikle dürüstçe ne yaptığını anla-

tacaktır. Daha sonra öğretmen çocuğa, duruma ve çocuğu^ yaşına uygun kelimelerle,

davranışının kendisine, sınıfa ya da okula yardımcı olup olmadığını sormalıdır. Eğer ço-

cuk, "Hayır, yaptığım yardımcı değildi," derse öğretmen bunu değiştirmek için ne

yapması gerektiğini sormalıdır. Bu kesinlikle, bir çocuk evde ya da okulda hatalı

davrandığında olanların tam tersidir. Genellikle öğretmen veya ebeveyn, çocuğa

yaptığının yanlış olduğunu ve değiştin mezse cezalandırılacağını söyler. Bu geleneksel

ancak etkisiz yaklaşım, kötü davranışının sorumluluğunu çocuktan ahr. öğretmen, yargılamış ve cezalandırmıştır; çocuk ise olanlardan çok az sorumluluk hissetmektedir.

Gerçeklik Terapisinde, çocuktan davranışını düzeltmesi için bir yol seçmesi istenir.

Daha iyi bir yol bilmiyorsa öğretmen bazı alternatifler sunmalıdır; böylece çocuğa

daha

iyi bir davranış planlamasında yardımcı olur. Sorumsuz çocuk, genellikle, nasıl daha iyi

davranacağını bilmez. Bizden, daha iyi bir yol bulup, plan yapmamızı bekler; örneğin,

çocuk sürekli konuşup dersi bölüyorsa yeni bir o- turma düzeni kurup, çocuğu kendisini

kışkırtıp, kontrolünü kaybetmesine neden olan çocuklardan uzak tutulmalıdır. Bu basit

plan, çocuğun da yardımıyla, sessiz olmasına yardım edecektir. Çocuk sorumluluk almış, kendi

değerlendirmeleri sonucunda bir karar vermiş ve buna bağlı o- larak da sorumluluğu öğrenmiştir; "sahte bir

bağlılık gösterdiğimiz" ancak okularda öğretmediğimiz bir şey. Düşünmeden okul kurallarına uymayı

öğretip, bu boyun e- ğen çocuğu sorumluluk sahibi olarak adlandırıyoruz. İtaat

etmesi mutlaka sorumlu olduğunu göstermez. Sorumluluk ancak, durum değerlendirmesi

yaparak, kendisi ve başkalan için yardımcı olacak yollan düşünerek öğrenilir.

Anaokulundan itibaren bunu öğrenme fırsatı verilen çocuk toplumsal olayların farkında,

sorumluluk sahibi biri olabilir; böylece daha az kural ve cezaya ihtiyaç duyabiliriz.

Bu yine de, çocuğun anlamlı bir karar vermesi için yeterli değildir, daha iyi bir yol seçip,

kendisini tercihine a- damahdır. Olgunluk ve yarar sağladığımız kesin karardır. Gerçek

sevginin anlamını bulduğumuz da yine kesin kararlardır. Çocuklara, kesin karar vermeyi
öğretmeliyiz. Sigarayı bırakmak kolay diyen Mark Twain gibi olamayız: bunu bin kez

yapmıştır. Bir insan sigaranın zararlı olduğu kanısına vardıktan sonra kesin bir karar

vermelidir. Sonra da tek bir kerede sigarayı bırakmalıdır—ya da okulu ka- nştırmayı

bırakıp öğrenmeye başlamalıdır.

Sonuç olarak Gerçeklik Terapisinin temeli şudur, bir çocuk anlamlı bir değerlendirmeyaptığmda ve tutumunu

değiştirecek bir karar verdiğinde, bu karan izlemezse, bu konudaki hiçbir özür kabul edilmez. Bu disiplindir.

Toplum ve okullar esasen cezayı kullanmışlar, ancak bu işe yaramamıştır. Buna karşın

disiplinle, çocuk hatalı davranışlarının sonuçlarına katlanır, aşırı sıkıntı yaratacak ya da

ceza mahiyetinde bir şey yapılmaz. Çocuk kötü bir şey yapmışsa sınıftan uzaklaştırılabilir;

keyfi bir süre için değil, yalnızca dönmek için bir plan önerip planını uygulama kararım

verdiğini söyleyene kadar.

Cezalandırmada, acı, başka birinin kabul etmediği bir hareketi izler, bu başka biri acıyı

hazırlar; disiplinde ise aksine acı kişinin davranışlarının doğal ve gerçek sonucu

dur. Cezadan farklı olarak disiplin, nadiren keyfi bir olay, dır; öğrencinin davranışını

değerlendirip daha iyi bir davranışa karar vermesini bekler. Disiplin ayrıca, değerlendirme

ve karar verme boyunca önemli bir kişinin ilgisine ihtiyaç duyar. Disiplinde başarılı olmak

için, ön yönlendirici önemli kişinin—öğretmen—hiçbir şekilde, yerine getirilmemiş bir

vaat için hiçbir özrü kabul etmemesi gerekir Özrü kabul ederse, bağı koparmış olur, çünkü
öğrenci öğretmenin gerçekten önemsemediğini anlar. Bağlılık sona erer, çünkü vaatte

bulunan, sonra da kendisini bundan sıyırmak için özür dilemesine izin verilen biri zarar

göreceğini bilir; kendisine zarar veren birisiyle ilgili olmaya devam edemez. Önemseyen

öğretmenler özür kabul etmezler. Önem veren öğretmene mükemmel bir örnek,

Gerçeklik

Terapi'sinde açıklanan, Annie Sulivan'm özürlü Helen Keller ile yaptığı çalışmadır.

Günümüzde başarılı bir kimlik kazanamayan ve başarısızlıklarına heyecanla,

mantıksızca tepki veren öğrencilerin sayısı artmaktadır. Yalnız olduklarından; sıcak, yakın

ve şimdiki davranışlarıyla uğraşan eğitimcilerin ilgisine ihtiyaç duymaktadırlar. Vaaz

vermek ya da zorla kabul ettirmek yerine davranışlarını anlamlı şekilde yargılamalan için

kendilerini cesaretlendirecek, daha iyi davranışlar planlamalarına yardım edecek, bu

planlar için öğrencilerinden bir taahhüt bekleyen öğretmenlere gereksinmeleri vardır.

Kararlarından döndüklerinde kendilerini bağışlamayacak, ancak yine de bir kararı yerine

getirmeyi öğrenene kadar onlarla bu konu üzerinde çalışmaya devam e decek öğretmenlere

ihtiyaçları vardır. Bunu öğrendikle rinde, artık yalnız olmayacaklardır, olgunluk, saygı,

sevgi ve başardı bir kişilik kazanacaklardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Okulun Etkisi

L/kullar sosyal sorumluluk ve özgüven ihtiyacı açısından, başarılı bir kişilik elde etmeyi

öğretmekte başarısız olmaktadırlar. Sonraki bölümlerde genişçe yer verilen, sosyal

sorumluluk (okul şartlarında sevgi) burada kısaca ele alınmıştır. Çocuklara özgüvenin

öğretilmesinde, toplumda başarılı olma konusunda bilgi ve püf noktalarının verilmesinde

okulun rolü bizi ilgilendirmektedir. Davranış bozukluğu ve eğitimde başarısızlık tarzmda

bir kişilik gösteren çocuklarla çalışmam istendiğinde bunun ne kadar zor olduğunu hemen

anladım. Görev çok zor, belki de imkansızdı; çünkü başarısızlığın üzerinde duran eğitim

felsefesi, öğrencilerin özgüven duygusu geliştirmelerini engellemekteydi. Neler olduğunu

anlamak için, çocukları, okula başlamadan önceki dönemde, eğitimin ilk birinci yılında

izletip inceleyelim.

Eğitim doğumda başlar ve tüm yaşamımız boyunca devam eder. Okul, özellikle de

ilkokul, erken yaşlarda eğitimi standardize etmek için geliştirilmiştir. Okul öncesindeki o

kısa dönemde, bir çocuk hayat hakkında birçok şey öğrenir. Doğduğunda savunmasız

olduğu kabul edilirse; anaokuluna başladığında yeterli yeteneğe sahip bir kişidir. Dünya

hakkında çoğu şeyi öğrenmiştir ve genellikle başa çıkabileceğini hissetmektedir; çevre

şartları ne olursa olsun

geleceği konusunda iyimserdir. Okula başarısızlıkla gel^ çok az çocuk vardır, hiçbiri de

etiketlendirilmiş başarısızla değildir; çocuğun üzerine başarısızlık etiketini yapıştıran sadece ve sadece

okuldur. Çevre ya da aile şartlarına bakıl- maksızın çoğunun başarılı bir kimliği vardır.

Okulda, o- naylanma bekleyerek, gençliklerine güvenerek, öğretmenlerinin ve sınıf

arkadaşlarının sevgi ve saygısını kazanma- yı istemektedirler. Bu iyimser görüşü yok

etmek ilkokulların en önemli sorunlarındandır. Geçmişleri ne olursa olsun çocuklar, çok

açık olan okula öğrenmeye* gelmektedirler. Hızlı okul öncesi dönemde öğrenmekte

başarısız olmaya devam ettiklerinde bu yüzden ailelerini, çevrelerini veya

yoksulluklarını suçlamışsak asıl suçlunun okul deneyimi olduğunu görmelidir.

Günümüzde okul ve eğitime ne kadar büyük bir önem verildiğini düşündüğümüzde,

okulun çoğu küçük çocuk için, varolan dünyalarının tek parçası olduğunu kabul

ettiğimizde; okulun yaşamlarının en ö- nemli parçası olduğunu anlayabiliriz. Eğer, okul

yapması gereken işte başarısızsa, suçlanacak ilk yer olarak okulu görmemeli, öncelikle

okulu düzeltmeliyiz. Geçmişlerinde birçok şeyden mahrum kalmış çocuklarla çalışan

çoğu e- ğitimci, okulun ilk yılarının başarı ya da başarısızlık açsından kritik bir dönem olduğuna

inanmaktadır. Ben de bu düşüncenin doğruluğuna, hem de sadece yoksun çocuklar için

değil tüm çocuklar için, tamamen katılıyorum.

Beş yıl boyunca memnun edici bir şekilde çalışan bir çocuğun, buna okulda da devam

edeceği düşünülür. Okulda çalışan bizlerin deneyimlerine göre, bu güven azalabilir; an-

*New York Harlem'de fakir bir bölgedeki bir ilkokulun müdürü olan Dr. Elliot Shapiro bunun doğru

olduğunu bulmuştur. Çalışması, Nat Hentoff, Viking tarafından 1966'da "Çocuklarımız Ölüyor"da

sinema yapıtı olarak gösterilmiştir.

Okulun Etkisi

cak okul deneyiminin ne kadar yetersiz olup olmadığına

bakılmaksızın sonraki beş yıl için etkili olacağı bilinir.

Ancak bu beş yıl (beş ile on yaş arası) boyunca, çocuk

okulda başarısızlık deneyimi yaşarsa on yaşındayken bu

güveni ve motivasyonu yok olacak, başarısızlıkla

özdeşleşecektir.

Beynini

mantıklı

bir

şekilde

kullanamayarak ihtiyaçlarını karşılayamayacağı inancıyla

duygularının idare ettiği davranışlara, geçmişte başardı

olduğu dönemde kaçınmayı öğrendiği davranışlara

dönecektir. Sevgi ve özgüven yolunu kaybedecek, kendisine

tek açık görünen suçluluk ve vazgeçme yolunu el

yordamıyla bulmaya çalışacaktır. Yine de okulda ba- şan

hala mümkün olabilir, başardı her yd daha zor ve daha

imkansız olsa da. Lise, ortaokul, gece okulu bitiminde ya da

askerlik görevi sonrasında tekrar tekrar deneyenlerin sayısı,

çok fazla değişiklik yapmaya yetecek kadar değildir.

Los Angeles okul sistemine girişte olduğu gibi, çok iyi

bir psikoloji eğitimi almış personelle, iki kıza düşen bir

görevliyle, her kıza günde 18 $ harcamayla (10 milyon $lık demirbaş sermayesi hesaba katılmadan), Ventura'da- ki beş yüz kızdan sadece %60-70'i tedavi edilebilmiştir. Çoğu en az on yd ağır başarısızlıklar yaşamışlardır; çok a- zı mutlu okul deneyimlerini hatırlamaktadırlar. Eğer bu kızlar Ventura'da kazandıklan tüm deneyimin benzerini Ukokulda edinselerdi; çoğu daha başardı olabilirdi, dert o- lan şeylerden uzak kalabilirlerdi; bu zeki, seçkin kızlar topluma yük olmak yerine katkıda bulunabilirlerdi.

Kritik dönem beş ile on yaş arasıdır. Okul tarafından önlenmesi gereken başarısızlık, en kolay bu dönemde engellenebilir. Başarısızlık, bu beş yıllık ilkokul döneminde, çocuğun temel ihtiyaçlarının karşdanması yolundaki eğitim sürecinde düzeltüebilir. Başarısızlığın geri döndürül- mesinin zor olduğu dönem, bazı çocuklar için, geldikleri çevreye aile yapısı ve kendi genetik temellerine bağlı değiştirilmesinden yanayım.

olarak, beş yaş üstü ya da altı olarak değişebilir; bu farklı^, Okula başlamadan önce çocuğu başarılı ve iyimser yapan lara bakılmaksızın, bu yaşm ne kadar değişmez göründüğü nedir? Başarılıydı çünkü, yaşamındaki sorunları çözmekte

benim için oldukça şaşırtıcıdır. On yaş öncesinde iyi bü
beynini kullanmıştı; iyimserdi çünkü, gereğince eğ- lenmişti.
okul deneyimi çocuğun okulda başarılı olmasına yardiniz
Gerçek, acımasız olabilir, ancak onunla başa çıkabilmenin
der. On yaş sonrasında iyi bir okul deneyiminden fazlasını
yollarım bulabileceğini keşfetmiştir. Daha da önemlisi,
alır ve ne yazık ki on yaştan kısa bir süre sonra ortaokulla
başarısız da olsa bu damgayı yememişti; acımasızlıkla ya da
lisede düzeltici eğitim deneyimi açısından daha az şansı o-
sevgiyle, bir şekilde en iyi yolu göstermişti. Anne babası
lacaktır. Buna bağlı olarak, çocuklar her okul seviyesinde
kesin olarak neden bazı şekillerde davranmasını istediklerini
yardım alabilirler, ancak asıl çaba ilkokulda olmalıdır.
açıklamasalar bile, bunlar bir şekilde anlaşılabilir. Genellikle
Özellikle fakir ailelerden gelen çocukların okula
başarılı olması için birçok şans verildi, ancak hiçbir zaman
hazırlanmaları için gerekenler konusunda çok şey yazıldı.
kendisinden okul yılları ya da sö- mestreler gibi katı zaman
Yazılanlara göre, bu çocuklar okuma yazma bilmemekte,
sınırlamalarında başarması beklenmedi. Beynim temel işlevi
entelektüel olmayan çevreleri zayıf öğrenme durumuna
olan 'öğrenme' için kullan- may1 öğrendi. Mutlaka bağırdı
sebep olduğundan daha entelektüel çevrelerden gelen
çağırdı, öfke nöbetlerine tutuldu, çılgın şeyler yaptı, üzgün
çocukların seviyesine ulaşmaları için okul öncesi eğitime

zamanları oldu; ancak yaşam yolunda uygun olmayan bir şey ihtiyaçları vardır. Bu okul öncesi temel programa verilen yapmadı (anne ba-

isim "Operasyon Bölümü Başlıyor1'dut. Operasyon Bölümü Başlıyor'da, kitabın ilerleyen bölümlerinde savunacaklan-

mm çoğu başarıyla uygulanmıştır. "Operasyon Bölümü Başlıyor" çocukları aynı çevreden gelen diğer çocuklardan daha iyi bir entelektüel hazırlıkla okula başlamışlardır. Ancak ne yazık ki, birçok araştırma çalışmasında * gösterildiği gibi, ortalama ilkokullarda başaramamışlardır. Bel-

İd çok başarısızlık az başarı üreten alışılmış okullar, her • frenciye başarılı bir okul öncesi dönem sunmak açısından Operasyon Bölümü Başlıyor'la ölümcül bir tezat içindedir. Ağır başarısızlık meyilli, makine gibi ezberlemeye dayalı entelektüel olmayan bir görüşle, normal okullar bu çocukları iyi okul öncesi eğitimi olmayan çocuklardan daha fazla etkilemektedir. Bölüm Başlıyor çocukları var olmayan bir okul için hazırlanırken, diğer çocuklar okula 'ne nedir'i ya da 'bir şeyi iyi veya kötü nasıl yapılabilir'i öğrenmek için giderler. Başarısız Bölüm Başlıyor çocukları için hazırlanan bu program savaşa gidecek bir askeri önce Riviera'da tatile göndermeye benzetilebilir. Eğitimde okul öncesi programdan vazgeçmeyi savunmuyorum; aksine okulların, bu mükemmel programın

etkilerinden

yararlanacak

şekilde

*Max Volff ile Annie Stein, Çalışma I: Altı Ay Sonra 1965 Yazında

Bölüm Başhyor'a Katılan Çocuklarla Sınıf Arkadaşlan Arasında Bir

Karşılaştırma (Halk İlkokullarının Ana Sınıflan için Bir Vaka

Çalışması, New York), New York, Yeshiva Üniversitesi, Ağustos,

1966. Mary A. Krider ile Mary Peysch, Bölüm Başlıyor Okul Öncesi

Programının Entelektüel Yetenek, Toplum Düzeni ve Nebraska,

Lincoln'a kayıtlı Beş Yaş Çocuklarının Başan Seviyeleri Açsından

değerlendirilmesi, Lincoln, Nebraska Üniversitesi, Mart, 1967.

Başarısızlığın Olmadığı Okul

basma öyle görünmese de). Evinin dışmda daha az mantıklı, daha az heyecanlıydı, çünkü

öfkenin ne zaman fay. dalı ne zaman faydasız olduğunu çabucak öğrendi.

Çocuklar okulda, beyinlerini ilgi ya da düşüncelerini a- çıklamak veya sorunlarını

çözmek yerine ezberlemek için kullanmayı öğrenirler. Anaokulunda çok görülmemekle

birlikte, ilkokulun başlangıcında ve her yıl daha da artarak ortaokul, hatta bazen üniversite

ve fakültelerde, başardı olabümek için, düşünmek ezberlemekten daha değer- siz olmaktadır*. Başardı

bir şekilde düşünmeyi öğrenen çocuklar için, düşünmekten ezberlemeye geçiş şeklindeki

değişiklik bir şok yaratmaktadır. Belki de çoğunlukla bu şoku zengin çevrelerden

gelenlerin büyük bir kısmı yaşar ve beyinlerini hafıza bankası gibi kullanmayı öğrenirler,

çünkü başkalarının böyle yaptığına dair ailelerinden gelen bir baskı vardır. Bu baskı ve

teminat olmadan, çocuklar daha kırdgan hale gelirler ki bu merkez şehirlerde görülen

olağan bir durumdur. Bu daha az ebeveyn ve toplum desteği gören hassas çocuklardan

ezberlemeleri istendiğinde başarısız olurlar ve buna devam ederler.

Ezber yeterince kötüdür. Daha da kötüsü, ezberlenmesi istenen şeylerin çoğunun

onların dünyasıyla ilgisi olma-

ilgilendiren sorunları çözmek amacıyla kullanırken, sonraki yıllarda ilkokuldan

yüksekokula kadar istenilenlerin çoğu etraflarındaki dünyayla ya tamamen ya da kısmen

farklı şeyler olduğunda, bu ani ve anlaşılmaz değişim kar-

*Ezberin istisna olduğu, düşünmenin, en azından sorun çözmenin ise hala kural olduğu bazı bilimsel

programlarda bu kuralın istisnalan vardır.

Okulun Etkisi

şısında cesaretlerini kaybetmektedirler. Böylece hem ezberleme hem de artan ilgisizlik

başarısızlığa sürüklenmelerine ya da suça yönelmelerine sebep olmaktadır. Akıllı çocuklar

okulda önemli olanla yaşamda önemli olanın farklı şeyler olduğunu hemen öğrenirler ve

bu şizofrenik durumu mutlulukla yaşarlar. Ancak bir çoğu bunu başaramaz. Okuldaki her

şeyin hemen öğrenciye ve okul dışındaki dünyaya bağlı olması gerektiğini söylemiyorum,

ancak söylemek istediğim okulda öğretilmemesi gerekenin öğrencinin yaşamıyla bir

şekilde ilgili olmayan şeyler olduğudur. Ancak bu bağıntı öğretilmelidir. Çocuğa ilgili konulan

öğretirken, ondan ilgisiz konulan düşünmesini ya da çalışacağı ilgili konulan ezberlemesini istememeliyiz.

Çocukların neden okulda olduklarını bildiklerini, eğitimin ve uygulanışının önemini

anladıklarını kabul edemiyoruz. Anaokulundan fakülteye kadar her dönemde öğrencilere,

öğrendikleriyle yaşamları arasmdaki ilişkiyi göstermeli ya da kendilerinin görmeleri için

yardım etmeliyiz. Bunu yapmaktaki başarısızlığımız okuldaki başarısızlığın başlıca

sebebidir. Toplumumuz daha da karmaşık hale geldikçe, çocuklarımızın bu ilişkiyi

anlaması daha da zorlaşmaktadır. Gitgide daha çok kendileri ve hatta öğretmenleri için çok

az anlamı olan konuları öğrenmeleri ve bunlara inanmaları isteniyor. Okullarımızda,

güveni boş- verildiğinde ve yeri doldurulmadığında, tek yol başarısızlık olmaktadır.

Okulda öğrencilerin beyinlerini sadece düşünme değil, yaratıcılık, sanat ve eğlence

açısından kullanmaları da şiddetle aşağılanmaktadır; bunun kadar trajik bir başka durum

da, bu zorunlu grup konumunda çocuğa toplumsal sorumluluğun öğretilmesi için hiç ya da

çok az çaba har-

canmasıdır. Az sayıda insan yaşamda sıkça karşılaşılan sorunları çözerken birbirine yardım etmeyi öğrenmek, eğitimde

zorlandığımızda bu konuda dünyada yalnız olmadı- ğımızı bilmek konularını okulla bağdaştırır. Çoğu için anaokulu, alışılmış

programda yer alan toplumsal sorumlulu. ğun öğrenileceği en son yerdir. Toplumsal sorumluluğun zor durumda olduğu şu

dönemde öğrenciler bu konuda çok az şey öğrenmektedirler. Öğrencilerden kendi dünyala- nnın sorunları hakkında

düşünmeleri istenmediğinde, ge- rekli ve önemli saydıkları başka şeyleri hatırlamadıklan zaman ödüllendirildiklerinde, doğru

cevapların tüm sorunla- n çözeceğine inanmaya başlarlar ya da daha zor problemler keşfederler ki bunlar da genellikle resmi

eğitimle çözülemez. Sosyal, ekonomik ve politik sorunlarla dolu bir dünyada eğitim, öğrencilere bu sorunların var olmadığını ya da

çözüldüklerini söylemek eğilimindedir—çalkantılı dönemimizin yoğun gerçeklerinden tamamen kaçış. ,

Biyolojik kalıtımımız farklı düşünme, yaratıcılık, sanatsal ve duygusal beynimizdir. Tarihsel mirasımız ise toplumla ilgili

beceri ve bilgilerin geleneksel değerlerin yerleştirilmesine dayalı bir resmi durumda öğretildiği zaman, bireyle toplumun en

iyiyi başaracağı görüşü üzerinde var olan ve yaşayan bir eğitim sistemidir. Eğitim bu tarihsel amaca "dünyamızda yaşamayı

öğrenmek" olduğu kadar biyolojik mirasımıza da—düşünen beyin—zıt yönde hareket ediyor gibi gözükmektedir. İlerleyen

iki bölümde ezber'le eğitimsel uygunsuzluğun üzerinde konuşup, bu anti eğitim uygulamasının, eğitim sistemimizi nasıl

zayıflattığını, başarısızlık sayısını nasıl arttırdığını, çocuklarımızın çoğunu nasıl engellediğini göstereceğim.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Düşünme Ezbere Karşı

İ957 'de Rus Sputnik, Amerika'ya entelektüel ve bilimsel açıdan, dünyada bizden başkalarının da başarılar elde e-

debileceğini gösterdi. Alışılmış olarak (ancak etkisiz), kimin hatalı olduğunu, neden uzaya ilk gidenin Amerikalılar

olmadığını bulmak için büyük çabalar sarfedildi. Geçici olarak aşağılanan bilimsel başarılarımızla, adaletin parmağı,

matematik ve bilimin zorlu gerçeklerini çocuklarımıza yeterince öğretmediği için başarısızlıkla suçlanan A- merikan

okullarını işaret etmekteydi. Başarısızlık acı mey- vasını vermişti; Birleşik Devletler uzayda ikinci olmuştu. Konuştuğum

eğitimciler, 1957'nin okullar, özellikle de ilkokullar için kötü bir dönem olarak başladığını vurgulamaktaydı. Politik sonuca

göre Amerikalı çocuklar yapmacık bir eğitim ve sosyal düzenlemelerle şımartılmışlardı; gerçekleri yeterince

öğrenmemişlerdi. İlkokul öğretmenleri çabalamaktan, çocuklara daha çok şey öğretmekten, onları daha çok çalıştırmaktan,

böylece de bu öğrencilerin* bilgi seviyelerini yükseltmekten bahsediyorlardı. Zeka ve

*Bu benim hayal gücümün bir uydurması değil. Califomia Eyaletinin emekli bir ilköğretim müfettişi olan, Helen Heffeman, bu mücadeleyi

destekleyen konu üzerinde, öğrencilerden, ebeveynlerden ve eğitimcilerden aktarmalarla detaylı bir kitapçık hazırlamıştı. (Califomia Eyaleti

eğitim Departmanı Bülteni'ne bakınız, Vol. xxxiii, No.8 sayfa 289-306.)

okul başarısı her şeyden çok gerçeklerle, özellikle de hatır, lanan gerçeklerle yakın ilişkidedir. Okul çocukları ağzır^ kadar bilgiyle doldurulacak boş kovarlar gibi

düşünülür Kap tamamen dolduğunda, daha fazla gerçek ve bilgiç kovayı tıkamaması için basmç uygulanır.

Bu tutum ciddi olarak Sputnikten sonra başladı ve yenj entelektüel ilahımız olarak ortaya çıkan bilgisayarla desteklenip, şiddetlendi. Geçen elli yılda kitle iletişim araçla- n, birçok sorunu çözme savaşmda son çare olarak bilgiç yarı yüceltti. Çoğu çocuğumuzun eğitimi bilgisayar prog. ramlanmasına benzetilerek yanlış

bir kıyaslama yapıldı Belki de bu psikolojinin zirve noktası televizyondaki ya. nşma programlarına gösterilen yoğun ilgiydi, ki bu prog- ramlar kendi sorunlarıyla

televizyon karşısına oturan hiç kimsenin, her hafta oyuncuların gösterdiği derecelere programlanamayacağını ortaya çıkarmıştır. Yarışma programlarının

kaldırılmasına rağmen hala halk bu eğitimli insan karikatürleriyle neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmemektedir. Hepimizin içinde bir yarışma çocuğu vardır,

çünkü belki de yarışma sorularının cevaplandırılmasını görmek ve değerlendirmek oldukça kolaydır. Düşünmek ise elle tutulur gözle görülür bir şey değildir;

ölçmek, kolaylıkla ve çabucak değerlendirmek zordur.

Düşünceyi değerlendirmek zor olduğu için, Nobel Ö- dülleri olmasına rağmen, hiçbir zaman entelektüel Olimpiyatları olmayacaktır. Ulusal Şeref Demeği ile

Phi Beta Kappa gibi Lise ve Üniversite Ödülleri, sonuncusunun değerlendirilmesi çok zor olduğu için (daha sonra tartışacağımız gibi), neredeyse entelektüel başarılardan daha yüksek bir yarışma oyunudur. Şu andaki sisteme göre "öğifc I nebildiğin kadar öğren, hatırla, sınavlarda kullan". Ezber,

zorlaştıkça hiç kimse, öğrencileri "yardımcı kitap ve eğitim araçlarını" kullandıkları için suçlayamaz. Belki de hiç kimse, bililerinin günümüzün yüksek başardı okul çocuklarından istenilenlerin hepsini öğrenmesini ve hatırlamasını beklememektedir; hatta sahtekarlık bile anlaşılabilir, tolere edilebilir bir şey

haline gelmektedir. Sistem, Hava Kuvvetleri Akademesi'ndeki sahtekarlık skandalında olduğu gibi trajik bir şekdde çökmektedir. Harp Okulu öğrencileri

mi, sistem mi hatalıydı? Soru, hala hiç kimseyi memnun edecek şekilde cevaplanmadı.

Günümüzde eğitim olarak adlandırdığımızın çoğu, bilgi toplama ve hatırlamadır. Sorun çözme ve düşünme, ki hiçbir zaman eğitim sistemimizin önemli

bir bölümünü o- luşturmadı, tamamen ancak çok az bilimsel konuda aşağılandı. Birçok lisede bu konular, üniversite öğrencilerinin düşük derecelerden

korktukları için, sakındıkları kadar zor kabul edilir. Eğitim sisteminin bilimsel çıktı potansiyelini azaltarak, buna bağlı olarak da tasarlanana tam zıt etki

yaratarak, güvenli ezber konularım tutmaktadırlar. Şu anda, belki de üniversite ve fakültelerimizde en önemli sonuçlan ulaştırarak, insanları aynen

bilgisayarlanmızı programladığımız şekilde düzenlemek için, eğirimin her seviyesinde yoğun bir çaba göstermekteyiz.

Eğitim, insan beyninin en önemsiz işlevlerinden biri cilan hafıza üzerinde durur; aksine asıl işlevi olan düşünmeyi ihmal eder. Okullarımızda farklı

düşünme şekillerini incelemek yerine her çeşit düşünmeyi arttırma ihtiyacını vurgulamak istiyorum, burada eğitime uygulanabilir kısa bir düşünme

tartışması yerindedir. Okulda yaygm o- larak kullanılan, belirli cevapları olan soruları çözmeyi gerektiren düşüncedir. Okularda bu tarz düşünceden, mate-

matikte, bilimde ve dilbilgisinde uygun bir şekilde bahsç. I dilmiştir, buna rağmen cevabın kendisi ya da yapısı eldç edilecek

mantıklı adımlardan daha önemlidir, böylece d(j şünme süreçlerinin anlamı kalmamaktadır. Çoğu programmm az bir bölümü,

belirli ya da doğru cevğn^B ölnTaTyan sorunlar hakkmdaki fikirlere götüren düşür^ dir. Mükemmel olmasa da hiç yoktan iyi

saydığımız bir dizi alternatifi olan, politik, sosyal, ekonomik ve hatta a- kademik sorunlar hakkmdaki araştırmalara götüren

düşünüşe ihtiyacımız vardır. Vietnam'daki savaş, mecburi askerlik işlemleri, sivil haklan, yoksulluk, seçmen yaşının

küçültülmesi gibi sorun örnekleri hakkında çok tartışma yapılmış çok az karar alınmıştır. Okullar düşünceye dayalı

tartışmalardan kaçınma eğilimindedir, böylece düşünmenin önemli kullanımını yok etmeyi eğitimin bir parçası

yapacaklardır.

Çok az önem verilse de, bazı ortaokullarda edebiyat, sanat, müzik, sinema ve televizyonun eleştirel değerlendirmesine

götüren düşünme diyebileceğimiz sanatsal yergi mevcuttur. Eleştirel düşünme, ilkokuldan itibaren tan tışmalarla

öğretilmelidir. Sanat, kültürümüze derinlemesine girdiğine göre, değerlendirmesini öğrenen çocuklar boş zamanlarında

sanatsal getirilerin varlığını daha iyi bir şekilde kullanabilme yeteneğine sahip olurlar. Gerçekjt nat değerlendirmesi

okulların alışılmış yaklaşımı -alan kim ne yaptı, ne zaman yaptıyı ezberleterek öğretilmem Sanatsal tenkitle yakından

ilişkisi olan, yaratıcı düşünce diye adlandırdığım, düşünmenin dördüncü türüdür Sanat, müzik, tiyatro, edebiyat ve hatta

sinema ile televizyonda (sonuncusu için gereken teçhizat daha sıklıkla okul tarafından sağlanmaktadır) yaratıcı olabilmek

içinöğrena-

lerin şimdikinden daha fazla fırsatları olması gerekmektedir. Bazı okullar bu konulara şimdi önem vermektedir, oysa bu

ilkokuldan liseye kadar tüm okul programlarının kesin ve gerekli bölümü olmalıdır. Yaratıcılık gerektiren konular genellikle hor

görülmüş ve elverişsiz kabul edilmiştir; oysaki bunlar öğrencilerin başarısmda önemli rol oynayan motivasyon, ilgi ve uygunluğa

doğrudan götürmektedir.

Çoğu okul ve üniversite "kesinlik ilkesiyle"idare edildikleri için, eğitim düşünmeye önem vermez; daha çok ezbere yönelmişlerdir.

Kesinlik ilkesine göre, her sorunun bir doğru bir de yanlış cevabı vardır; buna göre eğitimin işlevi, öğrencilerin, eğitimcilerin

önemli olduğuna karar verdikleri bir dizi sorunun doğru cevaplarını bilmelerini garantilemektir. İlkokul öğretmenleriyle konuşup,

sınıflarında açık tartışmalara ;zin verip vermediklerini sorduğumda, bazı öğretmenler bunları heyecanla desteklediklerini

söylüyorlar. "Doğru yanıta gelene kadar her şeyi tartışırız" diyorlar. Ancak bu yaygm bir uygulama değildir.

Çoğu sorunun birden fazla olası cevabı olduğu düşüncesiyle okula gelen çocuklar, kısa süre sonra bu düşünceden vazgeçerler.

İlkokulda çocuklar yavaş yavaş, okulun öncelikle doğru cevaplarla dolu olduğuna ve öğretmenlerle kitapların bu doğru cevapların

ana deposu olduğuna inanmaya başlarlar. Eğitimle ilgili bir sorunun sadece tek bir ya da hiçbir doğru yanıtı olmayacağım

söyleyerek, kesinlik ilkesini sorgulayan alışılmamış çocuk, orta sınıflarda bu hatasını düzeltmesi için çok kısa süreli bir fırsat elde

eder. Bu müstesna çocuğun sıradışı bir öğretmeni olmadıkça, kısa zamanda, düşüncesinin çok az onay alacağım öğrenecek,

sonunda da tartışmasının ne kadar mantıklı



olabileceğine bakmaksızın, sonuçta doğru yanıtı bulac^. tır.

Eğitim programını yalnızca kesinlik ilkesi yönlendir, mez, çocukların tutumlarına bağlı okul kurallan da idare eder.

Çocuklar, davranışları ya da okula katılımlan konu- sundaki kararlarda hiçbir söz haklan olmadığını arılarlar. Anaokulundan

itibaren yaşamımızın demokratik yönü, nün değeri hakkında resmi olarak eğitilen çocuklar, demokratik toplumun en büyük

önermelerinden birinin herhangi bir çabaya katılan insanların kurallan belirlemesi "kendilerine uygulanmadığını öğrenirler."

Toplumu- muzda, demokrasinin ne olduğu konusunda nasıl bu ka- dar kanşıklık olduğuna hayret etmekteyiz. Bu karışıklık,

okullarda demokrasi deneyiminin eksik olmasından doğabilir.

Çocuklar, hem müfredatı hem de okul kurallarını belirlemekte söz sahibi olmalılar. Demokrasi en iyi yaşanılarak öğrenilir!

Okullarda, müfredat ve kurallar açısından sorumluluk almalan istenen çocuklar, demokrasiyi keşfederler; ayrıca demokratik bir

ülkede olduğu gibi, demokratik bir okulda bazı sorunların kesin çareleri olmadığını da öğrenirler, öğrenmekten çok, (okullarda

uygulanan yollar ileriki bölümlerde anlatılacaktır) kendi kendilerine yardım için ortaya attıkları sorunlara en iyi alternatifleri bulmak ve bunları

uygulamak eğitimdir; ancak bu, şu andaki kuralara körü körüne uymak (ya da uymamak), başkaları taralından ortaya atılan sorulara düşünmeden, taklit ederek,

doğru (ya da yanlış) cevaplar vermek şeklinde ki sürecin tam tersidir. Kesinlik ilkesi eğitim sistemimizi idare ettiği sürece, çocuklarımıza

düşünmeyi öğreteme- yiz. Ezber eğitim, cevaplar da bilgi değildir. Kesinlik

ezber, düşünmenin düşmanıdır, yaratıcılık ve özgürlüğün

jıkıosidî^ ----------

Kesinlik ilkesine ek olarak, toplumumuzun çoğunluğu gibi, eğitim ölçüm ilkesiyle idare edilmektedir. Bu ilke, hiçbir şey

ölçülmediği ve sayısal bir değerle ayrılmadığı sürece gerçekten anlamlı değildir şeklinde tanımlanabilir. Sayısal değerler, başka

değer ya da standartlarla karşılaştırma yapmak için gereklidir. Eğitimsel ölçümün bel kemiği, öğrencilerin hatırlama gerçeklerinin

başkalarıyla karşı- laştmlmasıdır.

Yakın zamanda New York Metropolitan Sanat Müzesine yaptığım bir ziyaret esnasında kesinlik ve ölçüm ilkelerinin işleyişine

üzücü bir örnek gördüm. Müzeyi dolaşırken, bir grup çekici hanımın tablodan tabloya inceleme yapıp, bir okul defterine kapsamlı

notlar aldığını gördüm. Tablolara bakarak müzeyi gezerken, kızların bu heyecanlı çalışmalan karşısında çok şaşırdım. Cehaletime

verin, bir tablo hakkında bir insanın bu kadar detayı nasıl yazabildiğim hayal edemedim. Merakım arttığından, kızlardan birine

sormaya karar verdim. Sadece tablonun başlığını yazmakla kalmayıp, sanatçı ve tablo hakkında genel notlar da (anlaşılmaz olan da

bu), hatta sonra da tablonun kendi özellikleri ve bina hakkında da detaylı notlar aldığım söyledi. Bernard Fakültesindeki

okutmanı, sınıfta slayt üzerinde gösterdiğinde, notlan her tabloyu belirlemesinde yardımcı olacaktı. "Sanat değerlendirmesi"

konusunda önemli bir sınava hazırlanıyordu. Açıkça yıllar geçtikçe, öğrenciler bir tabloyu incelemenin en iyi yolunun, tabloyu

kendi içinde, binada ya da diğer tablolara göre yerleşiminde, bazı ipuçlan yönünden incelemek olduğunu keşfetmişlerdir.

Öğretmenleri bir kesinlik ve öl-



çüm ilkesi takipçisidir. Kızlan büyük bir meşgul^ ipuçlarını belirlemeye çalışırken izlediğimde, öğretmenle, rinin notunun

sanat, sanatçı ya da müzeyi değerlendirdi leceğine inanamadım. Öylesine meşgul olmalarına rax men, sanatla

ilgilenemiyorlardı. Öğretmenleri kesinlik Vç ölçüm ilkesini kullanarak öğrencilerinin sanata olan ilgj^ ni azaltıyordu.

Bemard'da öğrenciler öyle ya da böyle sa- nat kataloğu hazırlamak için bu kursu seçebilirler (imzala, dıklarında kursun ne

olduğunu bildiklerini varsaymak çoğu için geçerli olmayan bir kanı). İlkokul, ortaokul ve lj. selerimizde öğrencilerimizin

alması gereken kurslan seç. me şansı yoktur.

Öğrencilerin kesinlik ve ölçüm ilkesine nasıl heyecanla tepki verdiklerini inceleyelim. Sanat müzesinde Bernard

öğrencileri mutlu bir iş yapıyorlar mıydı? Bu, manevi bir haz, bir başarı hissi yarattı mı? Motivasyona, manevi hazza, daha

ileriye, sanat hakkında daha çok şey öğrenmeye götürdü mü? Ya da tam tersini mi yaptı? Haklı olmak iyi hissettirir, ancak

bizim doğrularımız sadece ezber üzerine kuruluysa memnuniyetimiz daha fazla devam edemez. Daha uzun süreli memnuniyet,

düşünme, yargılama ya da karar verme ürünü bir haklılığımız varsa gerçekleşir. Bingo gibi düşünmeyi gerektirmeyen şans

oyunları, para ü- rünü dış motivasyonlar olmadan yaşanmaz. Diğer taraftan satranç ya da briç gibi ortaya para koymadan, zor, a-

kıntılı şartlar altında oynanan oyunlar büyük haz verir Süreç içine öğrenme ve yargılama girmeden veya genellikle para gibi

dışarıdan gelen büyük bir ödül olmadan, haklı olmak fazla bir haz vermez.

Tablo kataloğu smavmdan doğru cevapları alan Bernard kızları en azından kendilerini kötü hissetmeye-

çeklerdir. 175 tabloyu ezberlemek, onların kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacaktır. Başarılı bile olsa, hatırlamak için beynini

kullanan birinin başma gelebilecek en iyi şey kendini kötü hissetmemektir. Diğer taraftan, beynini ezberleme konusunda

kullanmada başarısızsa ve başka şekilde kullanma şansı yoksa (düşünmek gibi) kendini gerçekten kötü hissedecektir. Buna göre,

tablo ezberleme testi, çoğu test olayı gibi bir eğitim çıkmazıdır.

Şüphesiz güncel eğitimde çok değer verilen ezber, başarılı olanları sıkarken başarısızları da sıkıntı ve eziyete sokar. Ezber

derin bir haz duygusu yaratmaz. Düşünmek ve yaşamı, toplumu ile ilgili sorunları çözmek için bir yanıt ya da alternatif bulmak

adma beynini kullanan bir öğrenci söz konusu olduğunda ortaya çıkan duygudur. Eğitim sistemimizi kuşatan kesinlik ilkesi

hakimiyetini azaltmazsak, öğrencilerin giderek daha az haz duyduğu, iç motivasyonunu kaybettiği bir sistemi devam ettiririz.

O- kullan, ebeveynleri ya da kendileri tarafından yeterli görülmeyen derecelerde ezberlemeyenler için, giderek daha fazla dış

motivasyona—öğütler, notlar, tehditler, cezalar ve hatta geçici tatiller—ihtiyaç duyuyoruz. Kesinlik ilkesi, öğrencilerin

çabalarına orantılı bir manevi haz sağlayama- ma yetersizliği sebebiyle, eğitimsel başarısızlığın önemli bir sebebidir.

Merkez şehirde, ilk görünen başarısızlıktır. Çocuklar için zor soruların cevaplarını bulmak pek anlam taşımadığından çok

kolay soruları yanıtlamaktan hoşlanıyorlar. Doğru yanıtlan öğreten eğitimciler boşuna uğraşmaktalar, çünkü en basit

seviyelerin üstüne çıktıkça çocuklar öğrenmeyi reddetmekteler. Bu öğretmenler düşünmenin itici gücünü anlamamaktalar.

Çocuklar kısa zamanda ilgilerini

T

kaybetmekte, bedenleri okuldayken akılları başka yerç gitmektedir. Şehir merkezi dışmda, ailesel ve toplm^ baskının

ortadan yükseğe kadar derecelendirme yapt^ yerlerde çoğu çocuk doğru cevapları bulmak ve okul^ başarılı olmak için

gerekli çabayı harcamaktadır. Kesini^ ilkesinin sonucu olan sıkıntı ve boşa uğraşma, okul problemleriyle ilgili aile içi

gerilim ve toplumun tüm kesini rinde büyük oranda ihmal şeklinde ortaya çıkan etkili davranışlar olarak karşımıza çıkar.

Merkez şehirdeki başarısız gençlerin okula bir eğilip göstermesi yeterince şaşırtıcıdır; hele hele başarısız olduk- lan

halde, kendilerine iyi davranılan, çoğu olayda ailelerinden rahatlatıcı bir yardım aldıkları düzenli bir ortamda

bulundukları düşünülürse. Bunun aksine varoşlardaki çocuklar, her eğitim fırsatında okuldan nefret ettiklerini, çünkü

sıkıcı ve tekrar edici olduğunu, evden daha iyi olmadığını söylemekteler. Sınıf toplantılarında, arkadaşları olsun ya da

olmasm, düzenli evlerinde oyuncaklarıyla oynamanın kendileri için daha eğlenceli olduğunu söylediler 0- kuldan nefret

ettiğini söylemeyenler de okulda çok az e- lenmektedir. Okulu, piyasada doğrudan paraya çevrilebilecek bir diplomayla

sonuçlanacak gerekli ekonomik hazırlık olarak görmekteler. Kesinlik ve ölçüm ilkesine göre, prat lem çözme, düşünme

ve yaratıcılık gibi değerli ve eğlenceli aktivitelerin olduğu eğitim gereksiz bir uğraştır.

İkinci bölümde tartışılan psikolojik ihtiyaçlara dayanarak, küçük bir başan kimliğinin, beyni hafıza bankası gibi

kullanarak elde edebileceğimiz söylenebilir. Beynimizi, kendimiz ya da toplumla ilgili sorunlan çözmede kullanmadan,

sadece bilgi edinirsek, diğer insanlarla ve dünyayla olan a- lakamızı kaybederiz. Kesinlik ilkesi, birliktelik ve bağlılık

yerine kendi kabuğuna çekilmenin önemini vurgulamaktadır. Herkesin kendi doğrusu vardır ve bu doğru cevap ya da

başkalarının sorunlarım çözmek anlamında değildir, kendine ait bir manası vardır. Diğer çocuklarla yaptığı rekabette e-

ğitim sisteminin üstesinden bir dizi doğru cevapla gelen çocuk, bu doğru cevaplan bulmaya çalışırken daha da kabuğuna

çekilme ve cevapları çabasının sonucu olarak görme e- ğilimi gösterir. Bu cevapların dünyayla ilişkisi çok az olduğundan,

eğitimin çoğunu okul dışında aramak zorunda kalır. (Bu ve önceki bölümlerde bir çok kere düşünmeyle ilgili olarak

bahsedilen bağıntı sonraki bölümde detaylı olarak tartışılacaktır. Belirlilik açısından bu konuyu ayrı ele almayı isterdim,

ancak ayrılmaz bir ikili oluşturduklarından birinden bahsederken diğerinden de söz etmek zorunludur.

Çoğu çocuk başarılı bir kimlik geliştirebilir, ancak bu, eğitim sürecinin bir sonucu değildir eğitime rağmen elde edilen bir

şeydir. Ezbere bağlılık, kimlik için yüzeysel bir potansiyel getirir. Kişiliğin temel taşlarından biri sayılan eğitim, başanlıların

kimliğiyle çok az pozitif bağıntı yaratır, ne yazık ki başarısız olanlar içinse tam tersi geçerlidir. Başarısızlığın anlamı başarıya

göre çok daha önemlidir. Bu üzücü durum her zaman beni etkilemiştir. Belki de insan ilişkilerinin güvenilmez doğasına

bağlıdır, çok azımızın, bizim için değerli olan sorumluluğa sahip insanlarla, u- zun süreli pozitif ilişkileri vardır.

Başarısızlıkla yalnızlık a- cı verici olmasına rağmen kolaydır; başarısız olmak için çok çaba sarfetmeye gerek yokken,

başarmak için epey gayret gerekir. Başarısız oldukça vazgeçmeye başlarız, da- ha~dâ yalnızlaşır, hareketsizleşir, başarısızlığın

mahkumu oluruz. Mahkumlar gibi hiçbir yere kımıldayamayız. Böy- lece başansızlar için, başarı elde edilmesi çok uzak ve

zor

görünür. Ulaşmanın tek yolu, çoğumuz için hücrelerin^ de oturup kaderimizden yakınmaktan çok daha zor bir i olan

düşünmek, çalışmak, başkalarıyla ilgilenmektir. £{. kin bir şekilde düşünmeyi bilmeyen, sorunlarına okul tip, cevaplar

bulan başarısızların, stres, öfke ya da geri çej^. me anlarında heyecanı fazlaca kullandıklarım görmekte- yiz. Tek

umudu karşımıza çıkan karmaşık problemleri kökten çözmek olan bir toplumda, bu problemlerden kaçan, insanları

sorunlarla etkin bir şekilde uğraşmaya hazırlamayan bir eğitim değişmelidir.

Düşünceden uzak duygusal cevaplan bulanlar, yeni ve stres dolu durumlardan uzaklaşmayı öğrenmekten memnun

değillerdir. Yaşamlarım kısıtlarlar böylece de eğitimin amacına engel olurlar. Eğitimin amacı, insanlara yenide rumlar

karşısmda etkili bir yaklaşımda bulunmak, zoı_scı runların endişesiyle hayatlarında oluşan kısıtlamalarım zaltmak ve

bunları yapamayanların yeni olaylar ve zor set runları duygusallıkla değil köktencilikle halletmeleri içim bazı zihinsel

ipuçları vermektir. Ancak bu amaçların hiçbirine, şimdiki kesinlik ve ölçüm ilkelerine verilen önemle ulaşamayız.

Bunun sonucu da, bazı gençlerin doğru cevabı olmayan sorunlu durumlara mantıksız, öfkeli alternatifler getirmeye

başlamasıdır. Diğerleriyse yakındıkları- mn kendilerinin ve toplumumuzun sorunlan olduğunu bilip mantıklı

yaklaşımlar getirmeyi öğrenmek yerine teselliyi uyuşturucuda, gerçeklerin dışma çekilmede ararlar. Uyuşturucu ve

alkol kullanımı gençlerimizin büyük çoğunluğunda artmaktadır, özellikle de iki ana grupta: l)e- ğitim sistemimizde

başarısız olanlar, 2) yaşamlan ya da dünya sorunlarıyla eğitim sistemi arasmda bir bağıntı göremeyenler. Uyuşturucu

kullanımının yanı sıra, okulda

düşünmeye teşvik edilmeyen, resmi eğitim ve kesinlik ilkesiyle idare edilen gençlerimiz, yanlış olan kendilerinden

büyüklerle doğru olanların kesinlikleri birbirleriyle mücadele ederken, zıtlığa, ihtilafa, sosyal standartların alayına,

ahlaksal kurallara tepki gösterirler. Hiçbir grup mantığını kullanabilecek gibi görünmüyor. Çoğu toplumsal ve kişisel

sıkıntı, nesiller arasmdaki ihtilaf ve yanlış anlaşılmanın acı meyvesidir. Mücadeleyi sessizce kabullenme

toplumumuzun bir parçasıdır; ki bu toplum organizasyonla ayakta kalabilir. Ancak, kişinin sosyal durumunu zekice

değerlendirmesinin bir ürünü olan organizasyon, modem rekabet eğitiminde çok az öğretilmektedir.

Politik harekete katılan az sayıdaki öğrencinin çok reklam almasına rağmen, Stanford Üniversitesi'nden Joseph

Katz'ın* yaptığı çalışmada bu öğrencilerin çoğunun politikayla pek ilgilenmediği gösterilmiştir. Acaba siyasi

sorumluluğa kayıtsızlığın sorumlusu ezberci, düşünmeyi istemeyen eğitim sistemimiz mi? Düşünebilen liberallere,

mantıklı konservatiflere ihtiyacımız var; ancak okul müfredatına siyaseti sokmaya korkuyoruz. İnsanlar düşünmeden

seçim yaptıklarında, kolay soruların kesinliğini, çabuk çözümleri, demokrasiye tamamen ters düşen çekici imajları

vaat eden siyasetçileri seçiyorlar.

Hepsinden kötüsü birçok gencin entelektüel olaylardan kaçınmasıdır, çünkü kolay çözümleri olmayan bu konuları

anlamamaktalar. Kolay yanıtlar işe yaramadığında ya da uymadığmda tüm konulardan kaçıyorlar. Entelektüel

itirazlardan ve sorumluluklardan sakınmaya karşı çıkmak için eğitim alanındaki kesinlik hakimiyetini azalt-





BEŞİNCİ BÖLÜM

Bağıntı

Bu bölümde, bağıntının okul başarısızlığıyla ilişkisini tartışacağım. Belki de konuyu ortaya koymanın en iyi yolu, evimin bulunduğu Los Angeles şehir merkezindeki 75'nci Cadde Okulu'nun altıncı sınıf öğrencileri tarafından okuma konusunda yürütülen bir sınıf toplantısını anlatmaktır. 75'nci Cadde Okulu, VVatts'ın köşesinde, bütün sorun- lanyla birlikte yetersiz bir binada, 1900 öğrencili bir ilkokuldur. Okuma konusunda birçok tartışma yürüten öğrenciler, on, on bir ve on ikinci bölümlerde genişçe yer verilecek olan teknik hakkında iyice tecrübe kazandılar. Bu, temel olarak bazı önemli konularda tüm sınıfı düşünmeye davet eden bir metoddur. Tartışma şu soruyla başladı: "O- kuma nedir?" Bu onlara yöneltilen yeni bir soru olduğundan ürkek bir başlangıçtan sonra, öğrenciler okumanın o- kulda yaptıkları şey olduğunu söylediler. Okuma kitabınızı, sosyal çalışma kitaplarını, bilim kitaplarını, sağlık kitaplarını ve diğer

okul kitaplarını sessizce okursunuz. Zaman zaman okul kütüphanesine gittiğinizde buradan aldığınız kitapların bazılarını sınıfta okursunuz. Bazen kütüphaneden aldığınız kitapları eve götürürsünüz böylece okulla bir ilişkiniz olur. Sınıf ayrıca, okumanın önemini tartıştı ve ortaokul ve lisede daha çok okunacağından ve yanıtladılar. Neden dediğimde ise cevap veremediler. Çoğu ne kadar iyi öğrenirsen o kadar iyisini yapacağmdan, bu. çocuk gazeteyle ilgilenmiyor, hatta anne babalarının nasıl bu kadar alakayla okuyor göründüklerini anlamıyorlardı. Bir kısmı spor, yaklaşık yarısı da mizah sayfalarma göz atıyordu; ancak sınıfın çoğ'in- luğu için gazetenin varlık sebebi öğrencilerin

P ^ tarafmdan sımfa getirile.

yaşamlarıyla ilgisizdi.

cekdîsene yapardmız?" diye sordum. Bunun çocuklar*

Öğretmenin yanında oturan bir erkek çocuğun, ona bir okufdışmdan ya da okul kütüphanesinden yazılı mater- şeyler söylediğini sonra da el kaldırdığını fark ettim. Ona söz "edip okul

verdiğimde, resimli çocuk kitapları okuduğunu söyledi. 'Bu

mettTuTocl"

«3 *

kitaplardan zevk alıyor musun?' diye sorduğumda, 'evet hem de çok' diye yanıtladı. Sınıftaki hemen hemen herkes, bu

yarattı. Çog ç

olmadan okul yürümez, 0- duruma katılarak, bu kitaplarla ilgilendiklerini, hatta

şündü; okunacak okul

bi k tartışma bunu

kul dışmda okuma onu

yakınlarındaki dükkanlardan satm aldıklarını açıkladılar.
d da okudu, ancak fazla

izledi, bazı öğrenciler okulum

okuma mater.

Sınıf kesinlikle, bu konuyla ilgilenmekteydi. 'Madem, resimli

çocuk kitapları bu kadar ilginç, neden o- kumak için okula

yallen olduğun Ş

getirmiyorsunuz' diye sorduğumda; bir kez denediklerini,

nkuma yeteneğini kullanabi-

ancak dikkatli olmak gerektiğini, bunlara karşı yazılı

kul dışmdaki yaşam ar^ bjrÇok tartışma sonrasında

leceklerini anladılar mı?

* cevabınT

olmayan kurallar olduğunu zannettiklerini söylediler. Bazı

halk kütüphanelerim buyurt

,

odu|Lıu kabul etti- öğretmenler (kendilerininki olmasa da), bulduklarında,

ğasmda

resimli çocuk kitaplarını kaldırmışlardı.

almak

, ler. Sonunda, beş d 1 ,

J, dive ^arak okuldaki oku-

teseydiniz, nereden a ır ‘ ütüohanede okumayı ayıta-

madan, yakm akrabası

çülütü hem

sı
bildim. Bu soru da karışıklığa

almamıştı. Hem de

ruftaki hiç kimse hayatmda krtap sat

kitap satın alma ve bunun ıç P

0ldu£unu biliy»

-■ **ytae w

larla okul içiçe.

Icitap satm alma konusundaki soru, evlerindeki o-

materyalleri üzerine bir tartışmaya yol açtı. Bu ma- *CUD^ler

nereden gelmişti? Evde, onlar için okumaya de- *ery.. ejnü bir

şey var mıydı? Tartışmarun zor kısmı okul- A apılıy°r olmasıydı;

çocuklar genelde, okulda tartışıla- ^ sadece okulda yapılması

gerektiği fikrine sahiptiler. Okuldayken, evde okuma fikri

onlar için zordu. Buradan evlerindeki çeşitli okuma

malzemelerine yönelik bir taramaya geçtik. Dergiler,

gazeteler, yemek kitapları, Erkek {¿inin Elkitabı, İncil ve

başka birçok materyal evde okumaya uygundu. Anne

babalarının ne okuduğunu sorduğumda, "Gazete" diye

Okul el koyduğundan, satın almak için güçbela para bul dukları bu kitapları okula getirmeye çekiniyorlardı, 'o^ neden bu kitaplara el koymak ister?' dedim. 'Bunlar

köt« kitaplar, kötülerdir çünkü okulda okunacak şeyler degfl. dir ve okulla hiçbir ilgileri yoktur,' diye yanıtladılar. Baa okuma tipleri için, iyi ve kötü olarak bir

ahlaki denklik a- dapte etmişlerdir. Resimli çocuk kitapları ahlaki sınıfa girmektedir. Daha sonra, bu kitapları satm aldığını söyleyen çocuğun söz almak için öğretmeninden izin istediğini gör. düm. Okulda, grup söyleşisini izleyen diğer öğretmenler karşısında, izin almadan bana açıklamak istemedi. Bu hevesli okuma

kullanımını bulduktan kısa bir süre sonra tartışma bitti. Bu çocuklar altı yıllarını

okulda harcamışlardı. Bir taraftan zevkle okul dışında okudukları okul tarafın- dan kabul edilmiyordu; diğer taraftan başlıca ders kitapları olmak üzere okulda okudukları, okul dışındaki dünyalarıyla ilişkisiz şeylerdi. Ders kitapları, sadece okulun

şimdiki ve gelecekteki sınırlı dünyasına ait olarak algılanacak ve kabul edilecekti.

Bence, çocukların tutumumdaki bu ikiye bölünme ciddi bir sorundur; okuldaki uygunluğum iki yüzünden birini belirtmektedir. Sözde okula, okul dışındaki

yaşamımızda kullanacağımız yetenekleri öğrenmek için gidiyoruz, oysa bu altmcı sınıf çocukları için okul dışmda öğrendikleri en önemli yetenek okuma, ya negatif

(resimli çocuk kitapları için) ya da varolmayan (diğer başka her şey için) bir şeydi Diğer bir deyişle okuldaki çalışmaları, okul dışındaki dünyalarından tamamen ayrılmıştı. Ya okumanın dünyalarıyla alakasız oduğuna ya da alakalıysa da yanlış olduğuma inanıyorlardı.

Bu getto çocuklarının ve diğerlerinin okuma problem-

Bağıntı

Ierini en iyi ancak, okul bağıntısının yaşama karşı olmasıyla anlayabiliriz. Çoğu için okul eğitimi kendi içinde bir sonla başlamıştır. Okumayı öğrenmenin başlıca

amacına grup tartışmasındaki çocuklara göre ve çoğu başka yerde tahmin ettiğim şekilde, yalnızca çizgi romanlarla ulaşılabilir. Okumanın, şehir merkezlerindeki

bazı, belki de çoğu çocuğu hiçbir yere götürmediğini kabul etmiyoruz. Çoğu okul kitabı sadece yavan, sıkıcı, zevksiz olduğu için, öku- ma çizgi romanların ötesinde,

kitap zevki ihtiyâcından az bir seviyede durur. Çocukların okul dışmda okumaya teşvik edilmeye ihtiyaçları vardır; ancak okul içi ve dışındaki okumalar arasmda

bir ilişki kuramadıkları için, okul kitaplarının kendisi teşviklendirici olmadığı için çizgi romanlar dışmda hiçbir şeyden zevk alarak okumayı öğrenemiyorlar.

Okumayı öğrenmenin tüm amacını kaçırıyorlar! Çocuklar, okulda, yasaklanmış çizgi romanlarla aynı cazibedeki kitaplarla eğitilemezlerse, aynı esprideki okul- dışı

kitapların evlere sokulma yolu bulunmazsa, okuma o- kul aktivitesi olmaktan ileri gidemeyecektir.

Okumaya ek olarak ilkokuldaki bir diğer önemli konu, öğretilen her şeyin "aritmetik, sosyal çalışmalar, bilim, sağlık ve hatta heceleme ve el yazısı" okul dışmdaki yaşamla bir ilişkisi olmasını sağlamaktır. Bağıntı, okul müfredatında yoksa çocuk öğrenme dürtüsünü kazanamaz. İlerleyen o- kul yıllarında daha karmaşık dersler başlaymca, sadece öğrencileri motive eden konular temel oluşturur, çocuk öylece kalır ve başarısız olur. Bağıntı köprüsü kurmak için, çocukların doğal merakına
güvenemeyiz, çünkü özellikle görgüleri ve ilgileri farklı olan çocuklar genelde bunu

yapmakta başansız olurlar. Bir orta sınıf öğretmeni için, bağıntıyı orta sınıf

öğrencilerine anlatmak, dünyalarım

anlamadığı getto öğrencilerine anlatmaktan daha koW dır. Öğrencilerle aym görgüye sahip öğretmenlerimizi olması gerektiğini söylemiyorum, ancak

öğretmenler di yaşamları için önemli olanlardan daha fazlasını vermç. yi öğrenmeliler.

Öğretmenler, ders kitaplarının evrensel kullanın^ kendilerine güvenilmesi gerektiğine inanmalan sebebiyle de engellenmekteler. Birinci sınıftaki okuma

kitaplan, öncelikle belli problemleri olmayan evlerden gelen orta sun: çocuklarının sınırlı tabakası için yazılmıştır ki sorunsuz ev orta sınıf çocuklarının yarısı

ile getto çocuklan için gerçek üstü bir durumdur. Bazı yeni kitaplarda Zenci yüzler gösterilse de bu sadece orta sınıf beyazların bir kopyasıdır Daha iyi bir işlem

ise tüm kitaplan ortadan kaldırmakta aynca her okul bölgesi, bir sürü uygun kitap arasında: seçim yapmalıdır; düşük fiyatlı karton ciltliler yaygın ot rak kullanılmaktadır. Karton ciltler ucuzdur, eve götürük bilir, rahatça kullanılabilir, uygunluğundan emin olmaı için ihtiyaç anında değiştirilebilir. Okullarda

karton ciltle rin yaygın kullanımı, kitap yayıncılarını düşük fiyatlark daha fazla ve daha iyi karton cilt üretmesini teşvik ede Kitaplar gerektiğinde, açıkça çocuk ve dünyasıyla uyum lu olmalıdır. Uygunluğun ilk bölümünü özetlemek gae kirse, okullar genellikle uygun bir müfredat öğretmem* tedir; uyguladığında ise

okul dışındaki yaşamla naaLk ki kurulacağını göstermemektedir diyebiliriz..

I

Başka bir açıdan bakıldığında, bağmtınm ikinci bot; mü, varoşlardaki bir okulun dördüncü sınıf öğrencilerdi yapılan ikinci sınıf toplantısı örneğiyle

açıklanabildi cukların babaları, başarılı meslek sahipleri ya da y0IT lerdi. Yüksek dereceler, ebeveynler arasmda sıradan OT

lüyordu, eğitimse çok değerliydi. Birçok sınıf toplantısı yapmış olan 75'nci Cadde Okulu öğrencilerinin aksine bu dördüncü sınıf öğrencileri daha önce bu tarz bir

tartışmaya katılamamışlardı. Tartışma kalabalık bir öğretmen grubu önünde yürütülüyordu, çünkü bu bir demonstrasyon (gösteri) toplantısıydı ve akşam olduğu için dinleyiciler a- rasında çocukların ebeveynleri de vardı. Bir süre sonra çocuklar, dinleyicilerin hiçbir etkisi olmadan bu toplantılara katlin oldular.

Tartışmaya şu soruyla başladım: "Okulda, öğretmenler çocuklardan ne isterler?" Biraz tereddütten sonra grup, 'öğretmenler, çocuklardan öğrenmelerini, başarılı

olmalarını, iyi dereceler almalarım ve üniversiteye girmelerini ister' diye yanıtladılar. Çocuklar uzun zamandır öğretmenleri ve ebeveynlerinden duydukları

basmakalıp sözleri tekrar ediyorlardı. Sorumu daha açık yönelttiğimde, yani öğretmenler çocuklardan her gün ne ister diye sorduğumda; öğretmenlerin cevap

istediğini söylediler. "Neye cevap?" Sorusuna ise öğretmenlerin sorduğu her türlü sözlü ve yazılı soruya, yanıtını verdiler. Özel bir ders takip ettiğim için, öğretmenlerin istediği cevap türlerini tartışmalarını istedim. Öğretmenler özel cevaplar istiyor muydu? Biraz terddütten ve hatalı bir başlangıçtan sonra,

çocuklardan biri yanıtladı: "Evet, öğretmenlerin istediği doğru cevaplardır". "Yöneltilen soruların, doğru cevaplarla yanıtlanabilecek sorular olduğunu mu ima ediyorsun?" diye devam ettiğimde, öyle olduğuna dair bir genel kam olduğunu anladım. Daha soma "öğretmenler, doğru ya da yanlış olmayan, ancak yine de önemli

cevaplan olan sorular sorabilir mi?" dediğimde; bu soru öğrencilerin dengesini iyice bozdu ve tartışmanın kalanına konsantre olama-

dılar. Çok konuşulmasına rağmen, tatmin edici cevaplar ortaya çıkmadı. Çünkü ben öğretmen konumundaydım, okuldaydık ve

öğrenciler tamamen doğru ve yanlış cevaplara yönelmişlerdi. Ancak bu oğlan çocuğu, Kendi yorumlarımızı kattığımız sorulan

mı ima ediyorsunuz? dedi. Devam etmesini istediğimde "öğretmenler sınıfta öğrencilerin fikirlerine gerek duyan sorulan hiç

yöneltirler mi?" dedim. O da diğerleri gibi bir an düşündü ve "yorumlan, fikirleri, yargılan ve gözlemlerinin" nadiren

sorulduğuna karar verdiler.

Ben sordum onlar da, sadece birinci sınıflar için yapılan göster ve anlat oturumunda olduğu gibi değil evde ya da tatildeki

gibi kendi yorumlarının beklendiği cevaplar açısından anladılar. Daha önce okulda hiç kendi yorumlarının beklenildiği sorular
yöneltilmediğinden, bir okul tartışmasında kendi düşüncelerinin ana başlık olacağını tahmin etmediklerinden, yaklaşımım

karşısında biraz şaşırarak konuyu keşfetmekte pek isteksizlerdi. Sorum, tartışmayı bu akşamkinden daha çok teşvik edecektir.

İlgi a- lanlan, düşünceleri, duyguları ve yorumları hakkında konuşmak

istememeleri, sandalyelerinde rahatsızlıkla yer

değiştirmelerinden, birbirlerine soru sorar gibi gözlerle bakmalarından, genel bir huzursuzluk göstermelerinden belliydi.

Hazırlıklı olmadıkları bir durumda bulunduklarından söyleyecek hiçbir şeyleri yoktu. Kanaatlerinin kendi dünyalarından

okula getirdiklerinin eğitim için ö- nemli olduğuna inanmıyorlardı. Kendi fikirleriyle okuldaki tartışma arasmda bir bağıntı

olduğunu göremiyorlar- dı. Okulda geçirdikleri dört yıl boyunca yorumlan, fikirleri ve yargılarına önem verilmemişti, her

zaman ki gibi yı ne düşünmeye haklan yoktu. Müdür, çocukların sonunda

Bağıntı

amaca ulaştıklarını hissederek, tartışmaya ertesi gün devam etti. Müdür, çocukların kendilerinden sonuca bağlanmamış, doğru

cevapları olmayan sorulara dürüstçe yanıt verilmesini istendiğini anladıkları için, bir cevap heyelanıyla karşılaştığım söyledi.

Konulan süratle, ardı ardına test ettiğinde çocukların anne babalan, öğretmenleri, ö- devler, notlar ve dünyanın durumu

hakkında fikir beyan ettiklerini görmüştür.

Bu arada, bağıntıya başka bir açıdan bakabiliriz. Okul, çocukların gözlemleri ve deneyimlerine dayanarak kendi fikirlerini

ortaya koydukları, söyledikleri şeylerle ilgilenil- diğini bildiklerinden memnun oldukları bir yer olmalıdır. BüTzeki, hevesli,

akıllı dördüncü sınıf çocukları en az gelecek beş yıl için okulu fikirler, kanaatler, özellikle de kendi fikir ve kanaatleri için bir

yer olarak kabul edeceklerdir. Önceden burası, olgular m öğrenildiği, başkaları tarafından kabul edilen, karşı çıkılmaz
düşüncelerin çalışıldığı bir yerdi. Katkıda bulundukları, kendi dünyalarından aktardıkları şeylerin okulda hiçbir değeri yoktu.

Buna bağlı olarak, bağıntının iki bölümü vardır:

1. Okulda öğretilenlerin çoğu, çocukların dünyasıyla ilgili değildir. Alakalı olduğunda da, sıklıkla öğretil- mez, böylece

anlamı kalmaz.

^Çocuklar, kendi dünyalarmda öğrendiklerinin okulla bağıntılı olduğunu kabul

etmezler.

Bağıntı, birinin kendi dünyasını, yeni okul dünyasına uydurmasıdır, ki ikinci örnekte bunu yerleştirmek çocuklar için

oldukça zordur. Kanaatlerinin okulda önemli olduğunu söylediğim için sanki bana kızmıştı. Aynen birin-

ci örnekteki öğrencilerin çizgi roman okumanın yanlış 0ı I

duğunu düşünmeleri gibi, gerçekte bunun da yanlış 0](jlu

ğımu düşünüyorlardı. Okulun çocuklann dünyasında

renilenlerle ilgili olmaması, aym şekilde çocukların cU I

kul dünyasında öğrenilenlerle ilgili olmamalan yeterin^ I

kötüdür. Ancak, çocukların kendi dünyalarında öğrendi I

leri ya da yaptıklarının bir derece yanlış olduğu düşüne j

siyle ilgisizlik duvarı giderek yükselmektedir.

İkinci sınıftaki çocuklar da benden sıkıldılar, doğru

cevapların güvenli, tanıdık ve kolay yollarından,

yorumlar ve düşüncelerin yabancı yollarma sapmayı ö-

nerdim. İlginin itici gücü, kesinlikle yıkılmıştı. Doğru

cevaplarıyla okul dünyasındaki güven, nispeten kolay

okul çalışması sebebiyle çok kolay olmayacağından, kendi

yaşamlarım okula karıştırmak istemiyorlardı. Elbette, bu

iyi banliyö okulundaki zeki çocuklar, şehir merkezindeki öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara yakın değillerdi.

Çocuklann sorunlan vardır, ancak buna rağmen kendini

beğenmiş banliyö öğretmenlerini, sınıf toplantıları gibi

yeni düşüncelere geçirecek kadar ciddi değillerdir. Kötü

davranan

çocuklar

için,

eğitimciler

ebeveynleri

suçlamaktalar; anne babalar da bunu kabul etmemekte ve

bazı vakalarctC uzun kişisel deneyimlerimden de bildiğim

gibi, çocuklan psikiyatriste götürmekteler.

Bu zeki öğrencilerin çoğu doğru cevapları kolaylıkla

öğrenmekte, sınavlardan iyi notlar almakta ve hızla daha

yüksek eğitimlere ulaşmaktalar. Ne yazık ki, yine aynı zeki

öğrenciler, eğitimlerine bağıntıyı getirebilecek şeyleri talep

ederek, çoğu üniversite kampüsünde sorun çıkart* \

maktadır. Yakın zaman önce, Los Angeles dışındaki büyük

bir eyalet üniversitesi olan San Femando Valley Eya*

Bağıntı

let Üniversitesinde oylama yapıldı. Öğrencilerin memnun

olmadığı başlıca konu, müfredatın yaşamlarına uygun

olmamasıydı. Öğrencilerin %60'ı okulda yaptıklarıyla, daha

sonra

yapmak
istedikleri

arasmda

hiçbir

ilişki

göremediklerini söyledi. Bu bağıntı yoksunluğundan

üzüntü

duyuyorlar

ve

yakınıyorlardı.

Üniversite

kampüslerin- deki öfke, kampüslerin kendi içlerindeki

görünen problemlerin oranından fazlaysa, bence bu sadece

üniversite

e-

ğitiminin

uygunsuzluğundan

kaynaklanmıyor; bu olay birinci sınıftan itibaren

gerçekleşmektedir. Öfke üniversitelerde patlaymcaya

kadar, eğitimde boşa geçen uzun yıllar süresince oldukça

alevlenmiştir. Öğrencilere yaşamla- nyla ilgisi olmayan

konulan öğretmeye kalkarsak alakalarını kaybedecekler ve

başarısız olmaya başlayacaklardır. Aynca, sadece biz

ilgileniyoruz diye, bu öğrencilerin de bazı materyallerle ilgi

gösterebileceklerini düşünürsek, yaiuEuşoluruz. Buna bağlı

olarak, bağıntının öğretilmesi, kendi başına eğitimin bir parçası olmalıdır, diyorum.

Bazı materyallerin bağıntısı bellidir. Küçük çocuklar i-

çin okumayı ve aritmetiği öğrenmek önemlidir. Ancak

yaşamlarında okuma ve aritmetikle bir ilişki kuramadıkları

için buna karşı çıkmaktadırlar. Başka hiçbir şey yapamı-

yorsak, en azından öğrendiklerinin, değerli buldukları

şeylerin genel bir parçası olduğunu, anlamını göremeseler

de genel eğitimlerindeki önemini zorunlu olarak kabul

etmeleri gerektim anlatmalıyız. Dürüst olmalı ve bazı

konuların sadece, öğrencilerin devlet tarafından bu konular

ü- zerinde sınanabilmesi ve üniversiteye girebilmeleri için

öğretildiğini söylemeliyiz. Biz öğretmenler bile, bazı

konuların

hangi

sebeplerden

müfredata

alındığını

anlamadığımıza göre öğrencilere, bu konulan bir şekilde

öğretmek

zorunda olduğumuz için anlattığımızı açıklamalıyız. Uygun materyalleri öğretmeye devam edersek, bu

açıklamanın bir anlamı olur. Eğer öğretmenin sınıfla iyi bir ilişkisi varsa, sınıfı hassas ve akıllıysa ve bazı

konulan sınıf top- lantılan aracılığıyla öğretebiliyorsa dürüstlük oldukça iyi bir motivatördür. E>ürüstlük tek
başına sonsuza kadar bazı konu dışı materyallerle dolu müfredat için, işe yaramaz. Müfredatı yenilemeliyiz,

yoksa er ya da geç öğrencileri kaybederiz. Kendileri için anlamı olmayan şeyleri öğreneli meyeceklerdir,

öğrenseler bile zaman kaybı olacaktır.

Beşinci sınıftan bir grupla çalışırken matematikte ne öğrendiklerini sordum. Sorumun amacı bağıntıyı

test etmek ve eninde sonunda öğretmenin vermeye çalıştığı şeyleri öğrendiklerini ortaya çıkarmaktı. Sınıf

Romen rakamlarını öğrendiklerini söyledi, ben de Romen rakamlarını öğrenmenin neye yaradığım sordum.

Uzun bir tartışmadan sonra, Romen rakamlarının bazı kitaplardaki bölümleri numaralandırmaktan başka bir

işe yaramadığı sonucuna vardık. Maalesef sınıf, öğretmenleri, ki bu mükemmel insanla oldukça yakınlardı,

tarafından anlatıldığı için bu rakamları öğrenmeleri gerektiğini hissediyordu. Ümitsizce sınıfın

öğrendikleriyle ilgilendikleri konular hakkında düşünmelerini sağlamaya çalışırken, "Roma'da Romen

rakamları kullanılıyor mu?" diye sordum. Sınıf epeyce neşelenerek, eğer Roma da kullanılıyorsa, öğrenmenin

iyi bir fikir olduğuna karar verdi; ayrıca Roma'ya giderlerse önceden hazır olacaklardı. İyi gibi görünen bu

fikir uzun sürmedi; çünkü öğrencilerden biri geçen yaz Roma'da bulunmuştu ve sınıfa orada olduğu sürece

hiç Romen rakamı görmediğini söyledi. Öğretmenlerin bunu komik bulmasına rağmen, öğrenciler bu

beklenmedik haber karşı

sında hayal kırıklığına uğradı. Bu örnek, öğretmeni hesaplaşmaya çağırmak için gösterilmedi. Öngörülen

müfredattaki bağıntı yoksunluğu onun suçu değil; istese de istemese de bu konuları öğretmek zorunda.
Romen rakamlarını öğrenmenin bazı faydalan olabilir, ancak bu tür bir bilgi için öğrencileri sınamanın

ve not vermenin bir anlamı yok. Alakasız konulan öğrenmeleri için öğrencileri notla zorlamayı denersek

sadece genelde başarılı olanlara ulaşabiliriz. Çocuklar radyo, televizyon ve bazen de gazete ve dergilerdeki

malzemelerle harekete geçer. Bu materyaller tamamen alakasız olursa, yazarlar başansız olur. Okul popüler

medyayı kullanmak ve okul müfredatıyla aralarmda bir bağlantı kurmak zorundadır. Dergiler, gazeteler ve

televizyon programlan yardımcı a- raç olarak kullanılmalı, eğitime ters olduğu düşünüldüğü için kınanıp

gözardı edilmemeli.

Çoğu okul malzemesindeki ciddi başarısızlığın sebebi, tamamen tüketilmiş olan heyecandır. Heyecan,

çocuğun öğrendikleriyle hayat arasındaki bağlantıyı görmesine yardım eder. Çoğu okul malzemesi, çocuğun

kültürüne özellikle de zengin heyecan içeriğine hiç saygı duymaz ya da çok az saygı duyar; bunların bir çoğu

gerçekdışı, heyecansız ve sıkıcıdır. Değişmezlerse, başarısızlık artacaktır, çünkü çocuklar bağıntıyla duygusal

bir köprü kurmadan baş- layamayacak gibi görünmektedirler. Okul malzemelerinde gereken sadece heyecan

değildir, heyecanın kendisi çocukların yaşammda öylesine önemlidir ki sınıfta da bulunmalıdır. Gülmek,

bağırmak, bir ağızdan yüksek sesle cevap vermek, hatta ağlamak iyi bir öğrenme deneyiminin bir parçasıdır

ve her sınıftan duyulmalıdır. Tamamen sessiz, düzenli heyecansız bir sınıf nadiren öğrenebilir; sessizlik

ve düzen gibi özelliklerin eğitimde yeri yoktur. Uyguladıkları seviyeden gördüğüm kadar, okulla dünya

arasındaki köprüyü kurarken yarardan çok zarar vermektedirler.
Söylediklerimle bağlantılı olarak, bu bölümü şu alıntıyla* bitirmek istiyorum:

cek eğitim tekniğidir.

Öylesine insanidir, öylesine anlayışılıdır ki Bel Ka- ufman'm Aşağı Merdivenin Üstünde'sini hatah bulmak, kutsal bir şeye

saygısızhktır. Ancak yazar 198'nd sayfada beni hayal kırıldığına uğrattı. Tüm dikkatli planlamama rağmen, onlara ulaşamadığımı

düşünüyorum. . Sorun, kesin görgü eksikliğindedir. Bir çocuk bana, "Hayatımda hiç kitap okumadım, bundan sonra da başlamayı da

düşünmüyorum"dedi.

Doğru, Bel, geçmişleri var; varolduğundan emin olduğumuz tek şey bu. Ne sizin ne de benim geçmişime benzemiyor, Batı

Dünyasmm büyük kitaplan- mn başlıklarıyla da süslenmemiş. Ancak kesinlikle biliyoruz ki sahtekarlıkla dürüstlük, kazananlarla

kaybedenler, üslupla aşın duygusalık gerçek, iyi

Bağıntı

ve güzel hakkındaki tüm eski düşüncelerden bahsetmenin yeni yoları—hakkmda yöneltilen sorularla bağlantı kurmayı bekleyen televizyon

materyaleriyle doludur. Okul bu öğrencilerle iletişim kurma çaba- smdaysa geçmişle uğraşmak da ona kahyor. Öyleyse asıl amaç şudur: "Başlamak için tek

bir yer vardır, çırası da " bulunduğum uz yerdir.

Öğretmenler nadiren öğrencilerine bağlılık hissetmektedirler; kendi dünyalarıyla ilişki kurmak da oldukça zordur. İnsanlarla ortak bir şeyler bularak

ilişki kurarız. Kitle iletişimle ortak bir tek şeyimiz olabilir. Televizyonla filmler, günümüz öğrencilerinin hayalerini biçimlendirir. Öğrencilerin genelikle, bir

çeşit savunmasız, doğrudan, ancak yine de medyayla ilgili bir yaklaşımları vardır. Televizyon programlan ve filmler hakkmda konuşmayı severler. Bu

süreçte kendilerinden ne kadar bahsettiklerini bilmezler. Öğretmen bu programlan seyretmemişse, bunları çocuklarla hiç tartışmamışsa özel yaşamlarını

gizlice dinlemenin en kolay yolunu kaybetmiş demektir. Bütün bu popüler kültür karşıtı seçkinler için işin neden bu kadar önemli olduğu anlaşılmakta. Züppeler televizyon seyretmemekle övünürler. Ne kötü. Bu kültür yoksunu öğretmen I. Elizabeth dönemine ait lirik şirlerle plak yapmaya kalkarsa ne

olur? Çok bir şey değil. Çocuklar görev bilinciyle, öğretmenlerine sıkı bir ceza verdikleri nazik bir konuşma yaparlar, böylece öğretmen sınıfta bir şeyler

olduğunu anlar. Öğretmenden hoşlanıyorlarsa bağlılık göstermekte cömert davranırlar. Hoşlanmıyorlarsa, kötü nottan korksalar da oyuna devam ederler.

Gerçek düşüncelerini nadiren söylerler. Anlayışlı, iletişim kurarı, bazı şeyleri görmüş yani mükemmel öğretmen dışında hiç kimse bunu duymak istemiyor.

Olgu **ve Ezber Eğitimi**

Ezbere dayalı ve sıklıkla da ilgisiz eğitim sistemimiz içinde biçimlenen, orta seviyeli bir eğitimi garantileyecek bazı metodlar vardır. Ezber ve ilgisizliğin genel yetersizliği 4 ve 5'nci bölümlerde tartışıldı. Bu bölümde ise başan ve öğrencilerin artan başarısızlığını sınırlayan özel eğitim metodları açıklanacaktır.

Çoğunlukla, öğrencilere başarısızlık getiren okul uygulaması notlamadır. Eğitimin bir kutsal tarafı varsa o da, tüm Amerika'da yararlı ve gerekli sayılan

A - B - C - D - E - F notlamasıdır. Notlar geleneksel ve onurlandırıcı olduğundan, ona karşı tek bir söz söyleyen kendini kasırganın ortasında bulur;

notlamarun yanlış olduğu o kadar barizdir ki bazı kişiler buna karşı olduklarım açıkça ifade etmişlerdir. Belli başlı üniversiteler, beş seviyeli notlama

sistemini geçme—kalma sistemiyle* değiştirmişlerdir. İlkokulda, not verilmesi başarısızlığı erkenden karşımıza çıkarır. İlkokuldan başansızlıkla ayrılan

öğrenciler (ki çoğu vaka-

*Bu üniversitelerin bazılan (bu kapsamlı bir liste değildir) şunlardır: Califomia Teknoloji Enstitüsü (birinci sınıf); Santa Cruz'daki Califomia Üniversitesi (tamamen); diğer Califomia Üniversite kampüsleri bazı derslerde; Batı Reserve

Üniversitesi, Tıp Fakültesi (tamamen). Yale, onur derecesi, geçme ve kalma dışında notlandırmayı bırakan bir

müfredat kabul etmiştir.

Başarısızlığın Olmadığı Okul

da notlandırma sistemiyle doğrudan ilgilidir) bir daha okulda başarılı olamayacaktır.

Not, esasen çocuğun ilerlemesinin nesnel bir ölçüsü (ölçüm ilkesi) olarak düşünülmüştür. Bir çocuk okumadan A alırsa, hem kendisi hem de anne babası, en azından öğretmeni tarafından değerlendirildiği gibi iyi bir okuyucu olduğundan emin olabilir. F alan bir çocuğun, hem kendisi hem de anne babası, çok az

okuduğunu ya da hiç okumadığım düşünür. A ile F arasmda, öğretmenin çocuğu mükemmel okuyan ya da okumayan biriyle karşılaştırıp okuma yeteneğini

ölçebileceği B, C, D gibi notlar vardır. Çoğu öğretmen için bunu doğru olarak yapmak zordur. Öğrencilerin, başarılan üzerinde çok az bir hakka sahip

olduklarını düşündükleri notlar yüzünden cesaretleri kırılmaktadır. Notların, çocuğu daha çok çalışıp daha çok öğrenmeye, anne babayı da çocuğun

başardığını anlamaya teşvik ettiği düşünülür. A alan bir çocuk bunu korumaya çalışır, çünkü düşük not görevden kaçma anlamına gelir. F alan bir çocuk ise,

yeterli derecede öğrenmiştir, daha fazla başarısız olamaz anlamına gelir. Notlar, skalanın her iki ucundaki öğrencileri gerçekten motive etseydi eleştirecek

çok az şey olurdu; ancak ne şimdi ne de yakın gelecekte böyle olmayacak.

Günümüzde not, eğitimde hem her şeyin başı hem de sonu. Kabul edilen tek not iyi olanlardır ve bu iyi notlar o- kuldaki başarılıları başarısızlardan

ayırır. Notlar öylesine önemlidir ki eğitimin yerini almaktadır. Kendi çocuğunuza "okulda en önemli şey nedir" diye sorduğunuzda, "Notlar" cevabını verecektir. Biraz daha sıkıştırdığınızda, "Üniversiteye gitmek" diyecektir. Onu sıkıştırmadan az önce de okula öğrenmek, sadece doğru cevapları öğrenmek

için gittiğini söyleyecektir.

Not ahlakla eşit hale gelmiştir. Ne yazık ki iyi notla iyi davranış, kötü notla kötü

davranış arasmda büyük bir ilişki kurulmuştur. Soyutlama işlemini daha da ilerleterek,

notla davranışlar arasmda bir ilişki kurmadan kendi içlerinde iyi ve kötüyle denkleştiririz.

Böylece, not sembolik olarak bilginin yerine geçen, öğrenme bedeli olur. Karne eğitimden

daha önemlidir. Yüksek notlar öncelikle bunun üzerine kurulu Amerikan üniversiteleri

öğrencilerinin mahvolmasındaki kasıtsız planın başlıca sorumlularıdır. Bu suçlama

karşısmda, öğrencileri seçerken en iyi kriterin notlar olduğunu öne sürerler; başarılı öğrenci aradıkları için en iyi notluları seçerler. Elbette bu düşünce kendi kendine

varılabilecek bir tahmindir; çünkü çoğu durumda ü- niversiteler olgu-merkezli eğitimin

öncüleri haline gelmiştir. Doğal olarak programları için, toplayanların en iyilerini

istemektedirler.

Notlar eğitimin geçerliliğidir. Yüksek notlar, onur derecesi ve her seviyede en iyi

okullara girişle ilgili olarak değerlidir. Ancak çoğu not öncelikle, öğrencinin düşünme

yerine, olgularla belirlenmiş hatırlama yeteneğini ölçer; notlar genellikle en iyiyi

belirleyemez. 1966 kışında Los Angeles Sunday Times gazetesinde yazan Richard Reynolds "İyi

Not Takıntısı Zararlı Bir Sınıf Hastalığı Olabilir" başlıklı makalesinde şunları söylemişti:

Utah Üniversitesi profesörlerinden oluşan bir takım, 1965'te doktorları muayene etmişler ve Amerikan

Tıp Fakülteleri Birliğinde belirtilen şu sonuçları ortaya koymuşlardır:

Bir öğrencinin ne tıp fakültesine girmesinde ne de hekimlik pratiğindeki yetenek ve başarısmda, notun

neredeyse hiçbir rolü yoktur.

Bu büyük hayrete düşen araştırma grubunun lideri Dr. Philippe B. Price'h. Bunu şu şekilde

adlandırıyordu: "Benim gibi mesleki yaşamını tıp fakültesine yapılan başvurulan değerlendirmek için

harcamış olanlar adma şoke edici bir buluştu." Bunun sadece kabul e- dilmesi gerekenlerin seçiminde değil,

öğrencilerin i- lerlemelerinin değerlendirilmesinde de, notlarm yeterliliğini

sorgulamasına neden olduğunu

eklemiştir.

New York'ta grubu benzer bir inceleme yapan Dr. Eli Ginzberg de Dr. Price gibi hayrete düşmüş başka
bir araştırma grubu lideridir. Bu takım konu olarak, 1944 ile 1950 yılan arasmda Columbia Üniversite- si'nde

değişik alanlarda burs kazanmış 342 mezunu almıştır. Ginzberg ve arkadaşlan bu 342 kişinin burslarını

tamamlamalarmdan eli yıl sonra, nasıl başanlı olduklarını öğrenmeye kalkışmışlardır. Şaşırtıcı sonuç ise

şuydu:

Üniversitelerden şeref listesinde mezun olanlar, okul madalyası kazananlar, Phi Beta Kappa'ya seçilenler

yüksek seviyeler yerine alçak mesleki performans seviyelerinde olduklan görünmüştür.

"yine yüksek notların üniversite dışında, yüksek performans için iyi bir belirleyici

olmadığını anladık.

Belki de güncel eğitim sistemimizde, özellikle de yüksek eğitimde bir öğrencinin şu

nedenle iki seçeneği vardır: notlara konsantre ol, düşünmekten vazgeç; ya da düşünmeye

konsantre ol, notlardan vazgeç. Ne yazık ki notlan boşverirse, önemli konuların öğretildiği

okullara hiçbir zaman giremez; ancak tüm dikkatini notlar üstüne yoğunlaştırırsa, sözde

öğrendiği bilgileri nasıl kullanacağını anlamayarak mezun olur.

5 seviyeli sistemde bir diğer temel k cur da sahtekarlıktır. Bu da, hiç kimsenin yeterli

notun biçimsel tanımlamasına inanmamasıdır. Sistem, C'nin yeterli, orta ya da geçme notu

olduğunu söyler; böylece C alan öğrenci, üstünlük yoksa, en azından konudaki yeterliliğini

kanıtlamış olur. Henüz bu kitabı okumamış olan anne babalar (ve bazı çoçuklar) dürüstçe

Cnin yeterli, geçme notu olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmenlerle idareciler C'yi

savunduklarında, sadece şunu sordum, "Çocuğunuz okulda C'den başka not almazsa memnun olur muydunuz? Tatmin edici, geçmek için yeterli bir iş yaptığını düşünür

müydünüz?" Henüz kendi çocuğu C'den başka not almadığı için memnun olacak birini

göremedim. Şimdi kesirt- Jikle, yetersiz ya da dağınık bir çocuğu olan anne babalar, çocuk

C aldığında fazlasıyla tatmin olacaklardır, ancak bu memnuniyet uzun sürmez. C ile

yalnızca önceki D ve F ile karşılaştırılma yapıldığında mutlu olacaklardır. Çocuk bir kere C

getirmeye başlarsa, ebeveynler yaygara koparark daha fazlasını istemelidir.

Geçtiğimiz yıllarda, birçok çocukla notlar konusunda yaptığım konuşmalardan,

notlama sisteminde geçmekle kalmak arasındaki çizginin B'ye dayandığına inandıklarını

anladım; buna göre çoğu kez C alan bir çocuk esasen o- kulda başarısızdır, çünkü gerçek

geçme notu A ve B'dir. Öyleyse, notlama- sisteminin ortaya koyduğu tek şey, başarısızlık,

boşa uğraşma ve motivasyon kaybıdır. Sonuçlar ancak, notları ortadan kaldıran bir sistem

yardımıyla değişebilir. C ya da D alıp sınıfta kalmıyorsa, sistem onları açığa çıkarıp sonra

da terk edecektir; ancak biz bunu yapamayız; biz sadece onları tutumumuzu

anlayabilecekleri, başarısız olduklarını hissedebilecekleri bir yere koyarız.

Bu yanlış notlama sistemimizden kurtulduktan sonra, başarının gerçek derecelerini, öğrencilerin kendilerini

başarılı saydıkları, toplumumuzun kendileriyle anlaştığı seviyeleri belirlemeliyiz. Düşünceye yönelik ilgili bir

eğitimle bunun nasıl başanlacağı sekizinci bölümde tartışılmıştır.

Şimdiki sistemde, atletizm, müzik veya tiyatro konusunda yeteneği olan öğrenciler akademik konularda C

ya da daha düşük notlar almalarına rağmen, bu aktiviteler sayesinde okulda en

azından bazı başarılar
kazanabilirler. C, D ve F alîm öğrencilere göre okul zaman kaybıdır ve ödüllendirici değildir. Buna rağmen,

yetenekli çocukların, yeterli not almasalar da, bunu ifade etmek için fırsattan vardır. En azından orta not

almadan spor, tiyatro gibi ak- tivitelerin kapısına bile kabul edilmezler. Akademik başarının okulda herhangi

bir yerdeki Başarıyla başladığına inandığımdan, müfredat dışı aktivite ödüllerinin herkese açık olması gerektiği

kanaatindeyim. Bu aktiviteler başan- yı garantilemez, ancak mümkün kılabilir.

Notun diğer bir kötü tarafı da, yaşam için kısıtlayıcı ve zorlaştırıcı olmasıdır. Kişilerin zaman zaman

şahsiyetleriyle değil sicilleriyle yargılandıklan bir dünyada, düşük not alan bir öğrencinin daha iyi bir eğitime

geçmesi için çok az şansı olacaktır. İnsanlara, kendileri olmanın en iyi şey olduğunu, tekrar tekrar denemeleri

gerektiğini tavsiye ederken, not konusunda ne öğrendiklerini bilmiyoruz. Düşük not alan öğrenciler daha cazip

eğitim fırsatlarına nadiren başvururlar. Motivasyonlarının ne kadar yüksek olduğunun önemli olmadığını,

geçmişlerinin her zaman onları kısıtlayacağım bilirler. Bu kişiler değişebilirler, farklı sınıflarda yetişmişlerdir;

buna rağmen bu geçici kişisel problemler öğrenme ya da düşünme yeteneksizliğine bağlanamaz başarısızlıklara

sebep olabilir; not kalır ve yok e- dilemez. Üniversiteye zayıf bir başlangıç yapmış öğrencilerle yaptığım

konuşmalarda gelecekleri olmadığım, başka bir üniversiteye giremeyeceklerini, yeni bir başlangıç

yapamayacaklarım ve ilk üniversite deneyimlerinden hiç söz etmeyeceklerim anladım. Bazı kişiler geçmişi

saklamanın (ben böyle yapmayı öneririm) ahlaki açıdan yanlış olduğunu düşünebilirler, ancak bence iyi bir

öğrencinin doğruyu söyleyerek kendisini vasat bir gelecekle sınırlamasına iyi bir alternatif olabilir, insanların
bir ikinci, ü- çüncü, dördüncü hatta beşinci şansları olmalı, çünkü ne onlara ne de

topluma birçok şans

vermenin kötü bir tarafı yoktur. Aksine, hem onlara hem de topluma önceki yanlışlarım düzeltmek için bir

fırsat vererek kazanç sağlayabiliriz. Kişilere yaşamlarının bir döneminde başarısız damgasını vurursak ve

hayatlarının geri kalanım nota bağlı başarısızlık için cehenneme çevirirsek onlara acı, öfke ve ihmalciliği

yaşatırız.

Not kötüdür, çünkü dalavere yapmaya teşvik eder. Notlar eğitimin bedeli haline geldiğinde, servet oyununa

hevesli olan, sahtekarlıkla elde edilen notlar (genellikle bilgide çoğu not bu şekilde alınır) kişinin yeteneğinin

ölçülmesinde yalan söylemiş olur. Richard Reynolds'un bir makalesinin başka bir bölümünden bir alıntı:

Bu ülkede üniversite öğrencilerinin %55'i iyi not almak için sahtekarlık yapıyor.

Bu ciddiye alınmayacak bir rakam değil. Bu, projesi A.B.D. Eğitim Dairesi tarafmdan finanse edilen, Columbia Üniversitesi

araştırmacılarmdan Wiliam J. Bowers'm 99 üniversite ve fakültede iki yıl süreyle yaptığı bir araştırmarun sonucu olarak 1965'teyaptığı

tespittir. Bowers 6011 öğrenci ve 601 dekanla görüşmüştür. 99 okulun hepsinde sahtekarlık bulmuş ve dekanlarm düşündüğünden üç

kez öğrencilerin dü- şündüğündense iki kez daha yaygm olduğunu görmüştür.

Notlar akademik standartlara ulaşmanın bir göstergesidir, ancak bunun aksinin doğru olduğunu belirten bir

kanıt var. Not, öğrenmenin bedeli ve öğrendiklerinden daha önemli olduğunda, daha düşük akademik

standartlara yöneleceklerdir. Notlar önemlerini korudukları sürece, çok az öğrenci sınavda yazılmayacak ve

doğrudan nota götürmeyecek ders materyallerini çalışacaktır. Çocuklar okulda hemen, sınavda neler olduğunu
sormayı öğrenirler, çünkü smavlara her şey dahil değildir; sadece bu konulan çakşırlar. Örneğin, çoğu

öğretmen, mevcut konudan uzaklaştığında, öğrencilerin sınavda bu konuların olup olmadığını sormak için

kalkan ellerini görür. Eğer smava dahil değilerse dinlemezler, çünkü doğrudan notla ilgisi olmayan herhangi bir şeyle zihinlerini

doldurmak istemezler. Not için değilse hiçbir şekilde dinlememek şeklindeki, geçerli olan düşünce, öğrenciler üzerinde zorla uygulamaya

çalışhğımız ilgisiz bilgilerde not kulanmanın bir parçasıdır. Sınav olsun ya da olmasm konu alakalıysa öğrenciler

dinler.Şimdi çoğu derste ilgili konu, ancak öğretmen biraz gevşeyip, uygun olduğuna inandığı şeylerden

bahsederken ortaya atılabilir; materyalin konunun bir parçası olduğu düşünülmüyorsa sınavda sorulmaz. Notlar

tamamiyle önemli olduğunda, öğrenciler sınavlarda daha az çıkacak şeyleri daha çok öğrenmeye meyilli

olacaklardır, böylece eğitimle anlaşacaklardır.

Notların eğitim üzerindeki sınırlayıcı etkisinin drama-

tik bir örneği, altıncı sınıf öğrencileriyle yapılan bir siiruf toplantısında ortaya çıktı.

Toplantı bir akşam, orta sınıf bir bölgede sınıf atlamaya çalışan bir okul olan Melrose

Oku- lu'nda, kalabalık bir anne baba grubu önünde yapıldı. İlkokul müdürünün en sık

yaptığı sınıf aktivitesi, ki ben öğrettim, hem sınıf toplantısı tekniğini göstermek hem

de ailelerin notların kaldırılmasında gösterdiği direnci azaltmak için, düzenli olarak

okul yöneticilerini ziyaret etmektir. Tartışmaya genellikle şu ifadeyle başlarım, "Okul

sistemi için önemli yeri olan bazı kişiler okulun düzelebilece- ğine, notlar tamamen

kaldırılırsa ve kağıtlarda ve sınavlarda sadece yapıcı eleştiriler yer alırsa, çocukların

daha fazla öğrenebileceğine inanmaktadır." Bu da dahil olmak üzere çoğu sınıf başta bu
fikre tamamen karşı çıktı. Notların, öğrencilere neyi nasıl yaptıklarını anlatmak için

gerekli olduğunu, anne babaların kendilerinden bunu istediğini ve notlar olmadan

öğrencilerin çalışmayı bırakacağını böylece kimsenin bir şey öğrenemeyeceğini

söylediler. Otuz beş öğrencili bir sınıfta, hemen hemen herkesin söyleyecek bir şeyi

vardı. Tartışmanın ilk bölümü boyunca, her yorum notlann değişik şekilde savunulmasıydı.

Bir ara sorusu yönelttim, "Notsuz nasıl davranacağınızı söyleyebilir misiniz?" Bazı öğrenciler yapabileceklerini söylemelerine rağmen, notun daha kesinleştirdiğini de eklediler. Çoğunun, notlar gibi somut bir şeyimiz olduğu sürece, her öğrencinin kendi çalışmasını değerlendirmesinin saçma olduğu şeklinde sabit bir düşüncesi vardı.

Aym konu üzerinde diğer okullarda yaptığımız tartışmalarda, bir ya da iki öğrenci ilk ifadenin arkasındaki düşünceler nedeniyle başlangıçta şaşırmıştı. İlk önce çekinerek, daha sonra da daha çok çocuğun katılımıyla daha fazla enerjiyle, not olmadan öğrencilerin kendi işlerinin sorumluluğunu alacakları, sadece not için değil kendi yararlan için öğrenmenin iyi olacağı fikrini geliştirdiler. Melro- se'da sadece bir öğrenci bu noktayı ifade etti; kaldırılmaz- sa, notların burada oldukça onay göreceği belliydi.

Önceki tartışmalarda olduğu gibi, daha sonra şu sorulan yönelttim "eğitimciler, notların kaldınlması daha iyi okullan getirir dediğinde ne düşünüyorsunuz? Bu bir tecrübedir, denemek ister misiniz?" Önceki sınıflar bu düşünceyi anlayıp, deneye katılmaya can attılar; ki bu notlan savunan hallerine ters bir durumdur. Ancak Melrose da bu soru fikirlerini değiştirmedi. Kesin bir şekilde notlan savunuyorlardı, aynı şekilde ebeveynleri de. Sınıfın yansından fazlası, teklif edilirse denemeye katılmayı reddece- ğini söyledi. Denemeden kaçmak için kaçınız başka bir o- kula geçer, diye sorduğumda yaklaşık yarısından evet cevabım aldım. Sadece en iyi derecede sayılan iki çocuk yeni bir notsuz okul yaklaşımını denemek için sabırsızlanıyordu.

"Notların bu kadar önemli olduğuna inandığınıza gö- »e, öğretmeninizin bu akşam size not vermesini ister misiniz?" diye sorduğumda düğüm noktasına gelmiş olduk. Gürültü patırtı içinde derhal cevap verdiler. Bütün gece hiçbir şey söylemeyen iki

kızınkiler de dahil olmak üzere tüm eller kalktı. Etraf bağrış çağrış içindeydi; tüm metanetimi koruyarak protesto ettiklerini söyledim. Notlan savunan bir oğlan, tartışma notlanmış olsaydı gelmezdim dedi. Daha önce açıkça ve düşünerek konuşan öğrenciler, ard arda, eğer tartışma notlansaydı bu kadar rahat konuşamayacaklarım söylediler. Sınıfın düşüncesini doğrulamak için bir çocuk, notlanan bir tartışmanın açık olmasının imkansız olduğunu söyledi. Daha önce kısaca konuşmuş olan bir kız, "yorumlarım notlanmış olsaydı hiç konuşmazdım" dedi. 'Bir tartışmada en güvenli şeyin hiç konuşmamak olduğunu düşünürdüm' dedi kız, bunları söylerken, daha önce hiç konuşmamış iki kızın yüzlerinde sana-öyle-olduğunu-söylüyorum şeklinde kendini beğenmiş bir ifade vardı. Bunun mükemmel, eğlenceli ve açık bir deneme olduğuna dair ortak bir görüş oluştu. Aynı şekilde notlansa böyle bir tartışmanın hiçbir zaman yapılmayacağı kararına da varıldı.

Notun etkilerinin dramatik bir şekilde gösterilmesinden sonra söylenecek birkaç şey daha var. Bunu yaparak kısa zamanda geldiğimiz nokta şu ki, notlan kaldırma kararım okul tahtasına nasıl yazacağız. İlkokulda not verilmesini kimse savunmadı. Çoğu kişi notlarm ilkokul hatta ortaokuldan kaldırılması fikrini kabul ediyordu. Buna rağmen öğrencinin yeteneğini garanti!eceğine inandıklan için, üniversite ve profesyonel okullarda bunu doğru bulmuyorlardı. Bu sava verilecek bir cevap örneği şu olabilir; Western Reserve Üniversitesi Tıp Fakültesi son yirmi yıldır not kullanmıyor, çünkü öğrencilerin notlar yüzünden heyecanlanıp başarılı bir şekilde çalışamadığını düşünüyorlar. Nottan tamamen vazgeçmişler, hiçbir çaba göstermeyenler dışındakileri geçirmişler; böylece öğrencilerin daha fazla çalıştığını görmüşler.Çoğu tıp fakültesinde başarısızlık tehdidi, bir ve ikinci yıllarda öğrencilerin sırtına bir yük gibi binmekte,

aşırı heyecan sonunda tıbbi sorunlar üzerinde gerçek araştırma ve düşünmede bir azalma olmaktadır. Bu endişeyi ortadan kaldırdıktan sonra, Western Reserve öğrencileri eğitim görüşlerini genişletmişler, profesörler de uygun standartlara ulaşabilmişlerdir. Western Reserve Tıp Fakültesi öğrencileri başarılıdır, ayrıca doktorların büyük çoğunluğunun tersine onlar tıp fakültesi deneyimlerim hoş zamanlar olarak hatırlamaktadır.

Notlar hakkındaki son nokta çoğu öğretmenin onlardan nefret ettiğidir. Eğitim için zararlı olduklarına inanmaktadırlar, çünkü öğretme zamanını çalmaktadır; öğretmenle öğrenci arasmda olması gereken sıcak, insanı ilişkileri engellediğini düşünmektedirler. Zorunlu olduklan için kullanmaya devam ettiklerini söylemektedirler; ancak yürekleri başka yerdedir. Kısa zamanda, öğretmenin karar verme eksikliğini gözlemleyen öğrenciler, hak etmedikleri notları almak için, öğretmenlerini psikolijik olarak kullanabilecek hale gelmektedirler.

Günümüz notlama sistemi öğretmenler, idareciler ya da öğrenciler tarafından mantıklı bir şekilde savunulamaz. Savunucularının çoğu uzun zaman önce not sistemine göre eğitilmiş, okulda ve şimdiki yaşamlarmda başarılı olan, ancak başarılarının notlardan çok kendileri yüzünden olduğunu anlayamamış kişilerdir. 8'nci bölümde notlama sistemine bir alternatif bulunmaktadır.

Vasat bir eğitim oluşturmaya yardım eden ikmcibire- ğitim uygulaması da, objektif sınamadır. Kesinlik ve ör~ çüm ilkelerine tamamen uyan objektif sınama, olgu mer-
^

kezli eğitimin bir işaretidir. Nadir örnekler dışmda, objektif sınama ezberden ve özberlenenleri doğru bir şekilde. kullanmaktan geçer, ki tamamen cevaba önem vererek diF şünmeyi ortadan kaldıran bir işlemdir. Doğru cevaplan elde etme gerekliliği, öğrencileri bağımsızca düşünmeye teşvik etmez. Okulun genellikle, gerçeklere dair sorulara verilen doğru cevapların bulunduğu yer olduğu düşünü lür. Düşünmeyle ilgili cevaplan olan somları düzenleyerek bu imajı değiştirebiliriz.

Çoğu öğretmen bazı konularda bunu kabul etse de, örneğin matematik gibi derslerde

doğru cevapların, objektif testlerin gerekli oduğunu söylemektedirler. Matematikte

doğru cevaplara öylesine yönlenmişlerdir ki, matematiğin düşünme konusu olarak

öğretilebileceğini göremezler. "Doğramacı, tahtadan kırksekiz ayaklık bir kitaplık

yaptığında ne kadar matematik işlemi kullanır? Bu işlemler yardımıyla bir kitaplık

tasarla, kendi ölçülerini kullan ve matematikten nasıl faydalandığını göster," gibi

problemlerle öğrenciler yeterince sınanabilir. Öğretmenler tarafından en favori objektif

testlerden biri olarak görülen bir diğer konu da hecelemedir. Sözcük listelerini

heceleme yeteneği, genellikle yazılı temalarda iyi hecelemeye çevrilemez. Heceleme

daima, bir kez öğretildiğinde, sözcüklerin öğrenciye yapışıp kalmasını sağlayan tek yol

şeklinde, yazmanın bir parçası olarak öğretilmelidir.

Yapısı sebebiyle yalnızca bilgiyle uğraşan objektif testler, okulda düşünmeye

harcanan zamanı boşa vakit geçirmek olarak görür. Tüm vurgu, doğru cevaplan

olmayan önemli problemlerle ters düşen doğru cevaplar hakkındadır. Öğrencilerin

bilinmeyen ya da kesin olmayan cevaplar yerine doğru cevaplan bilmeye yönelik

düşünceye teşvik edildiği objektif testlere inandığımız sürece, başlıca so- runlan çözmenin ötesinde düşünmek de okulda öğütlene- mez. Eğitim karşıtı, hatta insanlık

karşıtı herhangi bir şeyin bililerinin görüşünü geliştirmekte, bilinmeyeni araştırmakta

hiçbir zaman şansı olamaz. Objektif testler araştırma, düşünceye dayalı okuma, olgu

dışmda herhangi bir şeyi dinleme hevesini kırar. Sanki yazar diğer tüm kelimeleri

sadece mürekkep kullanmak için yazmış gibi, öğrenci-

ler kitaplarını italik kelimeleri ezberleyerek okumayı öğrenirler. Birçok kez yaptığım

gibi düşündüğüm her şeyle uğraşsaydım, kitapta sadece gerçeklerin seçildiğini, kitabın

kalbinin—fikirler, kanaatler ve ilişkiler—ortadan kaldırıldığı objektif testlerin temel

alındığını bilseydim, kitap yazmaktan nefret ederdim.

Birçok objektif test öğrencilerden, özel konularda kullanılan sözleri

ezberlemekten biraz daha fazlasını ister, böy- lece arkasındaki fikirler yerine

kelimelere önem verir. Öğrenmenin her alanında bazı özel sözcüklere gerek olurken,

çoğundan da vazgeçilebilir. Öğretmenler, yüksek öğretimde uzun süreden beri devam

eden, özel sözcüklere fazlasıyla önem verme yerine, bunların açıklığa kavuşturulması

ve kaldırümasını teşvik etmeleri gerekir. Jargon (özel sözcük) özellikle sosyal bilimler,

fazlasıyla da benim a- lanım olan psikoloji ve psikiyatri, için zararlı ve karışıklık

yaratıcıdır. Bu sözcüklerle yazılan objektif testler, bu şekilde istenen cevaplar

uygulamayı devam ettirir, öğrencilerin fazlasıyla özel sözcük kullanma sebebiyle

cezalandırıldığı deneme testlerinden kısa zamanda vazgeçilmelidir.

Okullarda yaygın olarak kullanılan üçüncü bir uygulama da çan eğrisidir. Çan

eğrisini keşfeden istatistikçilerle bunu kullanan psikologlar, bunun Holy Grail* ölçümleri olduğunu anlamışlardır. Bazı sınırlı açıklayıcı şartlar sağlandığında, çoğu

insan aktivitesinin normal dağılımı izleyebileceğini bulmuşlardır. İnsan eforu, aynen

zar atmak gibi istatistiki olarak ölçülebilir. Bazılarımız kapalı yük vagonu olabiliriz,

ancak hepimiz altı, yedi ve sekiziz. Eğer birileri eğitimde motivasyonu azaltmayı

ölçme metodunu

»Holy Grail: Son akşam yemeğinde Hazreti İsa'nın kullandığı ■ farzolunan sahan veya

kase (çn.).

bulmuşsa, işte bu çan eğrisi olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerini sadece yapay bir

şekilde değerlendirmeye gerek duyarlar. Öğrencinin yerini çan eğrisinde gösterebilir,

böy- lece istatistiksel açıdan notu doğru olduğu için, şikayetinin bir aslı olmadığını

söyleyebilirler. Çan eğrisi, notlama sisteminin geçerlilik ve tarafsızlığını doğrulamak

için kullanılır; ancak notlarının çok azını A ve B yaparak, böylece daha çok kişiyi

başarılı yerine başarısız sınıfına sokarak, yetersizliğinin altını çizer. Özellikle

istatistiksel olarak uygulanamaz durumlarda kullanıldığında, ki bu eğitimde o-

lağandır, çan eğrisini aşamazsınız. Örneğin, iyi bir öğretmen ders verip öğrencilerini

öğrenmeye teşvik edip, yaptığı mantıklı bir sınav (tüm öğrencilerin oldukça başarıb

oldukları) sonrasında çan eğrisini izleyerek iyi not alacak bazı öğrencilere düşük not

verebilir. Bu haksız uygulama, öğrencilerin öğrenme isteğini yok etmek üzere sıklıkla

meydana gelmez. "Dağılım çok anormal olabilir (etkin e- ğitim çarpık bir dağılım

üretmelidir), ancak çan eğrisinin basit yüzdesini kullanarak, her zamanki A,B,C ve

D'leri verir. Öğretmenliğinin iyi olması, öğrencilerinin iyi cevaplar vermesi ve

istatistik bilgisinin yetersizliği kötü bir sonuç doğurmuştur. Oldukça iyi yaptıkları halde C ya da D alan öğrenciler, tatmin etmeyen iki alternatif arasından seçim yapmak

zorunda kalırlar: Dersle orantılı olarak ya daha fazla çalış ya da vazgeç.

Sonuç olarak, çan eğrisi, rekabetin akademik başarı için ürettiği katlanılmaz

baskının olduğu üniversitelerdeki sınırlı fakat önemli bir negatif aldatmacayı doğurur.

Öğrenciler, bu sabit eğride başkalarının yerini düşürmek ümidiyle birbirlerine yanlış

cevaplar verirler; sonuçta bu negatif aldatmaca daha büyük ayıba dönüşür. Bu iğrenç

uygula-

ma hava geçirmez kaba benzeyen çan eğrisi dışında var o- lamaz. A,B,C,D,F

notlamasmdan vazgeçildiğinde çan eğrisi doğal olarak kenara atılmış olacaktır.

Dördüncü kötü eğitim uygulaması, yani kapak kitap sınavları, hatırlanan bilgi,

bakılan bilgiden daha

iyidir yanlı ***şı*** üzerine kuruludur. Çoğu sınav ezbere dayalıdır, başvurulacak kitaplara izin

verilmez. Sadece hafızaya güvenen mühendisler tarafından tasarlanmış bir köprüden

geçmekten, bir binada çalışmaktan ya da bir uçakta uçmaktan nefret ederdim. Mühendisler önemli ancak hatırlanması zor detaylar için el kitapları ve tablolar kullanırlar. Tıp eğitimim sırasında, deneyimli cerrahların olağandışı bir durumla karşılaşırlarsa diye, ameliyathaneye cerrahi kitapları getirdiğini gördüm. Belki de kapalı kitap sınavlarının ürünü olan, neyle karşılaşacaklarından emin olmadan başlayıp, zaman zaman hastaya büyük zararlar verebilecek durumlara kadar devam eden cerrahlar da gördüm. Dünya 'incele, hafızana güvenme' diyor. Okullar 'incele ancak gerekli zamanlarda hafızana güven' diyerek çocukları var olmayan bir dünyaya hazırlar. Sınavların mantıki temeli, eğitim a- raçlarını ne kadar iyi kullanabildiğimizi test etmektir. Kapalı kitap sınavlan bu testi yapamaz. Yaşamda bir

sorunla karşılaştığımızda, yapabildiğimiz her hususu düzenleriz; mecbur olmadıkça hafızamıza güvenmeyiz. Testler bizi bu ender durumlara hazırlamak için değildir. Açık kitap testleri çocuklara, yardıma materyalleri hızlı ve etkin bir şekilde kullanmayı, sorunları çözmekte durumdan faydalanmayı, kavram geliştirmeyi, konuları incelemeyi öğretir. Kapalı kitap testleri ise tüm bu görüşleri bozar. Eğitimdeki başarısızlığa önemli bir katkı da aşın yorucu ve sıklıkla da ilgi uyandırmayan ev ödevlerinden gelir.

Bu bölümde açıklanan tüm kötü eğitim uygulamaları u- zun yıllardan beri kullanılırken, aşırı ev ödevi verilmesi II. Dünya Savaşı sonrasının olayıdır. Hem şehir içindeki hem de dışındaki öğretmenler, bana çoğu ebeveynin akimdaki iyi öğretmen tiplemesinin çok ödev veren biri olmasından yakındılar. Anne babalar, çocukların kullanma amacını ya da önemini anlayamadıkları ev ödevlerinin, ilk

sınıflara kadar uzanmasını istemektedirler. Küçük çocuklar evde tek başlarına çalışırken tekrar tekrar aynı hataları yaparlar, böylece değiştirilmesi güç olan yanlış fikirleri öğrenip, bunlar üzerinde ısrar ederler. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencileri evde çalışmadıklarında, ebeveynlerinin hoşnutsuzluklarıyla karşılaşırlar. Ödevlerini yapmaya kalktıklarında ise, anne babalar öğretmene çocuklarının ne kadar akıllı olduğunu ispatlamak için ödevleri kendileri yaparlar. E- beveynlerin gerekli becerileri öğrenmek için fazlasıyla zaman verilen yer olarak gördükleri ilkokulda, ödev konusundaki mantığı, küçük çocukların ev ödevi yapma alışkanlığım erken yaşta elde etmeleri gerektiğidir. Çok erken yaşta zorla edinilen alışkanlıklar, daha sonra, daha olgun çocuğun kendisinden yapılması istenilen şeylerin, yani ö- nemli ve

gerekli ev ödevlerinin, anlamım görebildiğinde, bunlardan nefret etmesine sebep olur.

Daha ileriki sınıflardaki ev ödevinin mantığı savunulabilir. Öğrenciler öğretmenlerini eve götürebilirler, kitaplarını evde okuyabilirler, böylece öğretmenin ek malzemeleri elde etmekle, sorular ve sınıf tartışmalarıyla konunun ö- nemini araştırmak için zamanı olur. Ev ödevi ayrıca öğrenciye sınıf rutininden çıkma, kendi yolunu izleme, bazı durumlarda kendi seçtiği materyalleri kullanma şansım verir. Eğitimde, öğrencilerin anladığı ve her gece dikkatle

yapmaya çalıştığı iyi ödevler değerlidir. Ancak, ödevler pratikte çok fazladır ve sıkladır. Ayrıca öğrencilerin

ödevle ilgisi yoktur. Aynca öğretmenlerin de ödevlerle pek ilgileri yoktur ki öğrenciler bir gece fazlasıyla

sıkılırken diğer gece hiçbir şey yapmazlar. Çünkü öğretmenlerin ö- devleri doğru bir şekilde kontrol etmeye

zamanları olunamamasından başka, öğrencilere kendilerine kredi kazandıracak iyi ödevler bile veremezler.

Zavallı öğrencilerin nadiren ödev yaptığını anlayan öğretmenler ödevleri, ö- dev yaparak A ve B alan öğrencilere

göre verirler, böylece okuldaki başarılılarla başarısızlar arasındaki mesafe açılır.

Kısa ve daha ilgi çekici ödevler,

evde kendi yollarını izleyen, ödevleri, şimdi yaptıkları gibi, giderek geride kalmak yerine yetişmek için kullanan

zavallı öğrencilerin ilgisini çekecektir. Zayıf öğrenciler de başarılı öğrenciler kadar iyi ödevler yapabilir, ancak

yapmazlar, boş verirler. Ödevleri bir şekilde zayıf öğrencilere ulaşmak ya da en azından onlara nasıl

ulaşacağımızı tasarlamak için kullanmalıyız.

Hemen hemen tüm vasat ya da ortalamanın altındaki öğrencilerle çoğu başanlı öğrenci, yüklü ve anlamsız

ödeve itiraz etmektedir. Ödeve itiraz, bugünlerde, üniversiteye girme baskısı açısından, ebeveynlerin başlıca
kaygısı haline gelmektedir. Birçok zeki gençle çalışmam sonucunda, okulun, özellikle de ödevin, gençlerle

ebeveynler arasındaki tek ve önemli gerilimin sebebi olduğunu anladım. Çocuk, yetişkinlerin yoğun bir iş

gününden sonra dinlendiğini gördüğünde, uzun saatler boyunca ödev yapmak için motive olmakta zorlanır.

Üniversiteye girmek isteyen öğrenciler bunu yapmalıdır; yapmazlarsa onlara tembel ve sorumsuz olduklarını

söylemekten daha fazlasını yap" malıyız. Ebeveynlerin çocuklarıyla iyi ilişkileri yoksa, ça- lışmalanru sağlamak

için tehdit, ceza veya rüşvete başvurmaları gerekir. Ödevin öğrenci için bir anlamı yoksa, bu yöntem bile

başarısız olur. Çoğu evde sonuç, ebeveynle çocuk arasındaki artan şiddet ve gerilimdir. Bu olay, henüz "çocuk"

ebeveyn ilişkisi normal gelişme sürecindey- ken görülür. Oğlumun okulunda, on birinci sınıftaki tarih ödevi,

A.B.D. Başkanlannın isimlerini ve yönergelerini ezberlemekti. Bana bu ödevin anlamını sorduğunda, sadece

güldüm. Neden güldüğümü sordu; ben de bu sorumsuz ödev hakkında çok düşünürsem ağlarım dedim.

Toplantılarda öğretmenlere bu hikayeyi tınlattığımda, kendilerinin ya da arkadaşlarının çocuklarını dinlerken

nefret eden öğretmenlerden bahseden benzer örneklerden etkilendim. Ancak kendileri çok ödev verdiklerinde,

bahaneleri bunu talep eden anne babalardı.

Aşın ödev zeki, yaratıcı öğrencileri cezalandırmaktır, çünkü bunlan doğru yapmak için çabalarken, müzik,

dans, sanat, tiyatro, bilim ve el sanatları gibi uğraşlar için zamanlan kalmayacaktır. Şehir dışındaki birçok

okuldaki öğrenciler, bu aktivitelerle okul dışmda fazlasıyla uğraşmak zorundadır; çünkü zaman zaman müsamere

olarak adlandırdıklan programları okulun kendisi azaltmıştır. Zayıf öğrenci ödevini yapmaz, ancak başansızlığa
yönelik olduğundan genellikle yaratıcı aktivitelerle çok az ilgilenir. Ödevden kaçması tamamen bir kayıptır.

Yaratıcı aktivitelerle ilgilenen parlak bir öğrencinin bunlarla uğraşmak için zamanı yoktur.

Ödevler konusunda ayn bir sorun da, şehir merkezlerindeki çoğu öğrencinin çalıştıkları evde idealden daha az

imkana sahip olmasıdır. Muhtemelen televizyon ve radyo gürültüsü, oraya buraya koşuşan insanlarla dolu bir

evde yaşamaktadırlar. Öğrencilerin yılın iki yüz gecesinde bu engelleri aşmasını beklemek fazla olacaktır. Bu

öğrenciler için ya yeterli halk kütüphaneleri yapmalı ya da okullan geceleri de açık tutmalıyız. Çalışmak isteyen

ancak uygun yer bulamayan öğrenci vazgeçebilir. Bir anlamda, diğer öğrencilerle aynı durumda olduğu okul

performansı için cezalandırılmamalıdır; çünkü evdeki şartlar diğerleriyle aynı değildir ve bunu o kontrol

edemez.

A.B.D/nin çeşitli bölgelerindeki geniş öğretmen topluluklarıyla yaptığım tartışmalarda, yüklü ve ilgi

uyandırmayan ödevleri yargıladığımda her zaman büyük alkış topladım. Ev ödevleri öğrenciler için olduğu kadar

öğretmenler için de büyük bir ayak bağıdır. Çoğu öğretmen e- sasen kendisini, ödevleri azaltmak için özgür

hissetse, daha etkin bir şekilde öğretebileceğine inanmaktadır. Ebeveynler, çok ödev vermeleri için

öğretmenlerin başının e- tırıi yememelidir; aksine ebeveynlerle idareciler öğretmenleri, ödevleri mantıklı

gördükleri seviyeye kadar indirmeleri için cesaretlendirmelidirler.

YEDİNCİ BÖLÜM

Başarısızlığı Önlemek İlk Adımlar

Düşünmenin Önemi

Düşünmeye önem verir, ezberi vurgulamazsak; esasen ilgiyi arttırırsak, eğitimin potansiyeli ne olur? Beyinlerimizin en önemli kullanımı olan düşünmenin,

eğitimin ana görüşünü nasıl belirlediğini inceleyelim.

Karşılaştığımız sosyal ve teknik sorunları çözmek için daha fazla düşünmek gerekmektedir, ancak ırk ayrımcılığı sorununu çözmeden inşam Ay'a

gönderdik gibi görünmektedir. Sosyal sorunların çözümüne götüren düşünce tarzı zor olmasına rağmen, teknik sorunların çözümüne götüren düşünce

tarzından daha az öğretilmektedir. Okulda toplumsal sorumluluk öğretilen, yaşam koşullarında hem kişisel hem de toplumsal sorunları çözmekte birbirlerine

yardım etmeyi öğrenen çocuklar, toplumun büyük sorunlarım çözmeye yardım etmekte ya da en azından bunlarla uğraşmakta daha iyi olurlar. Eğitim

sisteminde daha çok öğrencinin birbirleriyle ilgilenmesini sağlamalıyız, bu onlar için yeterince önemli gibi gözükmektedir; böylece düşünmeyi, sorunlan

çözmeyi ve toplumsal olarak sorumluluk sahibi olmayı öğrenmeye çalışacaklardır.

Başarısızlığın Olmadığı Okul

Hiç kimse başarısızken toplumsal sorumluluğu, düşünmeyi ya da sorunları çözmeyi öğrenemez. Okul, başan için uygun bir şans bekleyen öğrencilere

bunu sunmalıdır. Güvenilmez dünyamızın sorunlarının açık cevaplan olmadığından, öğrenciler bu şüpheyi tolere etmeyi hatta bazı durumlarda etrafımızdaki

dünyanın güvensizliğiyle pozitif bir şekilde motive olmayı öğrenmelidirler. Çocuklara karşılaştığımız şaşırtıcı durumlar konusunda düşünmeyi öğretmeliyiz,

böylece kesinlik ve ezberin önemini azaltabiliriz. Okul çevreleri ve idareciler, bu düşünce ve konuların önemli olduğunu kabul etmeli, çocuklar da okula ilk

başladıkları günden itibaren bunlar hakkında düşünmelidirler. Demokrasi her kişinin günün sorunları hakkında bir fikir edinmesine dayalıdır. Çocuk olarak

bu fikirleri, o- kuldaki farklı konular üzerinde düşünerek, okul konulan ile dünya ve yaşamı gördüğü şekiller arasında ilişki kurarak geliştirebilir. Araştırmayı

öğretirken soruların cevap lar kadar önemli olduğunu da öğretmeliyiz. Olgulara dayalı cevaplarla eğitimin sahte cazibesi, fikirlere ve düşünüşe karışmadığı

sürece değersizdir.

Çocuklara sadece anlamadıkları konular (öğretmenlerinin dahi anlamadıkları konular) hakkında korkusuzca soru yöneltmeyi öğretmemeliyiz; öğrenimin bir sonraki adımı olan karar verme ve bu kararları uygulamayı da öğretmeliyiz. Zaman zaman ofisime yaşamlarının bazı dönemlerinde, önemli kararlar

alamadıkları ve bundan rahatsız oldukları için başarısız olmuş hastalar gelir. Önemli kararlar güç, sorumluluk ve iyi bir yargıya ihtiyaç duyar. Hasta,

genellikle güçlü, gerçekleri biraz kavramış, hatta doğru yargılamakta gibi gözükmektedir; ancak henüz karar verememektedir. Karar verme niteliğine sahip

olmanın karar almakta ve uygulamaktaki pratik eksikliğine bağlı olduğuna

inanıyorum. Kişi bir kez karar verdiğinde, bunu uygulamak için kendine güveni

olmalıdır. Kişi okulda başarıyı tatmamışsa, genellikle gerekli özgüven sağlanamaz.

Kendilerine güveni olmayan, başarısız çocuklar, hangi dersi alırlarsa alsınlar sonucun

değişmeyeceğine inandıklarından, başarısızlıktan kaçınmak için karar vermezler.

Okul, öğrencilerin karar verdikleri konular üzerinde tartışmalar yapmak için fırsatlar

yaratmalıdır. Bunlara, işe girme, okulu erteleme; okula devam ederken çalışma; evde

oturma ya da eğitim, seyahat veya iş için evden ayrılma; hatta aşk, evlilik ve cinsellik

üzerine verilen kararlar örnek olarak gösterilebilir. Ancak ne yazık ki, uygun

tartışmalar için bir forum hazırlaması gereken okulun, öğrencilere iyi bir yargıda

bulunmak ya da sonuçlardan şikayet ehnek konusundaki sorulara veya diğer

toplumsal problemlere cevap bulmakta çok az yardımı dokunur.

Okul, ayrıca öğrencilere uygun konulan tartışmak için zaman yaratmak, uygun

çalışma programlarını seçmekte yardımcı olmalıdır. Çoğu okuldaki, öğrencilerin hangi

çalışma programını izleyeceklerine kesin karar vermelerine yardım eden danışma departmanına rağmen bu karar genellikle çok çabuk verilir. Öğrenciler, bu küçük bilginin, kısa süren nasihat görüşmeleriyle değiştirileceğine inanır. Sıklıkla görüldüğü gibi, öğrenciler seçimlerinden pişman old'Uçlarında, danışmanlar daha iyi kararlar vermelerine yardımcı olmak için çok meşgullerdir. Ortaokulda alınan bu zayıf kararlar, ki hemen hemen hepsi rastgele alınmıştır, eğitim ve iş konusunda bir dizi yetersiz karara örnek oluşturur.

Kararların tasarlanması ve alınmasındaki beceriksizlik, bir parça düşünmeye dayanmayan eğitimden kaynaklan mıştır, çünkü tasarlama ve kararlaştırma olgusal test sorularına cevap vermekten daha karmaşıktır. Karar herhangi bir cevabı doğurur, ancak bu asıl cevap değildir; kesinliğe hatta sonuca da götürmez. Bir kararda olması gerekenler, sorunların formülasyon süreci, çeşitli alternatiflerin geliştirilmesi ve olası tekrar değerlendirmelerin kapısını kapayacak en iyi seçenek gibi görünen yolların bulunmasıdır. Şartlar ve kişiler değiştiklerinde, gerçekte değiştirilemeyen ve eskisi gibi uygulanan bir karar, sadece zorluk bazen de felaketle sonuçlanır. Kararları tekrar değerlendire- bilen ve yeni kararların ışığında yeni planlar yapabilen kişi ya da organizasyonlar ayakta kalır ve başardı olur.

Bir karar, uygulanabilir kanıt ve gerçekler üzerine kurulmalıdır. Bu, gerçeklerin

zekice kullanımıdır; bir tür bilgisayar işidir. Bir bilgisayar olayları toplar, akla uygun

bir düzene sokar; böylece kullanan kişi, kendisini etkili kararlara götüren doğru değerlendirmeler yapabilir. Okullan- mız, öğrencüerimizi karar verme ve uygulamak

konusunda eğitmeye başlarsa, olgular sorun çözme ve karar vermenin önemli bir

parçası olur.

Ebeveynlerle okul yönetimi, çocuklar için en iyiyi bildiklerine sıkı sıkıya

inanırlar. Bu kesin inanç, okulu olguları yerleştirmesi, konular, fikirler ve kararlardan

kaçmasına bağlı bir güvene dayanmasıyla açıklanır. Yakm zamanda San Diego'da

yapdan bir konferanstaki bir öğretmen, örneğin, bir ebeveynin şikayeti üzerine okul

idaresi kendisini kovmakla tehdit edip, ortaokuldaki yaşça büyük öğrencdere West Side

Story1yi (Batı Yakasının Hikayesi) öğretmesine izin vermediğinde, düşünmeyi nasıl

göstereceğini sordu. Kül Kedisinin hikayesinden daha gerçek fikirlerle uğraşmamız

gereken zamanlar olacaktır.

Öğretmenler, bu öğretmenin hayal gücüyle desteklenmezlerse, sadece bu okulda değil

tüm bölgelerde, eğitim biter. Kabul edelim ya da etmeyelim, düşünme potansiyeli olan

öğrencilerle ilgilenmeliyiz. Okullar zamanımızla ilgili fikirler konusunda, öğrencilere

az da olsa düşünme ve tartışma fırsatı vermelidir; çünkü öğrenciler düşünmeyi

bıraktıklarında ya da okul dışmda düşündüklerinde, başkaldırı ve vazgeçme, ki bunlar

okulda başarısızlığa sebep olur, ile karşılaşmışlardır.

Olguların tannlaştınldığı bir sistemde, kesinlik üzerine kurulu bir eğitim veren

öğretmene karşı çıkmak zordur. Olgu ve cevap merkezli bir eğitim genellikle,

öğretmenlerle öğrenciler arasındaki çatışmayı yatıştırır. Çatışmada öğretmenler

üstün
gelirler, çünkü sordukları soruların cevaplarını bilirler ve çocuk, önemli olarak seçilen

sorularla ilgih olarak, onlara etkili bir şekilde kafa tutamaz. Aptal ve ilgisiz sorulardan

şikayet eden çocuk, öğretmenle girdiği tartışmada susturulur. Sistem, doğruları

ezberlediği için öğrenciye A ile rüşvet verir, öğretmenin getirmediği gerçeklerle

ilgilenmek ve sonuç çıkarmak bir A kaybetmenin en iyi yolu olduğundan, öğrenci

düşünmek istediğinde bir ikilemle karşılaşır. Altıncı bölümde anlatılan Mel- rose

öğrencilerinin yaptığı sınıf toplantısında açıklandığı gibi, rüşvet almak ve ağzını sıkı

tutmak kolaydır. Bu tarz eğitim sıkıcıdır; Yankee'ler flamayı kazandığındaki gibi

beyzboldan daha ilginci yoktur. Olgu merkezli, düşünmeden uzak eğitim disiplin

sorununun ilk nedenidir ve başarısızlık çoğu okul idaresi ve yöneticilerinin "güvenli"

yönelmelerine henüz girmemiştir. Bu geleneksel yaklaşımın etkisizliğiyle

ilgilenilmediği sürece değişen bir şey olmayacaktır. Sorunu kabul eden ve eğitim

yaklaşımlarını

Başarısızlığın Olmadığı Okul

değiştirmek isteyen öğretmenler bunu kendi başlarına

beceremezler.

Diğer

taraftan

eğitim

felsefemizi

düzenleyenler, derslerdeki tehlikeyi kabul ederlerse,

öğretmen öğrenci arasındaki geleneksel güç çatışması sona

erebilir. Öğretmenler yavaş yavaş, ancak isteyerek, en iyi
cevaplan ve silah gibi gördükleri ezberi kullanmayı

bırakacaklardır; bunun yerine öğrencilerle etkin bir beraberlik sağlamak amacıyla uygun konularla çalışmaya başlayacaklardır.

Burada yine, bağıntı konusu zorunlu olarak tartışmaya girer. Toprak ya da taşıyıcı temelli uçak gemisini Vietnam'da kullanmamız gerektiği şeklindeki ilgisiz konulan veya savaşm bir saatte 3 milyon dolara mal olması gibi bağıntılı olayları öğretmek yeterli değildir. Neden Vietnam' da olduğumuz, niçin Vietnam'ı kurtarmamız gerektiği şeklindeki bağıntılı konulan öğretmeliyiz "Dersler bağıntılı konulan kapsadığında ya da öğrencilerin konular hakkında düşünmesine ihtiyaç duyduğunda, başarısızlık tehdidi gibi dış baskılara hiç gerek yoktur. Öğrenciler düşünmek için beyinlerini kullandıklarında, kendileri için anlamı olan okulla ilgilenirler ve kendilerini ona adarlar. Bu istekle, karara içtenlikle motive olan öğrenci, karşıtı olmayan öğretmeniyle ilgilenmeye başlar.

Dördüncü bölümde, en iyisinin, ezberleyen ve sınavlarda bunları yazan bir öğrencinin kendisini kötü hissetmemesi olduğunu belirtmiştik.

Eğitimi düzeltme

çabasında,

düşünmek ve öğretmenle ilişkide olmak, öğrenciyi iyi

hissettirir. Bu eğitim tarzı psikolojik olarak ödüllendiricidir;

çünkü sorun çözmeyle ilgili iyi duyguları okulla birleştirir.

Bu iyi duygular sorun çözme işlemini sürekli kullanmayı

doğurur. Kendini iyi hisseden, sorunları çözen, organize bir

çabada öğretmenleriyle birlik olan çocuklar,

okulda karışıklık çıkarmazlar. Suçlu ya da vazgeçmiş olmak yerine ilgili ve

mutludurlar. Eğitim kendilerine ilgi çekici gelmeye başlamıştır. Bazıları ilgi çekici

eğitime ve öğrenci öğretmen işbirliğine inanmazlar, öğrencilerin zamanımızın

sorunlarıyla uğraşmasından endişe duyarlar; eğer bu insanları yermesine izin verirsek,

eğitim etrafımızı saran sorunları çözmekte yardımcı olamaz. İlgi çekici, düşünmeye

dayalı bir eğitim sunmayan okullar, birçok başarısız ortaya çıkarır. Erken yaşta

başarısız olanlar başarılı öğrencilerden ayrılmaya başlar. Bu ayrımı engellemek için

elimizden gelen tüm çabayı sarf etmeliyiz. Hem başarılı hem de başarısız öğrenciler iyi

bir eğitime sahip olmadıkça hiçbir ilerleme kaydedemeyiz.

Heterojen Sınıflar

İlgili, düşünceli bir eğitim fırsatına sahip olsalar da bazı öğrenciler daima zayıf

olacaklardır. Bunları iyi öğrencilerden ayırırsak zayıf grup başarısızlığı hissedecektir.
Buna bağlı olarak öğrenciler, sadece yaşları göz önüne almarak gruplanmış, heterojen

sınıflara yerleştirilmelidir. Ortaokul ve bazı hallerde lisede, en iyi öğrencilerin zor

dersleri seçtiği yeteneksel gruplaşmalar olur. Bu gruplaşmalar okulun tayiniyle değil,

öğrencilerin kendi seçimleriyle oluştuğu için, okul tarafından zorlandıklarında sahip

oldukları başarısızlık hissinin umutsuzluğu görülmez. Çoğu okul sistemi, aşırı başarısızlığı azaltmayı, öğrenme kolaylığını arttırmayı, çocukları sınıflardan başarıya göre ayırarak yapmaya çalışırlar. Genellikle patika ya da rota olarak adlandırılan ve benzer yetenekteki öğrencilerden oluşan bu sınıflar, yavaş öğrencilere düşük standartlar koyarak başa- nsızlığı önlerler. Böylece herkes sınıfını geçebilir. Sayısal olarak geçtikleri düşünülse de, ne yazık ki düşük seviye]j öğrenciler okul tarafından başarısız muamelesi görüp kendilerini başarısız olarak kabul ederler. Öğretmenler, Q. gisiz ya da dağılmış öğrencilerden duydukları hoşnutsuzluğu bir şekilde gösterirler. Bu öğrencilerin o günleri ü- züntülü geçmiştir ve çoğu da ayrılmıştır. İzlemek düşünülen şekilde olmaz; aksine başarısız öğrencilerin sayısında artış şeklindedir.

İzlemek veya yeteneklere göre homojen gruplara ayırmak, sadece öğrenciler üzerindeki etkisinden değil, öğretmenler üzerindeki sinsi ve yıkıcı etkisinden dolayı da kötüdür. Çocuklar yeteneklerine göre sınıflandınldıklarında, genellikle öğretmenler değerlendirmez, hatta başarmaya çalışan düşük seviyeli öğrencilerin çabalamadan alınırlar. Öğretmenlerin bakış açısına göre, düşük seviyeli, sözde motivasyonsuz öğrenci yolunu değiştirmeye çalışmaz. Bu kaygılandırıcı dimim, geçtiğimiz birkaç sene içinde, Güney San Fransisco'da* düşük gelir grubundan insanların yerleştiği bir bölgede, Oak olarak adlandırılan bir ilkokulda, eğitimde kendi kendine yürütülen tahmin konusundaki bir araştırmanın bulguları arasmdadır.

Her sınıftan rastgele beş öğrenci gözlemci olarak seçilmiştir. Akademik gelişmeyi tahmin etmek üzere her öğrenciye, kavramsal olarak tasarlanmış testler verildikten sonra, testleri temel alarak, öğretmenlerine seçilmiş öğrencilerin hızlı bir şekilde ilerleyebileceklerini söylediler. Gerçekte, tasarlanan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla öne •Robert Rosenthal ile Lenore F. Jacobson, öğretmenin Avantajlardan

Faydalanamayanlar İçin Beklentileri, Scientific American, Nisan 1968, sf. 19-23.
Telif

hakkı © 1968 Scientific American'a aittir.

geçmek için daha fazla potansiyelleri yoktu; ancak

öğretmenler bunu bilmiyorlardı. Sonuçlar dikkat çekiciydi.

Tasarlanan öğrenciler, hem mutlak temelde hem de diğer

(kontrol) öğrencilerle karşılaştırıldığında gerçekten önemli

entelektüel kazanç sağlamışlardı. Bundan başka bir şey

değişmediği için, öğretmenin tutumunun, bu tamamiyle

asılsız tahmini gerçekleştirebileceğini kabul etmeliyiz.

Sadece planlanan öğrenciler ilerlememiştir, öğretmenlerin

genellikle sönük bir sınıfta yüksek akademik potansiyele

sahip öğrencilerin olduğu haberini vermesiyle, önemli

entelektüel kazançlara da sahip olan planlanmamış

öğrenciler de pozitif etkilenmişlerdir. Bu çalışma,

öğretmenlerin eğitiminde, öğretmenlerin dikkate değer

etkileri yaratmalarının öğrencilere dayandığı düşüncesi de

bulunmalıdır. Burada, öğretmenin bazı öğrencilerde yüksek

bir potansiyel olduğu inancı önem kazanmaktadır.

Bu ve bundan başka çalışmalarda, öğretmenin tutumunun

müspet etkisinin olacağı gösterilmiştir. Öğretmenin zayıf

öğrencilerden

performans

beklentisinin

başarısızlıkla

sonuçlanması, öğrencilerin okulda belirli konumlara

yerleştirildiği durumlarda görülür. Oak deneme okulunda,

her sımfta yavaş, orta ve yüksek olmak üzere üç seviye

vardır. Çalışma, bu sınıflandırma sisteminin öğretmenleri

nasıl etkilediğini ve davranışlarının nasıl öğrencileri düşük

seviyelere indirmeye yaradığmı gösteren berbat bir

suçlamadır. Bu izleme sisteminin kendi kendine yapan ve

yıkıcı etkisi, aşağıda, çalışmadan yaptığımız alıntıda açığa

çıkmıştır:

1964-65 akademik yılırım sonunda, öğretmenlerden öğrencilerin

sınıftaki durumlarını tanımlamaları

istenmiştir. Entelektüel gelişim gözlenen çocuklann gelecekte başarılı olmakta daha şanslı oldukları ve diğer çocuklardan daha mutlu ve ilgili oldukları şeklinde bir tanımlama yapılmıştır.

Ayrıca planlanan çocukları, daha cazip, daha düzeltilmiş, daha çok sevgi gösteren ve toplum onay ma daha az ihtiyaç duyan çocuklar olarak görme eğilimi vardır. Kısaca, entelektüel gelişim beklenen çocuklar, daha şevkli ve özerk hale gelirler ya da en azmdan öğretmenleri tarafından öyle görülürler. Bu bulgular özelikle birinci sınıftaki çocuklarda dikkat çeker.

Öğretmenlerden tasarlanmamış öğrencileri değerlendirmeleri istendiğinde, ilginç bir tezat ortaya çıkar. Bu çocuklarm çoğu yıl boyunca I.Q'da ilerlemişlerdir. Ne kadar çok ilerlerlerse, haklarmda o kadar az değerlendirme yapılır.

Bu sonuçlara göre, entelektüel açıdan ilerlemesi beklenen çocuklar bunu tanımlandığı gibi üniversiteye girerler. İlerlemeleri beklenmediğinde, entelektüel kazanç sağlayan çocuklarda bunun tersigeçerlidir. İstenmedikleri bir tutum sergiledikleri düşünülür. Sanki tüm olumsuzluklara rağmen, beklenmeyen bir entelektüel gelişim içihdedirler.

Yakm bir örnekte, en elverişsiz takdirlerin, az yetenekli sınıflardaki entelektüel açıdan en çok ilerleyen öğrencilere verildiği gösterilmiştir. Bu yavaş izleyen çocuklar orta gruptayken, kendilerinden çok az entelektüel başarı beklenirken, I.Ç'da ilerleme kaydetmelerine rağmen, öğretmenlerinden yeterince takdir gö- — 96 —

rememişlerdir. Ne kadar çok ilerlemişlerse o kadar az takdir edilmişlerdir. Yavaş izleyen çocuklar deney gruplarmda olsalar da, kendilerinden büyük bir entelektüel kazanç beklense de kontrol grubundaki hızlı ve orta seviyedeki emsaleriyle aynı şekilde değerlendirilmemişlerdir. I.Q'su yükselse bile yavaş ilerleyen bir çocuğun, öğretmeni tarafmdan iyice düzelmiş, ba-

şarıh bir öğrenci gibi görülmesi oldukça zordur.

Yazarlar öğretmenin tutumunu nasıl değiştireceği sorusuna cevap vermeyi denememelidir. Benim açımdan, kitaptaki diğer başlıca öneriler gibi

yargısız sınıf toplantılarının uygulanmasıyla standart notlamarun kaldırılması bu bölümdeki önerilerin amacı olumsuz öğretmen tutumunun

azaltılması, olumlu öğrenci tutumunun arttırılma- sıdır. Öğretmenler bu önerileri uygulayıp başarılı olduklarında, tutumlan değerlendirilmelidir.

Yaptıklarımız değişiklik getiriyorsa; bu müspet değişikliği getiren başarıdır.

Heterojen sınıfları kullanırken, öğretmenlere hangi çocukların geçmişte daha yetenekli olduğunu söylememeye dikkat etmeliyiz. Her çocuğun her

öğretmenle adil bir deneme şansı olmalıdır. Homojen sınıflar bu şansı ortadan kaldırır. Ayrıca, ne kadar çok heterojen sınıf kullanılmışsa, öğretmenin

çocuğun geçmiş başarısını bilmesinde yargısız ve açık bir tutum geliştirme yeteneği o kadar kısıtlanır.

Öncelikle düşük seviyeli sınıflardan olmak üzere ezber eğitimli heterojen sınıflardan da birçok öğrenme problemli çocuk çıkmaktadır ki, bunlar

eğitimsel engelli olarak adlandırılan, özel bir çizgiyle ayrılmış davranış bozukluğu olan çocuklardır. Bu cümle, bir çocuğun öyle yıkıcı olduğunu ki

hiçbir seviyedeki normal bir sınıfta tutulamayaca-

Başarısızlığın Olmadığı Okul

ğım ima eder. Sermaye müsaade ettiğinde, bazen de yasama emriyle bu çocuklar, başarılı olmaları için çaba sarfedi- len özel, küçük sınıflara

yerleştirilirler ki, böylece normal sınıflarına dönebilirler. Yalnız bu sıklıkla olmaz, bu normal sınıflar o kadar çok düzeni bozulmuş çocuk ortaya çıkarır

ki, geri dönmelerinin pek bir anlamı kalmaz. Bu tarz özel sınıfların yürürlükte olduğu okul sisteminde danışman olduğumda, işlem karşısmda hayal

kırıklığına uğramıştım. Okullar, en kısa zamanda hazır olduklarım gösteren bu çocukları, düzenli sınıflara döndürmek için sıkı çalıştıklarında, başarı

elde edilebilir. Ancak genelde bu sınıflar, ıslahevleriyle akıl hastanelerinden bir önceki adım o- larak görülen, ciddi eğitim başansızlıklannın çöplüğü

haline gelirler. Başarısızlığın başarısızlığı doğurduğu, başarısızların onlara yardımcı olacak başarılı çocuklardan izole edildiği özel sınıflar, yanlış yolda

bir adımdır.

Özel sınıfların kusurunun açık olduğu düşünüldüğünde, sınıfındaki başarısızlıkla özdeşleşmiş, bu nedenle de kendisine değişken, kontrol

edilemeyen sorunlar yaratan bir çocuğa yönelmiş bir öğretmene yanıt vermek kolay değildir. Bu öğretmen, ikinci bölümde önerilen metodlan

uygulamayı denemiş olabilir, ancak çocuk vaatlerde bulunup tutmamışsa, öğretmen boşuna uğraşmış demektir. Los Angeles'te danışman olarak

başladığım bazı okullarda bu yöntem, bazı davranış sorunlarım azaltmaya yardımcı oluyordu. Davranış sorunlan kontrol altma alınmadan, ciddi şekilde

dağılmış çocuklar için eğitim hiç olmayacaktır, sadece davranışları bozulmuşlar içinse zayıf bir eğitim olacaktır. Bu bozuklukların doğrudan, psikiyatrik

müdahale ile azaltılamayacağı açıktır. Tüm eğitim uygulamalarımızı değiştirmemiz ve seviyesini yükseltmemiz ge-

rektiğini gördük. Bir değişiklik, seviyeleri ve özel sınıflan

kaldırmaktır.

Okullarımızı kontrol altına alabilmek için, en yıkıcı

çocuktan,

olabildiğimizce

eşit
davranarak,

okula

yerleştirmeliyiz. Sınıf toplantılarını, öğretmenleri, en hızlı

biçimde

çalıştıracağımız

şekilde

yapıyoruz.

Ayrıca,

öğretmenlere, çocuklarla konuşmayı ve ikinci bölümde

açıklanan Gerçeklik Terapisi ilkelerine göre öğüt vermeyi

öğretiyoruz. Tüm bedensel cezalardan vazgeçtik ve

öğretmenlere, her ikisi de dayak kadar zararlı olan

küçümseme ve alaym da karşısında durmalarını tavsiye ettik. Çocuklar, bizimle ceza korkusu olmadan, nasihatin mümkün olduğu dialogla- ra gireceklerdir. Tamamen zararlı bir hale geldiklerinde, kısa bir tatili—öfkelerinin yatışması için gün içinde birkaç saat—kabul edeceklerdir; çünkü anlamlı bir değerlendirme, yeni bir karar alımıyla geri dönebilmeleri için açık kapı bıraktığımızı bilmektedirler.

Ancak, bu psikolojik yöntemlerin tek başlarına işe yaramayacaklarım biliyoruz. Çocuklar akademik başarı elde e- demedikleri sürece, ciddi sorunlar yaşamaya devam edeceklerdir. Çalıştığım ve çoğunda çocukların başarısız olduktan şehir merkezi okullarında, hem çocuklara hem de öğretmenlere atfolunacak başlıca akademik başarısızlık o- kumadakidir. Çok az problemli çocuk iyi okuyabilir çoğu ise okumayı hiç bilmez. Eğer çocuklar başlangıçta okumada başarısız olmuşlarsa bizim psikolojik yaklaşımımız işe yaramaz. Personel toplantılarında, tekrar tekrar, dağılmış çocuklara yardım etme ve daha etkin okumayı öğretme sorunlanyta uğraştık. Ortaya çıkan tek sonuç, ki hemen hemen tüm zayıf çocuktan kapsar, çoğu çocuğun normal heterojen sınıfların gerisinde olduktan için okuyamadığıydı.

Başarısızlığın Olmadığı Okul

Örneğin altıncı sınıf öğretmenleri, ortalaması üç ile altı a- rasında olan tüm notlan okuma başarısına dağıtarak, bir sınıfa altıncı sınıf seviyesinde okumayı öğretmeye çalışmıştı. Çoğu çocuk cesaretini tamamen kaybetmiş ve buna karşı çıkmıştı,

çünkü kendi yeteneklerinin üstünde okumaları isteniyordu. Öğretmenler, okumada zayıf olanların, hiçbir çocuğun kendilerinden daha iyi okumadığı, henüz bunların çoğunun davranış bozukluğu göstermediği sınıflara yerleştirildiklerinde okumayı öğreneceklerine inanıyorlardı. Normal sınıflarda okumayı öğrenemeyenler için uygulanan bir yöntem olan yardımcı okuma, genellikle başarısızdır. Yardımcı çalışma için ayrılan çocuklar kendilerini normal sınıflarında başarısız kabul edip, sınıf öğretmenleri yerine yardımcı öğretmen için okurlar. Çocuklar, yardımcı okuma sınıfındaki başarılarını, başarısız olduklarını öğrendikleri normal sınıflarına taşıyamazlar.

Öğretmenler kurulu toplantılarında dağılmış ve okumada zayıf olan çocukları tartıştığımızdan, öğretmenler, her sınıfta okuma seviyelerinin geniş bir yelpaze oluşturması sebebiyle, öğrettiklerinin bir zaman kaybı olduğunu açıkladıkları için, biz de prosedürü değiştirmemiz gerektiğini biliyoruz. "Ne normal sınıfların ne de yardımcı okuma sınıflarının, bu çocuklara okumayı öğreteceğine güvenenleyiz. Eğer okumayı bir şekilde öğretirsek, heterojen sınıflar kalabilir. Anahtar, okuma problemini çözmektir; sonra da başarısızlığa hayır felsefemiz, öğretmenlerin yoğun bir şekilde öğrencilere öğüt vermeleri ve disiplin sağlanmasıyla başarısız çocuklara ciddi bir şekilde yardım etme şansımız olur; böylece onlar için

düşünülen özel sınıflar da kaldırılır.

Hem davranış hem de okumayla ilgili sorunlarımızı çözmek için, tek bir değişiklik haricinde heterojen okuma sınıflan, hemen hemen tüm çocuklan heterojen sınıflara yerleştirmeyi kararlaştırdık. Deneyden elde ettiğimiz sonuca göre, inanıyorum ki hem davranış bozukluğu hem de okuma yetersizliği dışmda, bu özel değişikliğe ihtiyaç yoktur. Bu iki şart dışmda homojen okuma grupları ne gereklidir ne de arzu edilir. (Sadece orta derecede okuma yetersizliği varsa, normal sınıflarda çalışan yardımcı okuma öğretmenlerinin olduğu bir yaklaşımla ders verilmelidir. Bu metod Pershing Okulu başlıklı 15. Bölümde açıklan- maktadır.) Çoğu şehir merkezi okullarımızda, heterojen sınıflarla birlikte homojen okuma gruplarını kullanmak gerekli ve caziptir. Bu kitabın yazıldığı dönemde, çabalarımız davranış bozukluklarını azaltmak ve çocuklan okumaya başlatmak şeklinde tanımlanacak, gruplama etrafında yoğunlaşmıştı. Bu plan işlese de, süregelen çabamızın tüm ayrı grupları kaldırmak ve sadece heterojen sınıfları kullanmak üzerine olması gerektini kabul etmeliyiz. Davranış bozukluklanyla okuma yetersizlikleri üçüncü sınıfa kadar önemli boyuta ulaşmadığından birinci ve ikinci sınıflarda homojen okuma gruplarına gerek yoktur.

Aynı yaştaki çocuklardan oluşan heterojen sınıf, hem başarılı hem de potansiyel başarısızları kapsar. Her sınıfta birkaç tane parlak, birkaç tane silik, çalışkan, dikkatsiz, a- çıkça okula karşı olan öğrenci vardır. Sistemin ilk kurulduğu dönemde bu sınıflarda ders vermek zor olacaktır, buna rağmen farklı başarısızlık türlerinin erken ayrımını elimine etmek, başardı ve başarısız öğrenciler arasında iletişimi açık tutmak, hem öğretmenler hem de öğrencüerin kafasındaki bazı sınıfların çöp sepeti ya da

başarısız

sınıf-

ar olduğu düşüncesini silmek gibi avantajları olacaktır, deteroi JTsınıf uygulaması

tamamen oluştuğunda, ders vermTlTkofaylaşacaktu, çünkü müzmin başarısızlar

azala-

Cakm 11 ve 12'nci Bölümlerde belirtilen toplantılar, hele- florca vaDilmıstır. Çocukların

eğitim başansızlı- ^TbSmaksKmİplantdara katıldığını gözlemlemiş- ^¿r"bVbil,r ve böy.ece de başar, için mo£ labilir Heterojen sınıflarda yaramaz çocu ara Icl btçok SyTli

çocuk vardır. Böylece suuf toplantı-

olacaK DirijU

j

bir sınıf sorunu olarak ele alı-

MbUir Y^kfp döken çocuVdann gruplaştığı özel sınıflarda M voUa S arlbilen kaos

veya kaos potansiyel, vardır. tZlWlar. sessiz tutan, ancak öğrenmeyi engelleyen

Sr^isiplinle önlenebilir ya da bazılarına, öğrenme* tereken daha hoşgörülü bir

yaklaşım uygulanarak kabul edilir hale gelir; ancak çok az öğretmen buna tahammül

e-

deöLki sayfalarda heterojen sınıfla homojen okuma

de Tkokulda yeteneklerin bilgidendahaonemlıoidugıma

• ' .rtrıım Elbette bilei okuma becerısme eşlik eder, art- ScTSn Sui öleUikle de iletişim,

okuma, yazma ve tokuşma becerileri asd önemi taS.r. Benim düşünceme göre okulun

ilk sekiz yd. bunUrda yet^k tozam^ya^ darunalıdır. (Yedi ve sekizine, sundan da

dkokula kauyo- rum Çünkü hiç kimse bu suuflarm ne işe yara g memektedir.

Bunlardan faydalanman*. en^ı ydu oda- kula girmeden önce bu becerden

guçlendırmekhr.)

yıllardaki akademik başarıda en fazla önemi olan beceri okumadır; ancak genel yaşam

içinse belki de konuşma ve yazma daha önemlidir. Genel yaşam için aritmetik de ö-

nemlidir; ancak yüksek matematik çoğu ortaokulda değerinden farklı bir şekilde

vurgulanmışsa da, şimdilerde çoğu ilkokulda yüksek eğitim ya da teknik işler için

önemli görülen tek şey olmuştur. Temel beceriler olan okuma, konuşma, yazma ve aritmetik öğrenmeyen öğrenciler okulda ve yaşamda başarısız olurlar.

Heterojen bir sınıfta ders vermek ilk başta zordur ve yeni bir konsept geliştirilse de

zor olacak gibi göründüğü halde motive olan çocuklar daha az başarısız olur ve çabuk

öğrenenler yavaşlara yardım için kullanılabilir, böyle- ce her iki taraf için de büyük

yararlan olan bir işlem gerçekleşir. Kişisel konulan inceleyerek heterojen sınıflara nasıl

uyduklarım görelim. Sınıfta farklı seviyelerde çocuk olduğunda, okuma öğretilmesi en

zor beceridir. Çocuklan normal sınıflarında gruplara ayırırsak, yavaş ve hızlı okuyanlar

arasmdaki farkı vurgulanz; böylece yavaş öğrenciler cesaretlerini kaybederler. Sınıf içi

aynmma dayanmayan homojen okuma grupları daha az cesaret kırıcıdır. Yazma ve ona

eşlik eden hecelemeyle dilbilgisi kişisel konulardan biraz daha ileridedir. Kendi

süratlerinde çalıştıklarında çocuklar, yeteneklerinin daha az farkında olurlar ve

cesaretleri kırılmaz. Öğretmen yazmada çeşitlilik gösteren öğrencileri kolaylıkla

bireysel olarak değerlendirip cesaretlendirebilir. Böylece homojen gruplaşmaya gerek

kalmaz. Hecelemeyle dilbilgisi yazmanın en iyi bölümü o- larak öğretildiğinden,

heterojen sınıfta otomatik olarak yazmaya katılır. Aym şekilde konuşma, en iyi

heterojen sınıflarda öğretilebilir

Başarısızlığın Olmadığı Okul

Aritmetik de heterojen sınıfta çok az problem çıkarıyor ...

gözükmektedir. Sistematik olduğu için, okuma an

^ ^¿ bu teklİSar SuL>da olduğu kadar dik- fT^TdİuI öğretmen

yavaş öğrencilere bireyse £t irfederken bir matematik işlemin.

anlayarak t df^Serine çalışmaktan mutlu olan Ç°cu^r da
cevaplar

f k“SS'^eHUr^ak okurken kelimeleri atlarsa layıp dığerme g

ç

.

çu nedenle hete-

.,«-,t,ch sevin anlamını tamamen kaçırır, DU

* Ur hXTe okuyabilir Tüm sınıf veya kuçuk grup

kilde başardı ders vermek kolay d^ır,

U olan, yavaş öğrencderm

şelaleleridir.

damgasmdansakmmak^almd^am tase ^

Geri kalanlar sanat, nrazık, /ızı“ f , konu,ard,,. karış* gruplar,

en kolay ve

”e davn.

Heterojen sınıf, sınıf içinde okuma sevıy

^ukluklaruulabüyikfarkl^olmas^errk.

merkezindeki okullarda bir ve ikmc. sıruflarda çok karş laşılır,

haricinde ^^*d“;vm,,andlSmda, he, a

kul yılının başında çocukların okuma seviyeleri kontrol e- dilir, buna bağlı olarak da uygun bir gruba dahil edilirler. Grup her gün bir, bir buçuk saat toplanarak okumayı başarmak için çalışır. Çocuklar okumak için sadece ders kitabı ya da okul

kütüphanesinden alınan kitapları değil, dergiler, gazeteler, kataloglar hatta çizgi romanlar gibi çok çeşitli materyallerden faydalanırlar. 10, 11 ve 12'nci Bölümlerde tartışılan grup toplantıları sayesinde grup duygusuyla sorumluluğunu geliştirmek için,
en az bir sömestre, tercihen bir yıl birlikte kalmayı gerektiren heterojen sınıfların aksine homojen sınıflarda bir sömestrede en az iki kez değerlendirme yapılır, böylece
hazır olan öğrenciler daha ileri bir gruba geçebilir.

Okumaya yeni başlayan çocuklara olabildiğince küçük gruplar halinde ders verilir. Daha fazla yetenek kazandıklarında, kendi kendilerine çalışabilir hale geldiklerinde, homojen okuma grubunun boyutu değiştirilebilir, örneğin, bir sınıfta ortalama otuz öğrencinin bulunduğu bir o- kuldaki, diyelim ki dörtten altıncı sınıfa kadar yüzün üstündeki büyük gruplarda bireysel olarak okuyan, belki de kütüphanede çalışan öğrencilerden oluşan düşük seviyeler (anaokulu öncesi, anaokulu, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf) ortalamadan daha azdır. Çocuklar okuma bölümlerine sadece okuma seviyeleri esas alınarak değil, yaşlarına göre de yerleştirilmişlerdir; böylece yaşça büyük
çocuklar, düşük seviyelerdeki kendilerinden küçük çocuklarla aynı sınıfa gönderilmemiş olurlar. Kanşık yaş gruplarındaki çocukların birlikte olması, küçük yaştaki zeki çocukların yüksek seviyelere çıkmasıyla sonuçlanır; böylece hepsi için pozitif bir motivasyon olur. Okumanın ciddi sorun olduğu çoğu okulda, düşük seviyelerdeki dört, beş ve altıncı sıruftakilerin okuması, homojen gruplan yaşça birbirine oldukça yakın tutmaya yetecek kadardır.

İlerledikçe değişik okutmanlarla karşılaşmalarına rağmen, çocukların asıl eşdeşleri heterojen sınıflardadır. Homojen okuma bölümleri, çocuğun, okuma kitaplarının kendi
yaş seviyesinin üstünde olduğunu hissettirmesi gereken izi azaltır; çünkü 1) hızla ilerlemesi için bir çıkar yolu vardır ve 2) günde sadece bir, bir buçuk saatini sınıf

dışında geçirdiği için eşdeşleri heterojen sınıftadır. Okuldaki her öğretmen hatta müdür

ve yardımcı personel bile, bölümleri olabildiğince küçük tutmak için okumayı öğretmektedir. Okumayı öğrenmeye verilen önem, çocukların gözündeki program

durumunu iyi tayin etmiştir. Bütün çocukları, kendilerinden daha ileri olanlarla

rekabet etmedikleri bir konuma yerleştirmek ve ileri hareketlere izin vermek,

programa pozitif bir yön venr. Okuma hem öğretmen hem de öğrenci için daha

avantajlı bir konumda öğretilir.

En üst seviyeye ulaşan çocuklar aynı sınıftaysa, bağımsız çalışabilirler. Bazılan

küçük gruplar halinde, bazdan bireysel olmak üzere tüm çocukların, öğrendiklerini

tartışmak için öğretmenleriyle düzenli randevuları vardır. Düşük seviyeli öğrencilerin

özel öğretmenliğine gönüllü olmaları için cesaretlendirden bu yüksek seviyeli

öğrenciler programın etkinliğini arttırabüir. Hiçbir seviyede başan- sızlık olmaz; bazı

öğrencder ilerlemeye hazır olana kadar, diğerlerinden daha uzun süre aynı yerde kalır.

Bu, uzun süre aym yerde kalanların kendilerini başarısız saydıklan- nın bir kanıtı

olabilir, ancak en azından kendüerinden daha deride olmayanlarla rekabet etmeye

devam etmekte ve derlemek için çalışabileceklerini düşünmektedirler. Her

şartta her öğrenciye hemen başan getirecek bir sistem yoktur. Önerilen program, başarısızlığı ortadan

kaldırır, böylece en önemli konu olan okumada başarmak için hazırlık yapar.

Homojen gruptaki okuma eğitimi bittiğinde, çocuk yıllardır bulunduğu normal heterojen grubuna

döner. Heterojen sınıfta, konunun bağıntısıyla düşünme vurgulanır. Düzenli olarak sınıf toplantıları

yapılır. Sınıf projesi kapsamında, zayıf olanlara iyi öğrenciler, özel öğretmenlik yapar; okul projesi olarak

daha yüksek sınıflardan yardım alırlar ve okul saatinde gönüllü öğretmenler tarafından idare edilen kısa

yardım toplantılarına okul sonrasında katılmaya teşvik edilirler. Okul sonrası çalışma zorunlu değildir;
ancak yetenek ve başan seviyelerini arttırmak için, artı bir yardıma ihtiyacı olan öğrenciler için uygundur.

Bu çeşitli yardım alternatiflerinin en iyi uygulaması, heterojen sınıfın önemli bir işlevi olan sınıf

tartışmalan süresince, sınıf tarafından önerilebilir. Derslerinde zorlanan öğrenciler sınıftan yardım

isteyebilir; sınıf da bir sınıf toplantısı boyunca düzelmelerine yardım edecek yollarda rehberlik etmeyi

deneyebilir. Buna ek olarak, herhangi bir öğrencinin sınıfla ilgili sorunları olduğunda, öğretmeni ve

kendisinin izniyle, sınıftaki herhangi biri tarafından tartışma konusu olarak ele alınabilir. Bu tarz

toplantıları yönettiğim senelerde, hiçbir öğrenci sorunlarını tartışmaya açmazdı. Öğrencilere yardım

yollan uygun olduğu için, sınıf tartışması periyodlannın akademik çalışmalar olması gerekmez;

başaramayanlar için yardım amaçlı toplantıları sınıfta planlayabilirler.

Daha önce de tartıştığım gibi, heterojen sınıflar, sadece homojen okuma bölümleri haricinde tamamen

korunma-

Başarısızlığın Olmadığı Okul

lıdır. Bir çocuk değişik sebeplerden, örneğin bir erkek öğretmenle daha başarılı olacağım düşünmek gibi,

başka bir heterojen sınıfa geçebilirse de, bu değişiklik hissettiği başarısızlıktan çok uzak olmadığı sürece

derslerinin gerisinde kalmak için değildir. Bu durumda, diğerleriyle eşit be- cerilere sahip olduğu bir

sınıfta daha iyisini yapabilir. Bir çocuk bazı becerilerde (hepsinde değil) bile başkalarından daha kötü

olduğunun farkına varabilir; o zaman çoğu çocuğun kabul edeceği bir açıklama olan, bazılarının
diğerlerinden daha hızlı ilerleyebileceği söylenebilir. Öğretmeni başarılarını önemsiyorsa (şimdilerde çok

yapıldığı gibi başarısızlıkların yerine) çocuk öğrenmenin farklı değerlerle ortaya çıkacağım kabul

edecektir. A-B-C-D-F notlaması- m kullandığımızda ona C, D veya F verdiğimizde, tatminkar bir iş

yaptığım söyleyemediğimiz için bu açıklama tamamen anlamsız olacaktır. Somaki bölümde, başarıya ö-

nem veren ve standart A-B-C-D-F notlamasım tamamen ortadan kaldırarak, başarısızlığı en aza indiren

bir notla- ma sisteminden söz edilmektedir.

Başarısızlığı Önlemek- İleriki Adımlar

A-B-C-D-F Notlarının Kaldırılması

• •

Öğrencilere düşünmeyi öğretirken onlan not sistemine göre değerlendirmemeliyiz. Her öğrencinin düşünmeyi ve yeteneklerinin en iyisiyle

sorunlan çözmeyi öğrenebileceğinden emin olabiliyorsak, notların hiçbir anlamı yoktur. Not olmadan öğrencilerin çok az öğrenme dürtülerinin

olacağım düşünerek, notlamaya devam edilmesini tartışanlar çok nadiren görülür. Sunulan bu tarz bir eğitimle (bağıntı ve düşünme) çarelerin

(bağlılık) notlardan daha teşvik edici olduğuna inanıyorum. Okullar, çok az bağıntılı materyal sunuyor ve ezberden biraz daha fazlasını istiyorsa,

A ve B alan öğrenciler için teşvik edicidir; B ya da daha iyisini alamayanlar içinse notlar vazgeçmek için bir işarettir. C veya daha azmi alanlar

kendilerini başarısız sayıp, çalışmayı bırakırlar. Çok az öğrenenlerden oluşan geniş bir grubun (tahminime göre, yaklaşık %50'den fazlası

ortaokul ve lisededir) parçası haline gelirler.

Notlar başarıdan daha çok başarısızlığı vurguladığı ve başarısızlık hemen hemen tüm okul sorunlar mm temeli olduğu için, başarısızlığı

tamamen yok eden bir öğrencinin ilerlemesini gösteren bir sistemi öneriyorum. Önerim
Başarısızlığın Olmadığı Okul

şudur, hiçbir öğrenciye hiçbir zaman başarısız damgası vurulmamalı veya notlama sistemi kul anılarak başarısız olduğuna inadırılmamalıdır. Yukarıda da söylediğim

gibi,

başarısız olduğuna inanan bir öğrenci, okulda çalışmayı reddeder. Çünkü başansızlık hiçbir zaman motive etmez, başarısızlığı yok ettiğimizde,

başarısız olan bir çocuğu şu andaki notlama sistemimiz altında ezmeyiz. Kendisine başarısız etiketini yapıştırmayı bıraktığımızda hemen

öğrenmeye başlamayabilir; ancak en azından çalışmak ve öğrenmek istediğinde, davranış ve fikirlerini değiştirmek için a- çık kapı bırakmış

oluruz. Bir kez bile olsa başarısız damgasını vurursak, öğrenmeye başlaması için çok az şansı olacaktır. Bir çocuğu okulda çalışır durumda

bırakmak için a- naokulundan başlayarak, notlar veya etiketler bakımından başarısız olmanın imkansızlığını bilmesini sağlamalıyız. Birçok kişinin

çalıştığını ve öğrenirken eğlendiğini gördüğü bir okuldaysa, her çocuk bir şekilde ders çahşmak ister. Heterojen sınıfta başarılı öğrencilerle yakm

ilişkide tutularak, uygun sınıf toplantılarında düşünmeye heveslenir. Bu durumda başarmak başaramamaktan daha kolaydır.

Kişileri başarısız olarak sınıflandırmamaktan daha radikal bir şey yoktur. Silahlı kuvvetlerde, atletizmde, sanatta, gerçekte çoğu meslekte,

basit ya da karmaşık, total başarısızlık nadiren kaygı doğurur. Başarı seviyeleriyle oldukça ilgileniyoruz; hemen hemen herkes bir işte bir

dereceye kadar başardı oluyor. Başarısızlığı sadece okulda, kesinlikle etiketlendiriyoruz. Örneğin, bu düşüncelerin bir grup ilkokul öğretmeniyle

tartışddığı toplantıda, bir öğretmen "Dr. Glasser, her sömester başarısızlığa bazı numaralar vermek zorundayım" dedi. Hangi sınıfta ders verdiğini

sorduğumda "birinci sınıf" dedi. "Birinci sınıf öğren- — 110 —

çisinin başarısızlığının kendisine, ailesine okula ya da topluma bir yardımı olur mu? Diğer bir deyişle, herhangi biri için herhangi bir faydası olabilir mi?" diye sorduğumdaysa "Olmaz" cevabını verdi. Okul müdürü ya da idaresi gibi birileri size bu düşünceyi izlemeniz gerektiğini ya da "birinci sınıftan yüzde şu kadarını başarısız ilan etmeniz gerektiğini söyledi mi?" dediğimde "Hayır, ama doğru olduğundan emin olduğum bu" diye ekledi.
Tartışmayı daha fazla devam ettirmeye gerek yoktu, çünkü öğretmen zayıf not vermesi gerektiğine inanıyordu. Bu inancının uzun seneler boyunca, kendi kişisel

okul ve öğretmenlik yıllarında oluştuğu açıkça belliydi. Başarısızlığın katı bir takipçisi olarak, başarısızlığın geleneksel olduğu temeline inanıyordu. Ancak, asıl bu

geleneklerin hiçbir temeli yoktur ve karşılaştığımız birçok eğitim sorununu odaya

çıkaran bu gelenekler, mantıklı bir şekilde savunulamaz. Damdaki Kemane/daki Rabbi, hadis duası dışmda neden erkeklerle kadınların birlikte dans etmediğini anlatamamıştı (Bu Gelenektir adlı şarkıyla dikkat çekilen müthiş bir son ortaya çıkarmıştı). Eğitim, sayısız çocuğu etiketlendirmekten vazgeçmeyi neden reddettiğini 'Bu GelenektirTe kısmen açıklıyor. Bu gelenek, anlamadıkları okul dışı

şartlarından bazı anlamlar çıkartmaya çabalayan birinci sınıf öğrencilerinin cesaretini kırar. Bir çocuk bir kez başarısız damgasını yiyince ve kendisini başarısız görünce, okulda nadiren başarılı olur. Çocuğa hemen başarısız etiketini yapıştırmak yerine, onunla sabırla ilgilenirsek öğrenmeye başlayacak ve bir ya da iki yıl içinde arayı kapayacaktır. Başarısızlığı bırakarak hiçbir şey kay- betmeyip aksine çok şey kazandık.

Şimdiki sisteme devam etmek için gelenekten daha

Başarısızlığın Olmadığı Okul

başka fikirler de "dürtü, daha iyi öğrencilerin doğruluğu, asilerin kontrolü konusundaki savlar" vardır. Bunlar ebeveynlerin ve üniversitelerin not sistemini istediğine dair kanıtlardır. Maalesef, şimdiki sistemle işbirliği yapanba- şansızhğm değerinin, bu kanıtların en önemlilerinden büe

daha ağır bastığını gördüm.

.....

Katkıda bulunabileceği şeylere değer verdiğimizi bilmesini sağladığımızda, düşünmeye ve okulda bazı derecelere katılamayan bir çocukla karşılaşmadım.

Düşünce katılımı anlamındaki en iyi sınıf toplantılarından birim, şehir merkezindeki bir okulda, öğretmenlerin başarıyı deneme lerine yardımcı olduğu sınıfta,

zeka geriliği olan çocuklardan oluşan bir grupla yapmıştım. Tamamen başarısız olduğuna inanan küçük bir çocukla karşılaşmadım, oysa buna inanan gençler ve

yetişkinleri çok gördüm. Başan- sızlığı okulda öğrendikten sonra, şimdiyse düşünmek ve etkili bir şekilde çalışmak için çaba sarf etmekten vazgeçtiler.

Başarısızlığa yenildiler. Bu çok sık karşılaşılan kotu durumu düzeltmek için, okula girdikleri günden itibaren, başarısız olmayacaklarına dair söz verilmelidir; bu vaadi eeçerli kılmak için de düşük notlarla başarısız damgasını yememeliler; başarısızlığı değil başarıyı düşünmekler. Bu amaca, şimdiki notlama sistemini

kullanarak ulaşamayız.

Hiç kimseyi başarısız ilan etmemek, standartlan düşürdüğümüz ya da gerekli becerileri öğrenmeyi önemsemediğimiz anlamına gelmez. Çocukların nerede

yardıma ihtiyacı olduğunu, nerede daha fazla çalışması gerektiğim anlamak için, hala üerlemeyi ölçmek zorundayız. Bunu ancak düşünmeyi önemseyen, normal

sözlü ve yazdı ödev lerle yapabiliriz. Çocuklar, öğretmenlerin koyduğu standart düzenlemelere karşı ölçülebilir, standart seviye e

becerilere eriştiklerinde daha ağır işler verilebilir. Bir çocuk diğerlerinden daha uzun sürede kavrıyorsa, bu hiçbir farklılık yaratmaz. Bir çocuğu başarısız yapmamalı

ya da tüm sınıf çalışmasının her zaman aynı süratte yürümesinde ısrar etmemeliyiz.

Heterojen sınıflarda bile, sınıftaki yaşıtlarından daha geride olan ve tam başarı sağlayamayan bir ya da iki tane çocuk olabilir. Yeni sınıf arkadaşlarım en azından

bazı seviyelerde yakalayabileceği birkaç yeteneğinin olduğu, başka bir sınıfa gönderilmelidir. Bu değişiklik okul yılının herhangi bir zamanında olabilir. (Yıl sonu

bunun için en kötü zamandır, çünkü başarısızlığın üzerinde kalacağı bellidir.) Eğer çocuklar, yıl boyunca ileri ya da geri giderlerse ve bu kişilik çatışması gibi başka

sebeplerdense, ilerlemenin belirtisi çok az olacaktır.

Bazı öğretmenler, yavaş öğrencilere hiç zayıf not verilmezse, daha hızlı ya da akıllı öğrencilere haksızlık yapıldığım düşünmektedirler. Eğer okullar iyi

öğrencilerin, yavaş arkadaşlarına düşük not verilmediğinde ya da sınıfta bırakılmadıklarında, kendilerim kötü hissettiklerini göste- rebilseydi, bu savın bir anlamı

olurdu. Açıklanmamış bir münakaşa gibi, kişisel olarak iyi öğrencilerin eğitime bu a- çıdan bakmadıklarına inanmaktayım. Başarı için gereken, genellikle okula erişkince bir bakış açısından (ve belki de hayata) çocuklara zarar görecekleri şeyleri öğretmektir. İyi öğrenci öğrenmeye ve öğretmeniyle anne babasının onayını kazanmaya çalışır. Geçmek için, mantıklı standart bir seviye elde ettiği dersleri bitirerek bu amaca ulaştığında memnun olur. Genellikle hiç çalışmayan zayıf öğrencilere geçmek ve başarısızlığın bir belirtisi olan C-D-F notlarından kaçması için bir şans verildiğinde, öğrenmekle daha
yakından ilgilenmeye başlayabilir. İyi bir eğitimin değerini ayırt edebilen öğrenciler, zevk aldıkları için daha sıkı çalışmayı, daha zor dersleri (lise ve üniversitede)

denemeyi ve öğrenmeyi amaçlamaktadır. Geleneksel A-B-C-D-F notlarının kullanılmadığı iki farklı sistemi, bir öğrencinin ilerlemesini anlatarak, bir dereceye kadar

göstermek isterim. Bu sistemlerden biri ilk altı sınıfta, diğeri de son altı sınıfta kullanılmıştır.

İlk altı yıl boyunca, fırsat oldukça görülen düzelmeler dışmda, sınıfıyla ortak hiçbir

şeyi olmayan bir çocuk haricinde, tüm öğrenciler her yıl sınıflarını geçmişlerdir. Sınıf seviyeleri önemsenebilir de önemsenmeyebilir de. (Not uygulamayan okul ki hiç deneyimim olmadığından tartışamam, savım için temel

oluşturamaz.) Çocuklar heterojen sınıflarda sadece yaşlarma göre gruplanmışlar ve altmcı sınıfı bitirene kadar geçen yıllar boyunca her sene ilerleme göstermişlerdir.

Ne sınıfta kalma ne de birbirlerine ya da katı standartara karşı değerlendirme olmadığı için bildiğimiz not karnelerine ihtiyaç olmamıştır. Anne babaların, çocuklarının ilerlemeleri konusundaki anlaşılabilir ilgilerini tahmin etmek için çocuğun ne yaptığını ve nerede düzeltmesi gerektiğini vurgulayan yazılı bir rapor

hazırlanmıştır. Rapor, aşağıda belirtilen Califomia Üniversitesi İlkokulundaki bildirideki gibi olumlu bir şekilde ifade edilmişti:

DEĞERLENDİRME ALANLARI

AKADEMİK GELİŞİM

Okuma, edebiyat, kompozisyon: Susan tümceleri yazabiliyor ve temel imla kurallarını biraz kavrayabiliyor. Düşünceleri, muhteşem bir hayal gücü ve detaylar

konusun-

da dikkatli olduğunu göstermekte. Bu düşünceleri organize etmeyi ve ana fikri destekleyen detayları hesaba katmayı öğrenmeye ihtiyacı var. Yazmaya eğilimli ve

yaratıcı hikayeler üzerinde çalışmaktan hoşlanıyor gibi görünmekte.

Matematik: Susan'ın toplama, çarpma ve çıkarması yeterli. Çıkarmayla ilgili problemlerin tekrar toplanmasında daha bağımsız olmaya başladı. Bu becerileri elde

etmek için çıkarma konularını tekrar gözden geçirmesi gerekiyor. Su- san'ın tutumu, yeni bir konsepti iyice öğreninceye kadar, en ilgisizlerden biri olmak şeklinde. Kendi amacını belirlemeye ve kendi eğitiminden sorumlu olmaya ihtiyacı var.

Okuma: Susan, kütüphane kitaplarını yerine, okuma kitaplarından kısa hikayeler okumaktan hoşlanıyor. Sesli okuması vasat. Sesli okumaktan hoşlanıyor, ancak

okudukları hakkında rapor tutmak için sorumluluk alması gerekiyor. Dinleme becerisini daha fazla geliştirmesine gerek yok. Okuduğu bir hikayeyse sıklıkla

ilgisizdir. Dinlediğinde anafikri ve detayları hatırlayabiliyor.

Sosyal Dersler: Genelde Susan'm tutumu hala kararsız. Sınıf aktivitelerine katıldığı zaman, daha çok takıları, elbiseleri v.s ile meşgul görünüyor. Sınıf

tartışmalarında bazen uygun yorumlamalar yapıyor. Konuşurken sözü ağzmda geveliyor, daha net konuşması gerekiyor. Projelerin kısa vadeli olduğu ve

öğrencilerin

öğretmenin dikkatini daha çok çektiği, küçük bir grupla çalışıyor. Bu ona daha fazla göreve yönelik, okumayla daha ilgili olması için yardım edecektir.

SOSYAL GELİŞİM

Susan başkalarından tecrit edilmiş gibi.Arkadaş anyor ya da başkalan tarafından arkadaş olarak isteniyor gibi görünmemekte. Oyun sahasında grup oyunlarına

katılı-

yor ve sanki senenin başındakinden daha aktif bölümlere alınıyor. Genellikle neşeli ve dost canlısı, ancak sanki yalnız olmayı tercih ediyor.

ÖNERİLER

Eğitimi için daha sorumlu olması gerekiyor. Cesaretinin kırılmaması için daha fazla destek ve teşvik etmeye ihtiyacı var. İlerlemeye devam etmesi için de,

öğrendiği becerileri yeniden gözden geçirmesi lazım.

Bunun gibi bir rapor, öğretmen tarafından okul yılı boyunca en az iki kere eve gönderilir. Tüm öğrenciler için aynı zamanda gönderilmesi gerekmez

(öğretmen ıçm taşıması zor bir yük olur), diyelim ki her sömestrenin son altı haftasında olabilir. Öğretmenler çocuklar hakkında daha derin düşünerek yazabilirler,

daha çok şey keşfederler sonra da mevcut yüzeysel not oranlarını kullanırlar. Rapor her öğrenciyle bireysel olarak tartışılır, ebeveynler, anne baba değil öğrenci merkezli konferanslara katılmak üzere davet edilirler. Yazılı raporlarda olduğu gibi, konferanslar da her sömestrenin altıncı haftasmda açılır.

Daha Yüksek Çalışmalara Katılma

Anaokulundan altıncı sınıfa kadarki (A-6) rapor formunda, yediden onuncu sınıfa kadarki formda kısaca belirtildiği gibi, daha ileri çalışmalar (S) yapan çocuklar

için bir takdir vardır. Örnekte olduğu gibi, bu (A-6) formunun sonunda ayrı bir paragrafta açıklanmıştır.

fane tamamen kendi teşebbüsüyle bir dizi ilginç hikaye yazdı, sınıfa okudu ve bunlardan yararlanarak okumada geri olan iki çocuğun ilerlemesi için bireysel olarak

onlara ders vermeye çalıştı. Hem benim hem de sırufm gözünde, Jane bu

başarı için büyük bir takdiri hak etti.

Ancak bu yüksek notun (S), mevcut sistemimizdeki A ile karıştırılmaması önemlidir. Farklılıkları açıklamak için, yeniden mevcut sisteme göz atmamız gerekiyor. 96 alan bir öğrenciye A, 76 alana ise C verilir. Her ikisi de geçer, ancak A alan (en azından kısa bir süre için) C alandan daha fazla hatırlar. "S" kullanılarak, tüm öğrencilerin geçer bir iş yapması için eşit yolların hepsi açılmış olur. Bir S deneme seçimi, yalnızca öğrencinin sorumluluğudur. Denemek isteyip istemediğine bir kez karar verdikten sonra, nasıl deneyeceğini kararlaştırır. Yargıdan faydalanması, bir karar vermesi ve bu kararı gerçekleştirmeyi düşünmesi gerekmektedir. Bir İ için, ekstra çalışma, normal sınıf çalışmasıyla aynı zamanda yapılır. Daha önemlisi her sömestrede sadece bir S'ye izin verilmesidir, bu kısıtlamayla S'nin A'nın yerine geçme olasılığı ortadan kalkar.

Bir öğrenci S almak için ne yapar? İlkokul, ortaokul ve lisede S'nin ilkeleri aynıdır: "Öğrencinin kendi kendine ekstra, ileri bir okul çalışması yapması gerekir. Zaman yeterli olursa, çalışmasını hem sırufm aydınlanması hem de çalışmasının yorumlanması için sunabilir. Ancak çalışma- I nın son değerlendirmesi öğretmen tarafından yapılır.

Çalışmanın sınıfa sunulması daha çok öğrencinin ödevlerini kendisinin yapması açısından bir teşviktir. Ayrıca bir öğrenci S aldığında, zayıf olanlara yardım etmek için her hafta biraz zaman ayırmayı kabul eder. Örnek olarak, ilkokuldan liseye kadar herhangi bir sınıfta, tarih dersi için hoş bir ödev yapan öğrenci, kendisine ilginç ya da önemli görünen yerleri incelemek sonra da ödevini açıklayıp yorumlamak isteyebilir. Eğer öğretmeni ödevine yüksek

...

. ■ t aı.r kendi standartlarını koyar;

not verirse, tarihten bir 1 alı,

ekstra bir iş yapmış olur.

rabalar ödüllendi-

ileri sistemi kullandığımızda^^ Çabalar
^

rilir ve eğitim, mevcut

ezberlemekten daha

İleri çalışma, A almak ıçm y

., d çıkacaktır. Bu

önemli bir şeyi nadiren yapan og^c^ 9« sistemde S bir aldatmaca

¿ışma^

inisiyatif ve sorumluluğu y

, . ^ ajmak için yapı-

gerektirir, böylece ögrena

A

fan rekabet yerine ^^Stem, e^imi kesintilerden çalışmayı tercih edece _

anlamı olmayan deve A ve B ye götürmektir başka w ■

k çahş.

tayları öğretme verimsiz ^

• {ikirier veya

mıştır. öğretmenlerle «grenciler s^y^ Geçmek ve eskilerin yeni varyasyonları 19 dan iyi fikirler

yüksek not gerçek ve ^otıvee 1

notlama sistemi,

bir 4i oluşturmaktadır.

Orta Öğretimde Notlama

Tanımlanan notlama sistemi ilk

tek bil öğretmen yerine her dere *m £*£££

vaI.

olduğu ortaokul ve lise
,Lafından hikaye taı-

zrnda doldurulan kameran yenm, he d gde

meni tarafmdan doldurutan foma ^hr^îmdan

mevcut karneye benzese de, on

„ıtri, burada da

tamamen farklıdır, ilk altı s

ders bittikten son-

kalma yoktur, ancak tüm öğrenci

sadece

ra geçerler, öğretmenler standart ar olcunu bu standartlara ulaşanlar geçebilir. Eğer

S

standartını çok yüksek tutarsa, öğrenciler derslerden kaçar ya da çoğu kalır ki ebeveynler bundan şikayetçi olur. Eğer bir öğretmen standartını çok düşürürse,

diğer öğretmenler bu öğrencileri aynı konudaki daha ileri derslere alırlarsa memnun

kalmazlar. Bu nedenlerden, okulda benzer standartlar tutulmalıdır. Önerilen

sistem için üç olası not karnesinin kullanımı aşağıda gösterilmiştir:

Tarih

-S Tarih

-Z Tarih - Z

İngilizce

-Z İngilizce

-Z İngilizce - Z

Cebir

-Z Cebir

-z Cebir -)*
İspanyolca

-z İspanyolca

-z-

İspanyolca -)*

öğrenci öğretmenler tarafından koyulan standartları tutturamıyorsa, uygun olan, dersleri tekrar almasıdır. Hiçbir zaman kaldı diye damgalanmaz öğretmeniyle

yaptığı bir konuşma öğrenciye tekrar denemesi ya da geçmesi için gerekenler konusunda bir fikir verebilir. Daimi karnesinde, geçemediğine dair hiçbir kayıt

işlenmez. Okul kayıtla- n sadece geçilen ve yüksek notla geçilen dersler için tutulur. Her öğrenciden, dersleri tekrar alıyormuş gibi, karnesini gösterebilmesi için

saklaması istenir. Bu karneler dersi daha önceden alıp almadığını gösteren yegane kayıtlardır, iki denemeden sonra hala geçememişse, öğretmenler kurulundan bu

dersi üçüncü kez alması için bir izin dilekçesi yazması gerekir. Öğrenci okuldan ayrıldığında, kayıtlarını yok eder. Ancak okul değiştiren öğrencilerin biraz da-

Başarısızlığın Olmadığı Okul

ha denemeye ihtiyaçları vardır, bu, lanet kalma belgesiyle karşılaştırıldığında ödenecek küçük bir bedeldir.

Burada ana hatları belirlenen raporlama sistemi kullanılarak, şimdiki notlama sisteminin yıkıcı özelliği ortadan kaldırılabilir. Daha yavaş olan, evlerinde ya da

ailelerinde felaketlerle karşılaşan, hasta veye tek bir defa bile kendileriyle ilgilenilmeyen öğrenciler dersi tekrar alarak, ikinci hatta üçüncü seferde daha iyi yaparak, artmış ya da yenilenmiş motivasyonlarını açığa çıkarma şansları olacaktır. Eğer öğrenci daha önceki karnesini göstermeye gönüllü olursa, okul ancak o

zaman, diğer okullardaki başarısız denemelerinden haberdar olabilir; resmi karne sadece hangi dersten geçtiğini, bir dersi kaç defa tekrarladığını gösterir.

İlkokulda olduğu gibi, bir sömestrede sadece bir yüksek notu denemek için bir öğrenci seçilir; seçildiğinde kendisini zorla- nanlara yardım edecek hale getirmek

durumundadır.

Başarısızlığın olmadığı bir sistem kullanıldığında, öğrenciler daha zor dersleri denemeye cesaret ederler. Böyle- ce eğitim gelişir. Öğrencinin düşük not

korkusuyla bir dersi bırakmasına gerek yoktur. Geçemezse bile, sömest- renin kalanında bir takım bilgi ve beceriyi özümsemeye devam eder, belki de dersi tekrarlarsa ikinci defada geçmek için bu yeterli olur.

Eğer yüksek-not geçme sistemi uygulanırsa, standartların tekrar gözden geçirilmesi gerekecektir. Şimdiki standartlan yüksek tutma denememiz etkisiz

olmuştur. Öğretmenler, öğrencilere çok fazla materyal sunmakta ve özüm- seyebileceklerinden fazlası için sorumlu tutmaktadırlar. Kimya, fizik, ileri matematik,

ekonomi veya edebiyat gibi derslerde çok az öğrenci geri kalmamayı başarır; öğrendikleri de hiç değerindedir. Öğrencilerin çoğu bu sınıflar-

da

tutulduğunda

istenen

performans

gösterilemez,

öğretmenler de bol bol C ve D verirler. Öğretmenler bunu

yaparak, gerçek dışı standartlarla yetersiz notlar arasmda

mükemmel bir birliktelik oluştururlar. Doğru yaklaşımda

bulunmak yerine hiçbir şey bilmeyen öğrencileri (tüm C ya

da daha düşük not alanlar) sınıfta bırakmak başkalarının

fikrine ayak uydurarak birçok öğrenciye C verirler. Böylece sorumluluktan kurtulan öğretmenler, çok az öğrenci kaldı mantığıyla iyi bir ders verdiklerini açıklarlar. C alan öğrenciler, öğrendiklerinin gerçekte hemen hemen hiçbir şey olmadığını bahane ederek, bunun orta not olduğunu kabul ederler. D alanlar ise, en azından neler yapıldığını anlamadıkları bir sınıfta bütün sömestre oturma e- ziyetini tekrar çekmek zorunda kalmazlar. Sistem korunmuştur; tek kayıp eğitimdir.

Öğretmenler yüksek-not geçme, kalmaya-hayır sistemini kullanarak, aldıkları karmaşık dersler hakkında çok az şey bilen öğrenciler yaratan gerçekdışı standartlan koruyamazlar. Böylece birçok öğrenci de, aldıklan karmaşık dersler hakkında çok az şey bileceklerdir. Karmaşık dersleri vermeye devam edebiliriz; ancak bunlara çalışmak için öğrencilere yeterli süre vermeliyiz. Bunun içinde, öğrenilmesi gereken bir yığın materyalin azaltılması, konuların fazlalığından dolayı şikayet etmek yerine öğrencilere konuyu anlamalarını sağlayacak şekilde önemli fikirleri tartışmak için daha fazla zaman verilmesi de vardır, örneğin, oğlumun lisedeki kimya dersi, 1942'de Case Teknoloji Enstitüsünün birinci sınıfında aldığım kimya dersinden daha zordu (daha karmaşık seviyede daha fazla

çalışma). Bugünün öğrencileri, bizim lisede olduğumuzdan ne daha zekidir, ne de daha fazla motive edilmiştir. Düşük not eşliğindeki

zor dersler çoğu öğrenciyi kimya dersinden soğutuyor.

Derslere girenlerin çoğu, düşük not alanlar ya da B elde e-debilmek için özel öğretmene ihtiyaç duyanlardır.

Bir özel öğretmenin yardımıyla kimyadan geçen oğlumdan fizik dersi almaşım istedim. Bana güldü. Haklıydı, çünkü lisede fizik kimyadan da zordur; muhtemelen C'yi hak etse bile üniversiteye girme şansı azalacaktır. Ü- niversiteyi gözden çıkarmaya değecek kadar bir çaba gösterebilecek yeterli fizik bilgisini C ile öğrenemeyecektir. Tekrar etmek gerekirse, daha az mesafe katedebiliriz ama hiç olmazsa elimizdeki materyaleri daha yavaş, daha derinlemesine sunabiliriz, öğrenciler bu şekilde gösterilen bir dersi bitirdiklerinde, sunulanları bildiklerine güveneceklerdir.

öğretmen öğrenciyi geçirdiğinde, bunun anlamı çocuğun dersi bildiğidir. Örneğin kimya dersi kapsam ve karmaşıklık açısından azaltılabilir, gereksiz ezberler kaldırılabilir ve bu şekilde, kendisini üniversiteye yeterince hazırlayabilecek temel verilebilir.

Yüksek-not geçme sistemi kullanıldığında, eğer öğrenci bu temeli edinmek için iki yerine üç sömestre devam etmişse, sınıfta bırakılmamalı ya da düşük not verilmemelidir. Daha

ileri çalışmaları isteyenler içinse az sayıda özel bölüm olabilir, ancak normal bölümler de temel kimya bilgisi için yeterlidir. Üniversiteler, lisede geçer not alan bir öğrencinin kimyada iyi bir temele sahip olduğunu yakında anlayacaklardır. Eğer bir öğrenci diğerlerinden daha uzun sürede öğreniyorsa sorgulama önceliği üniversitelerin değildir. Özetlemek için San Mateo'daki konuşmadan hemen sonra yanıma gelen bir lise öğretmeninin sözlerini aktarmak istiyorum. Dünyamızda zamanın, yapılan işten önce geldiği iki yer vardır: "Okul ve hapishane. Bunun dışmda her yerde, yapı-

—

—

lan iş harcanan zamandan daha önemlidir," demişti.

Yüksek-not geçme sistemine karşı olan fikirlerden biri de, üniversitelerin geleneksel

not sisteminin kullanılmadığı liselerdeki öğrencileri korumayı zor bulmasıdır. Kitaptaki

diğer eğitim önerilerinin izlenmesi için bunun uygun bir iddia olduğuna inanmıyorum.

Ezberlemek yerine düşünen öğrencileri tercih eden üniversiteler, geçme-yüksek not

sistemini ve onunla birlikte işleyen düşünme eğitimini kullanarak çocukları kazanma

eğilimindedir. Her iki sistemden gelen öğrenciler, normal üniversite ve diğer giriş

testlerinden geçeceklerdir. Bu testler büyük ölçüde düşünmeyi gerektirmektedir, bu

kitaptaki düşünceleri izleyen okullardan gelen öğrenciler daha iyi yapacaklardır. Ayrıca

bu liselere, üniversiteye girecek öğrencileri giriş sınavlarına gerekli materyalleri

ezberlemeyi öğrenerek hazırlamak için, özel sınıflar açmalarını öneriyorum. Maalesef,

çoğu üniversite ezbere dayalı giriş testleri kullanarak, ezberci öğrencilerle ilgilendiklerini

göstermektedir. Bazı üniversitelerde görüşmeler yapılır; bu görüşmelerde anaokulundan

lisenin sonuna kadar düşünmeyi gerektiren tartışmalara katılan öğrenciler, tartışmaların

nadiren yapıldığı geleneksel okullardan gelen öğrencilere oranla daha fazla kabul görür.

Üniversiteler genellikle giriş testinin bir bölümü olarak bir deneme sorusu kullanırlar;

yine meslekleriyle ilgili objektif testler yerine denemeye maruz kalan öğrenciler daha

başardı o- lurlar. Üniversiteler aynca öğretmenlerden kişisel öneriler istemektedir. Bu

kitaptaki önerileri izleyen okullarda öğret- men-öğrenci ilişkisi iyi olduğundan, kabul

komiteleri bu okullardaki öğretmen önerilerinin tahminlerden değil bilgiden

kaynaklandığım öğreneceklerdir.

Önerilen sistemdeki İ ile geleneksel sistemdeki A'yı bir-

leştirrr\^ye niyetim olmamasına rağmen, öğrencinin kar- nesindeki birkaç yüksek not,

muhakkak ki bağımsi2(so- rumlu k>ir ÇabŞma yapabileceğini göstermektedir. Üniver-

siteler ayrıca lisedeki öğrenci bürosunun, çocuğun karne-

sindeki tek yüksek notu almasma sebeP olan ödevi beyan

etmesini isteyebilir. Üniversite kabul memuru bu materyali ı-m.celeyerek, yüksek

olarak değerlendirilen ödevin ka- htesurıi kontrol edebilir. Yalnızca bir tek yüksek ödev

öme- ei beV'nn edilecek olmasına rağmen, öğrenciler görüşmede diğer" yüksek

çalışmalarını da söyleyebilir. Bu kalitede ça- lışrn£

fırsat

5i yaPmak İÇ“1 Çok 32

bulunan geleneksel okuldan. <2elen öğrenciler hakkmda konuşacak daha çok şeyleri

Jfktır. Tüm bu olasılıklan hesaba kattığımda, bu kitaptaki eğitim önerilerine uyan

liselerin öğrencilerini üniversitece sokmakta güçlük çekmeyeceğine inanıyorum.

-Zjenüz tartışmadığım esaslı bir sorun, lisede sadece bir- - dersten geçen

öğrencilerle ne yapacağımızda Burada . ,^ vinıılnn eğitim uygulamalarmm daha çok

öğrenciyi basa-rtvaya motive edeceğine inanmama rağmen geçeme !lwer için

akademik çalışmalar daha zorlaşacaktır Bu çıkış yolu bulmalıyız; şöyle ki b^t, unıvers^

ha2irlık seviyesinde olmayan dersler. Bu e”er' eSlek öncesi hem de mesleki anlamda,

mesle ı ve y ^¿el çalışmaları ihtiva eder. Öğrencilere bu yanyoto takip etmeleri,

böylece aldıkları derslerde b a ş a " ‘ | 'SL önerilebilir, öğrencüer eğittldiklen

aiplomalan aldıktan sonra, ışteki egrtımierm ah P ^

adanacaklardır. Her öğrencinin başarib ^iye vardır. Başarısızlık, şu anda olduğu g '

5^

çıdan yapabildiklerinden fazlasmı ıstey^re eğitimi için ■ • - okulu bırakmasına sebep olup

mes ^

bir engel teşkil etmeyecektir. Çoğu okulda her öğrencinin anlamlı bir çalışma programına

"mesleki, meslek öncesi ya da basit akademik" geçmesi için bir şans verecek bir müfredat

tutulması gerekecektir. Bireysel derslerde tamamen heterojen gruplar oluşturmasak da,

sonraki bölümlerde açıklanacağı gibi, öğrencilerin sınıf tartışmalarına evde katılmalarım

sağlayabiliriz.

Objektif Testler

Geçme yüksek not sisteminin benimsenmesi objektif testlere daha kullanışlı bir işlev

sağladı. Sorun çözme eğitiminin kararlarına götüren yargılara varmak için gerçeklere

ihtiyacımız olduğunda, tüm sınıfın gerekli olguları öğrenmesi önemlidir. Objektif bir test

olguları öğretmek için iyi bir yoldur, ancak sadece cevapları olan olguları gerektiren test,

notlamadan ayrılmalıdır. Düşünmeyle sorun çözmenin ilk fazlamda, kendi kendine

değerlendirme aracı olarak kullanılan objektif testin iyi bir anlamı vardır. Öğrenciler

notlar konusunda endişelenmediklerinde bu alıştırmalardan hoşlanırlar. Her öğretmenin

öğrencilerine vermeyi gerekli gördüğü olguların hepsi doğru şartlar altında tutulur ve

şimdiki notlama sistemindeki gibi çarpıtılmaz. Bir öğrenci geçme seviyesine ulaşsm ya da

ulaşmasm, objektif testler değerlendirmenin herhangi bir bölümünde kullanılmışsa

cevapları açıklamak veya geliştirmek için bir fırsat verilmelidir. Bu tarz bir test, hem kağıt

üzerinde hem de grup olarak savunulması ve açıklanması için kısa olmalıdır. Öğretmenler

zamanın, öğrencilerin sınav sorularına verdikleri cevapları açıklamak için yeterli

olmadığını iddia etmektedirler, ancak iddialarım desteklemek zordur. Sınıfta kalma

eğitimden çıkartılmışsa, ders vermek için

zaman artacaktır. Zamanı aşanlar başarısız öğrencilerdir ve tüm uygulama amaçlı zaman kullanımları boşunadır.

Objektif testler gibi kapalı-kitap sınavları da öğrencileri değerlendirmek için kullanılmamalıdır. Notsuz kapalı-

kitap sınavları karar vermeye yardım edecek olguların öğretilmesine reberlik ettiğinde faydalıdır. Sadece ezbere

yardımcı olması için kullanılmamalıdır zaten çok az olgunun ezberlenmesi gerekir. Öğrenciler yargı ve karara

vardıklarında önemli olaylar hatırlanır. Geçme seviyesinde değerlendirmeye götüren tüm tartışma ve testlerde,

kitaplar, notlar ve diğer bilgiler öğrenciye daima yardımcı olacaktır. Danışılan materyal sonra da yaşamda faydalı

olduğu için okulda kullanılmalıdır. Rehber materyallerden faydalanma, şu andaki her şeyi hafızaya işlemeye yönelik

sıkıştırma sisteminin aksine eğitimi geliştirir. Öğretmen nasıl öğrenciye sınava ne getirmesi gerektiğini söyleme-

meliyse, ne getirmemesi gerektiğini de söylememelidir.

Bu bölümdeki öneriler izlendiğinde, okuldaki atmosferin başarısızlıktan başarıya doğru değişmesi için bir ortam

hazırlanacaktır. Başarılı öğrencilerle başarısızlar arasındaki geniş aralık büyük ölçüde daralacaktır.Öğrehnek daha

kolay ve anlamlı hale gelecektir; çünkü öğretmenler notlar konusunda sürekli tartışmalara yakalanmayacaktır.

Öğretmen eğitimi

Eğer öğretmenler de bir eğitim deneyimi geçirirlerse, bu bölümde önerilen eğitim değişikliklerini kurmak kolay o-

lacaktır. Eğer okul ve üniversite yıllarında ezberlemek, çok az düşünme gerektiren çok az ilgi çekici eğitimi

notlandırmak zorunda kalmışlarsa, ister istemez aynı yöntemleri öğrencilerinde uygulayacaklardır. Öğretmenlerin

anaokulundan yüksek okula kadar şimdikinden daha iyi bir eğitimi yaşayacakları umudunu taşıyan gün gelecektir.

Fakat bu zamana kadar biz ne yapacağız?

İlk olarak "temel eğitim" şeklinde adlandırılan konunun üniversite eğitim müfredatının önemli bir bölümü

olduğunu ileri sürmekteyim. Öğretmen olmayı planlayan her öğrenci mezun olana kadar, öğretmen eğitimi

programma girmeye karar verdiği zamandan itibaren eğitim ü- zerine açık bırakılmış bir seminere üye olacaktır. Bu

bölümdeki öneriler doğrultusunda yürütülen seminer onuncu bölümde ileri sürülen tartışmalar için de hazırlanmıştır.

Öğrenciler başlıca konulan öğrendikten sonra, bunu nasıl yapacaklarına dair her safhayı tartışacaklardır. Öğrenciler

gözlemci olarak, farklı öğretmenleri ve yöntemlerini incelemek için, ilkokuldan yüksek okula kadar sınıflarda,

konferanslarda ve seminerlerde bulunacaklar; gözlemlerini değerlendirip bunları seminere getireceklerdir. Tüm

seviyelerde ve değişik konularda ders vermenin en iyi yolunu bulmak için üniversite profesörleri, halk okulu

öğretmenleri ve hepsinden önemlisi öğrenciler seminerlere periodik olarak katılmaya davet edileceklerdir. Mutlak

çözümlere olmasa da her öğrencinin kendi kişiliğine uygun olarak uygulanbilecek iyi eğitim alternatiflerine götüren

bir dizi tartışma yürütülecektir. Bu tarz seminerler her okul sisteminde yürütülmelidir; en azından iki senede her yeni

öğretmen, bölgedeki baş öğretmenler tarafından finanse edilen bir gruba üye olabilirler. Yeni öğretmenin seminer

grubundaki performansı, memnuniyet süresi değerlendirmesinin bir parçası olmamalıdır. Seminerin tüm vurgusu, bir

öğretmen olarak her üyenin etkinliği üzerine olmalıdır.

öğretmen eğitimi üzerine ikinci öneri Temel-Eğitim se-

minerlerinde tavsiye edilenlerden farklı ve ek • gulamasına zaman harcamak yerine, resmi üniv • U" timi alan öğrenciler içindir.

Bu şekilde öğretmenlik * ^ için bir sömestre yerine bütün bir yılı harcayabilip retmenlik pratiği tartışması Temel-Eğitim semine ' *

° parçası olmalıdır; böylece herkes öğrencilerin kun^il* tekniklerden hangisinin etkili hangisinin etkisiz öğrenebilir. Maalesef

çoğu öğretmen mesleğe, alı jf*"1 yapmış öğretmenlerin denetiminde, sınırlı bir demevi başlar. Yeni öğretmenler hem eğitim hem de

denemedi! nemleri süresince, denetim altında daha fazla deneyimb! zanmalıdır. Notlama ve değerlendirme kaldırılmalıda böylece yeni

öğretmenler eleştiri korkusu olmadan d ‘ şik yöntemleri kullanabilirler. Öğretmenlik öğrencisi X nan dönemde kazanılan notlu eleştiri

korkusundan kur tulmak zordur. Bunun üzerine öğretmenler genellikle sınıflarını bu şekilde idare ederler, öğrencileri de söyledikle ri her

şey için kendilerine not verileceği korkusuyla konuşmaya çekinir.

Burada yapılan öneriler sınırlı olsa da öğretmen eğitiminin düzeltilme ihtiyacını işaret etmektedir. Öğretmene ğitimi düzeltilmezse

okullarda gereken çoğu değişikliği sonuçlandırmak zor olacaktır.

Yeni Programları

Uygulamak

••

Ohceki bölümlerde okuldaki başarısızlığı azaltmak için o- kul prosedürlerinde değişiklik yapılması konusunda bir çok öneri

getirildi. Bundan sonraki üç bölümde/ daha önce öğrencilerin uygun tartışmalarla ilgilenmesini sağlayacak bir yol olduğu

söylenen sınıf toplantılan incelenmiştir. Bu düşünceleri öğretmenler ve okul idarecileriyle tartıştığımda "Bu öneriler muhteşem

ancak hiçbir zaman burada uygulayamayacağımız öneriler" diyorum. Çünkü bu, statükoyu değiştirmenin neredeyse imkansız

olduğu bir durumdur.

Değişiklik yapmayı denediğim için, yeni fikirlerin o- kullarda neden yavaş ilerlediğini incelemek isterim. Stanford eğitim

Okulu'nun Dekanı Dr. **H.** Thomas James, de- netmenlerin, uzman yardımcıların, danışmanların ve diğer bilirkişilerin değişiklik

yapmak için çok meşgul ul- duklan durumlarda şunu önermişti, öğretmenler toplantılarından çıkıp sınıfın kapısını

kapattıklarında, çoğu o- kulda senelerdir bulunduklarından bir şeyler biraz daha devam eder. Sınırlı deneyimim Dekan James'in

gözlemini destekliyor.

Okullardaki çalışmalarımdan elde ettiğim deneyimlere dayanarak, okulların geleneksel yöntemlerini değiştirme

ihtiyacına sahte bir ilgi göstermekten fazlasını yapacak umduğum bazı önerilerde bulunmak isterim. Yeni .¡T ramlara başlamakta, yeni yaklaşımları kullanmaktaki

t? hca engellerden biri, eğitim konusundaki çoğu düş^ nin, orta-ve yüksek-sınıf sistemleriyle araştırma ve ma yapmak için ihşki kurmasının yerini almasıdır. Bu SJ

temler genellikle geleneksel olgu-ezber eğitimi işini o|. dukça iyi yaptığmdan değişiklik yapma hevesi çok azdır Şehir merkezindeki gibi eğitimin başarısız olduğu

yerler- de, hem yenilikçilerin bu okullarda değişiklik yapacak kadar süre çalışmadıklarından hem de işlerini zorlaştıracağından korkan öğretmenlerin yeniliğe

karşı çıkmasından dolayı, denenen çok az yeni şey vardır. Öğretmenler, so runlarını hiçbir şekilde anlamayan yabancıların önerilen hakkında endişe duymadan

geçirdikleri tek bir gün olmadığından yakınıyorlar. Bu nedenle öğretmenler, çocukların ezber ve ilgi eksikliğinden çok fazla yakınmadığı bam livölerde, atılım

yapmayı ve yeni yaklaşımlan denemen istemezler. Eğitimin başarısız olduğu yerde, öğretmenler gereğinden fazla çalışırlar ve yeni herhangi bir şeyi dene meye

cesaretleri yoktur. Eğer şehir dışındaki eğirim şehir merkezindeki gibi sönük olsaydı ebeveynler şıkayetlenyle duvarları yıkardı. Eğer şehir içindeki eğitim ki kadar başarılı olacak gibi görünseydı, şimdilik ta az endişelenirdik. Şehir merkezindek. sebepten şikayet etmezler: "Bir çoğu okulda başarnu ot duğundan çocuklarının başarısızlıklarını

V

kul deneyimleriyle karşılaştıramaz; ıkınası İM sal organizasyonları ya da politik dur*

Şehir merkezindeki eğitimin ıçm

^ ^

™ irfMUttünün. öğrenciler ve ebeveynlerden dana-

bir şekilde eğitimciler tarafından bilinmesi, bana okullarda çalışma fırsatı verdi; aynen genç kızların tedavi edilen ciddi sorunlarının Ventura'da çalışma olanağı vermesi gibi. Buna bağlı olarak şehir merkezi eğitimini başarısızlığındaki tek aydınlık nokta, değişim ihtiyacının düşünceli öğretmenlerle idareciler için açık olmasıdır; anne babalarla öğrenciler de bunun farkına varmaya başlamışlardır. E-ğitim alanındaki ilerlemeler, kendi halinden memnun cilan şehir dışından nadiren

çıkacaktır. İlerlemeler ya şehir merkezinden çıkacaktır ya da hiç yapılmayacaktır.

Öğretmenlerin yeni düşünceler ve programlan uygulamasını sağlamaya çalışanların karşılaştığı sorunlar nelerdir? öğretmenler, şehir merkezinde de şehir dışmda

da ciddi ve büyük başarısızlıklarla karşılaşmalarına rağmen öğretme yöntemlerinde ya da okul müfredatında değişiklik önerenlerden çekinmezler. Çoğu okulda

başlangıçta gördüğüm atmosferi tarif etmek zordur. Mevcut uygulamaya karşı memnuniyetsizlikler ve değişiklik önerenlere karşı bir tezat olmasına rağmen statükodan

vazgeçilecek gibi gözükmekte. Değişiklikten çekinme sadece öğretmenlerin kabul ettiği uygulamalara değil, kabul etmediklerine de dayanmaktadır.

İdareciler daha düşük seviyeye de aynı tutumu gösterir. Programı değiştirememekte öğretmenlerle ebeveynleri suçlarlar. Aynı şekilde ebeveynler de idarecilerle

öğretmenleri suçlamaktadır. Böylece öğretmenlerin anne-babayla idarecileri, idarecilerin öğretmenlerle ebeveynleri, anne- babaların da idarecilerle öğretmenleri

suçladığı bir kısırdöngüye gireriz.

Değişime karşı olmanın alfanda yatan, hem öğrencilere Hem de öğretmenlere hükmeden not ve başarısızlık at-

bir ^^^'birebeveyn tara- ^Vyette bulunan £^^mden, «fandan

ito b“

da ak) elettirileceğinden korkarl».

andan ve (başans>z

birUeri kendderua ba-

trS^trS^aen denklik y-P^lan

“-SS^ totefu

az iyi idareciler tarafından des

^ hem de ıda-

de onlardan daha az va » istedilderi bir durumda da, recilerin değişmu tesvtiM - etirilmesi

konusunda op* • j.-,<-,-,nrp1erm verme get mivenmemele- zor olacaktır çünkü

denemeden önce öğretmenler programın değerini anlayamazlar. Düşünceli

tartışmalardan az da olsa kişisel deneyim kazandıklarından, sınıflarını yönetmek için

yeterince hazırlıklı olmadıklarını hissederler. Başarısızlıktan korkarak, sınıf

tartışmalarını başlatmaya karşı çıkma eğilimindedirler. Şaşırtıcı olan asıl direncin sınıfı

iyi bir tartışma için gereken çarkm içine itmeye karşı gösterilmesiydi. Sınıf toplantısı

yürütmeye yönelik çabalarında başarısız olduklarından yakınan öğretmenler, sınıfı

daire şeklindeki toplantı düzenine sokamadıklarını itiraf etmişlerdir. Başka oturma

düzeni kullanmaya ya da tartışmaları normal sıra düzeninde yürütmeye çalışmışlardır

ki başa çıkılmaz bir engelle karşılaşmışlardır. Hiçbir zaman sınıfı daire içine almadan

başarılı bir toplantıyı yürütemediğimi defalarca tekrarlamama rağmen öğretmenler

önerime karşı çıkmaktadırlar. Birçok müdür bazı öğretmenlerin sınıflarını daire içine

yerleştirmeyeceğini söyledi. İlk denemede 90 saniyeden fazla sürmeyecek sonrakilerde

ise çok daha az zamanda hallolacak bu mekanik işleme karşı çıkma, öğretmenlerin yeni

eğitim uygulamalarından emin olmadıklarında, değişikliklere karşı gelmeleriyle aynı

örneği oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıfı daire şeklinde yerleştirmeyi

reddetmesiyle başa çıkma uğraşında şimdi sadece toplantıyı nasıl idare etmek

gerektiğini değil aynı zamanda sınıfı nasıl daire şekline sokacaklarım da gösteriyorum.

Sınıf toplantılarım yürütmek için bu ve benzeri önerileri izleyen öğretmenlerin başardı

ve memnun edici deneyimleri beni mutlu etmektedir.

Değişikliği kabul ettirmenin en iyi yolu öğretmenlerin sorunları çözmek için bir

araya gelmeleridir. Öğretmenler değişiklik ihtiyacı ve yeni programların çekiciliğiyle

kendi

Başarısızlığın Olmadığı Okul

kendilerine

iûrüteceUerıkendü

yerıeştirmek için

retılmelıdır. Aynca katılmalıdırlar. Yeni bir progra- tartışma Pr°g^

i

in

öğretmenlerin kendilerinin

mm ^la'mh Olduğuna inanması gerekir. Birçok yeni

* * ? ^dtfSkliği başlatma sorumluluğu konusunda . !UbTr a„klfmlya ihtiyaç var.

Öğretmenlerin grup oU-

okuma kitaplarını £

lan kullanarak ^ veriimelidir. Bu tip yeni yöntemle- ükier yapma

enlef

kuruluna

sunulmabdır. Ancak

rin sonuçlan ogre

r SOmmlu olabilirler ne

s""«

rk

de idare l^ömdan, sunuşu sadece öğretmenlere bıra-

zorundadırlar-O g ürümeyecektir. Sınıf toplantüan- kılırsa, sınıf tof^anhl y lidiryve retmenlere de

bu ö-

~s,5ss“—

sıruf toplantısı yapmaya

değişikUkler idare

Karnelerden vaz Ş^f ^“^bilir. Baz. o- taralmdan memnuruye , J , ? Lduılması veya

değiştirilmesiyle ilgilenilmiştir. Bir okulun müdürü artık karneler olmayacak emrini

verdiğinde, öğretmenler anne- babalara bilgi vermek için yeni bir yöntem geliştirmeye

çalışmışlardır. Anne-babalarla toplantı yapılmasına karar verilmiştir. Diğer taraftan,

öğretmenler kurulundan, şimdiki A - B - C - D - F karnesinden daha iyi bir yöntem

önermesini istediğimiz başka bir okulda öyle çok tartışma çıkmıştı ki yeni bir notlama

yöntemini geliştirmek imkansızlaşmıştı. Farklı sınıf toplantıları başlatarak idare notlan

kaldırabilir. Öğretmenlerin işbirliği bütün değişiklikleri yapmaya yardım ederse de bu

sadece yeni bir şey eklendiğinde gerçekleşmektedir. Not gibi geleneksel uygulamaları

kaldırmak için yalnızca güçlü bir yönetimle öğretmenlerin bir alternatife karşı çalışma

fırsatına ihtiyaçları vardır.

Çoğu okulda değişiklikleri başlatmak zordur çünkü değişim için gerekenlerden

biri—ki bu da öğretmenlerin grup olarak toplanmalan için zamanlarının olmasıdır—bir

araya gelememektir. Öğretmenlerin yeni yaklaşımları tartışmak, geliştirmek ve kabul

etmek, demonstrasyonlan görmek ve tekrarlayan eğitimleri almak için zamana ihti-

yaçlan vardır. Çoğ;u kadroda öğretmenler birbirine bağlı, sorun çözen gruplar halinde

çalışmak yerine, birbirlerinin ne yaptıklarını bilmeden ya da anlamadan, kendi

sınıflarında yalnız çalışırlar. Her öğretmen belirsizliğe karşı çalışıp öğrencilerini yüksek

seviyelere getirme amaçlan hakkında nadiren sorgulanırsa da çok azı, öğrencilerinin

kendi sınıfına gelmeden önce nasıl eğitildiği ya da bir üst sınıfa geçtikten sonra nasıl

eğitileceği üzerine düşünür. Tüm okulların bir eğitim felsefesi geliştirmek amacıyla

düzenli olarak öğretmenlerle toplantı yapması gerekir. İşleyen bir

felsefe bir kez kabul edildi mi, eskilerinin işe yaramadı^ yerde yeni yaklaşım ve teknikler kullanılarak

oturtulmalıdır. Okullar sadece çoğu işten değil, personel toplantılarına hiç ya da çok az zaman ayırarak, insan

davranışını düzeltmeye çalışan tüm diğer faaliyetlerden de farklıdır. Öğretmenler biraraya gelemedikçe,

müdürle komiteler halinde çalışamadıkça, eğitim sorunlarım çözmeye yönelik programları yüksek seviyeli

başkanlarla geliştiremedikçe yeni hiçbir şey yapılamaz. Bu cümleyi yazmaya tereddüt ettim çünkü okurların

çoğunun, komisyonlarla boşa geçen zaman ve çok az iş bitirme konuşmada kötü deneyimleri olabilir. Okul

komiteleri önerilerin yerleştirilmesi için emir vermezlerse hiçbir anlamları olmayacaktır.

Şu anda ortaokullarda öğretmenler arasındaki ilişki öylesine sınırlıdır ki çok az öğretmen diğerini ders

verirken görmüştür. Ayrıca hiçbir öğretmen, müdür sınıfındayken rahat değildir. Grup ruhu çok azdır;

çoğunlukla her öğretmen sorunlarıyla kendi başma uğraşır. Bu izolasyon duvarım yıkmak için ne kadar çok

gücümüz olursa ki böylece öğretmenler birbirlerini ders verirken görüp birbirlerinden bir şeyler öğrenirler, o

kadar iyi bir eğitim elde ederiz. Öğretmenlerin birbirine yardım ettiği okula en iyi örnek on beşinci bölümde

anlatılan Pershing Okulu'dur.

Eğitimciler arasında yapılan toplantıyı yönetmenin en karışık yollarından biri, kendilerinden eğitim

felsefelerini tartışmaları, tartışma ilerledikçe de gelinen noktalan tahtaya yazmalarım istemekti. Bu işlemi

başlangıçtaki birkaç sorunla beraber mükemmel bir eğitim amacı listesi oluşturan büyük bir ilkokul yöneticisi

grubuna uyguladım. Bunların arasmda, önceki bölümlerde teklif edilen düşünme, bireysel çocuk, uygun

eğitim, tüm öğrenciler için başarı

gibi fikirlerin bir çoğu bulunmaktaydı. Tartışmanın bir saati dolduğunda daha önce konuşmamış olan bir

müdür el kaldırdı ve grubun kesinlikle mükemmel bir liste yaptığını ancak sıralanan bu maddelerin okullarda

bulunmadığını söyledi. Asabi kahkahalardan sonra rahatsızlıkla ancak yine de dürüstçe, okullarındaki

eğitimin tahtada yazılı o- lan felsefeden daha çok ezber, ilgi eksikliği ve başarısızlıktan oluştuğunu kabul

ettiler. Bundan sonra kendimiz ya da başkaları için, programlarımızdaki çatlaklan belirlemek, sonra da iyi

eğitim diye düşündüğümüz şeyle uyguladığımız arasındaki açıklığı kapatmak gerektiği düşüncesinde

birleşmek kolay olacaktır. Bu aralık sadece müdürlerle öğretmenlerin baskıdan uzak ve dürüst bir atmosfer

içinde sorunlarım tartışmak için toplanmaya zamanlan olmadığından değil, yaptıkları hakkında şüpheleri

olduğu için de kapanmaz.

Okuldaki dinleyicilerle ve Fullerton, Califomia'da okul yönetimiyle baş idarecilerin dahil olduğu tüm

sistemlerle konuştuğumda, burada sunulan düşünceleri kabul ettiklerini gördüm. Fullerton'da olduğu gibi,

herkesin yeni fikirlerden haberdar olmasını, sonra da bunlan uygulamak amacıyla kesin plan yapabilmek için

okulu bir günlüğüne kapatmak isteyen sistemlerde çok şey yapılabilir. Okullar sadece, fikirleri dışanda

sunmak için değil, öğretmenler kurulu toplantılan okul saatleri içinde okul haftasının bir bölümü olarak

düzenlendiğinde yürütme daha başarılı o- lacağından da, yılın bir ya da iki günü kapatılmalıdır.

Öğretmenlerin bir başkasından daha fazla çalışmaya niyetleri olmadığından, toplantıların okuldan sonra

yapılmasıyla oluşan ilerleme yeni imkansız programlara başarı getirecektir. Öğretmenler kurulu toplantısı

için gereken za-

Yeni Programlan Uygulamak

de ederler. Öğretmenler, çocukların düşünmeyi, başkalarını

dinlemeyi,

sorunları

çözmeyi,

entelektüel

soruları

zihinlerinde tartmayı öğrendiklerini gördüklerinde sınıf

toplantılarının değerini anlarlar.

Öğretmenlere sadece toplanmaları için zaman vermek

yeterli değildir. Eğer toplantılar iyi planlanmazsa, halk

hemen öğretmenlerin okul saatinde toplanmasına tepki gösterecektir. Toplantıların sonucu olarak pozitif neticeler doğmazsa, öğretmenler boşa geçen zaman mesuliyeti altında ezileceklerdir. Halk okullarında idare edilen üniversite sınıfları bir çeşit üretken öğretmen toplantısı olabilir. Sınıflar, öğrencileriyle doğrudan çalışmalar yapan öğretmenleri gerektirir. Çoğu öğretmen geçici sertifikalar aldığından, normal bir ehliyet için üniversite derslerine ihtiyaç duyar. Asıl yapmalan gereken: "Eski teknikleri düzeltip yenileri öğrenerek sınıftaki eğitimin kalitesini yükseltmek; ile çok az ilişiği olan yerel üniversite kurslarmı alırlar. Üniversite kredisi gerektirmeyen okullarda ders veren öğretmenler maaşlarını yükseltecek puanlan alabilirler ki bu Los Angeles'da (ve diğer bir çok okul sisteminde) kullanılan bir prosedürdür: "Mount St. Mary" Üniversitesi tarafından

desteklenen
75'nci
Cadde
Okulu'nda,
okul
sonrasında
bir
ders
veriyorum.
Kaydedilenlerin sayısı yüksekti (öğretmen kadrosunun
yansı kadar) çünkü öğretmenler sınıf toplantıları konusuyla
ilgileniyordu. Eğer sınıflar en az günün sonunda ancak yine
okul saati içinde, tutulsaydı kayıtlar muhtemelen % 100
olurdu. Maaşım Mout St. Mary tarafından ödendiğinden
okul sistemi kurs için bir şey teklif etmedi. Üniversite
öğrencilerini, deneyimli öğretmenlerle yaptıkları kişisel
ortaklıklardan
öğrenen
sınıflara
göndererek
fayda
sağlamaktadır. Okullarda-
ki öğretmen toplantıları ve üniversite sınıflan okullarımızın düzeltilmesine gerçek
bir yardımda bulunabilir.
ONUNCU BÖLÜM

Sınıf Toplantıları

Bu ve sonraki iki bölümde, daha önce anlatılan, öğretmenlerin bütün sınıfı neyin önemli, neyin kendilerine uygun olduğunu anlamalan konusunda yargısız bir tartışmaya götürdüğü sınıf toplantıları hakkında detaylı bir bilgi vereceğim. Uç çeşit sıruf toplantısı vardır: "öğrencilerin okuldaki sosyal davranışlarıyla ilgili olan" toplumsal-sor unlan-çözme toplantıları; entelektüel konularla ilgili olan açık-uçlu toplantılar ve öğrencilerin müfredatı en iyi nasıl anlayacağıyla ilgili olan eğitimsel-teşhis toplantılan. Bu toplantılar normal okul müfredatının bir bölümü olmalıdır. Benim deneyimim de, bu kitabın felsefesini kabul eden öğretmenler tarafından büyük bir sıcaklıkla desteklenmektedir.

Toplumsal-Sorunları-Çözme-Toplantılan

Bazılarının öğrencileri disiplin kuruluna kadar götürdüğü okula ait toplumsal sorunların çoğuyla baş etmenin en iyi yolu, her öğretmeni grup lideri, her sınıfı da sorun çözücü bir grup olarak kullanmaktır. Öğretmenler kurul toplantılarında esasen her sınıfın, sınıf toplantılarında yaptığı şeyin aynısını yapacaklardır: "Birey ve grup olarak sınıfın e- ğitim sorunlarını çözmeye çalışmak. "Çocuklar anaokuluna başlaymca, her sınıfın çalışan, sorun çözen bir birim,

Başarısızlığın Olmadığı Okul

her öğrencinin de hem kişisel hem de grup sorumluluğu olduğunu keşfetmeleri gerekir. Sorumluluğu öğrenmek ve bu şekilde davranmak bütün sınıf için geçerlidir çünkü öğrenmek paylaşıldıkça beslenir. Öğretmenlerle öğrenciler grup ve birey sorunlarını tartışarak, genellikle sorunlarını

sınıf içinde çözebilirler. Çocuklar okula başladıklarında sorun çözme grubuna katılmayı öğrenip, bu altı yıl boyunca farklı öğretmenlerle buna devam ederlerse, dünyanın gizemli, bazen de olaylar üzerinde çok az kontrol sahibi oldukları korkutucu bir yer olmadığını anlarlar. Dünya zaman zaman zor, hatta düşmanca ve gizemli görünse de beyinlerini birey ve grup olarak kendi okul dünyalarındaki yaşam sorunlarını çözmek için kullanmayı öğrenirler. Öğrenciler için sorunlarını sınıf toplantıları sayesinde çözmeyi öğrenmekten daha önemli bir şey de okula ait başarı kazanmalarıdır. Bu kazanç Yeshiva Üniversitesi'n- de Psikoloji ve Eğitim Profesörü olan Dr. Edmund Gotdon tarafından detaylı bir şekilde incelenen Coleman Rapo- ru'nda açıklanmıştır:

Öğrencinin başarısıyla ilgili olduğu gösterilen okul ö- zeliklerine ek olarak, Coleman, başarıyla bütün okul faktörlerinden daha sıkı bir ilişkisi olan bir öğrenci ö- zeliğirıi bulmuştur. Öğrencinin kendi kaderi üstünde kontrol sahibi olduğunu hissetme derecesi başarıyla fazlaca ilgilidir. Bu güç hissi Zenci öğrencilerde daha az yaygmdır ancak olduğunda ise 'başarılan, inançlarını yitmen beyaz öğrencilerinkinden daha yüksektir"(vurgu eklenmiştir).

Öğrencilerin birçok sorunları vardır, bunların bazılan disiplin kuruluna götürür bazılarıysa götürmez. Normal şartlar altında, toplumsal sorunlan çözmeyi öğretmek için

sistematik bir çaba olmadığından, okulda birbirleriyle u-

yum içinde ortaya çıkan sorunları çözmek zordur. Çok az yardım edildiğinde çocuklar, sorunlardan kaçma, yalan söyleyerek durumdan kurtulma, kendi sorunlarını çözmek için başkalarına güvenme ya da sadece boş verme eğilimi gösterirler. Bu hareket tarzlarından hiçbiri yaşam için iyi bir hazırlık değildir. Toplumsal-sorunlan-çözme toplantılan, çocuklara daha iyi yollan öğretmekte yardımcı olabilir.

Bir ilkokulun sekizinci sınıfıyla çalışırken yürüttüğüm bir toplumsal-sorunlan-çözme toplantısı örnek oluşturabilir. Toplumsal-sorunlan-çözme toplantılarını yürütmeme rağmen, dışandan biri için sınıf öğretmenlerine yaptığımdan daha zor olanlar vardır; öğrenciler genellikle kendilerini iyi tanımayan birinin, sorunlarına müdahale etmeye hakkı olmadığım düşünürler. Gerçeklik Terapisi'ne göre, birisi davranışlarını değiştirmeden önce binleriyle ilgilenmelidir. Toplantıların başardı bir demonstrasyon yerine geçmesi için, sınıf ve tamamen yabancı birinin birbirleriyle yeterince ilgilenmesi zordur. Aksine açık-uçlu, eğitimsel-teşhis gibi toplantılar sınıfın tanımadığı biri tarafından kolaylıkla idare edilebilir çünkü bu toplantdarda toplumsal-sorunlan-çözme toplantısındaki endişelerin hiçbiri yoktur.

1967 baharında sekizinci sınıfta yaşanan ciddi bir sorun vardı; dersi asma. Bazı sıcak günlerde 35 kişdik sınıftan en

az altı ya da sekiz tanesi okula gelmek istemiyordu. Bazılarının diğerlerinden daha fazla devamsızlığı varken bazılarının devamlan tamdı; aynı çocuklar her gün gelmemez- lik yapmıyorlardı. Toplantı süresince dersleri asma üzerine odaklanmalarım istedim. Kimse tek bir toplantıyla bu kadar ciddi bir sorunun çözülmesini beklemiyordu ancak benim amacım hem okulu bırakmalarına sebep olan dür- tüler hem de kendilerini daha iyi davranışlara götürecek tutumları değiştirilmediği sürece, ben ya da bir başkası fikirler hakkında düşünmelerini sağlamaktı.Toplantı sınıfa onların düzenli olarak devam etmelerini denemek gibi yönelttiğim, bugünlerde herkes sınıfa devam ediyor mu, imkansız bir görevle karşı karşıya kalacaktı. Beşinci bölümde sorusuyla başladı. Başlangıçta samimi kısa süre sonra da daha dikkat çekildiği gibi, ödeve ilgi öğretilmelidir; müfredattaki da içtenleşen, devamsızlık yapan sekiz öğrenciyle ilgili alakasız konular çocuklara daha anlamlı gelen derslerle büyük bir tartışma haline geldi ve mevcutlar devamsızların değiştirilmelidir.

çoğunun bu güzel bahar gününde hasta olmadığını
Ertesi gün mevcut öğrencilerden okula devam etme sözü
biliyorlardı. Mevcut öğrencilerden bazılarına sınıfı asıp
almayı denedim. Bana ve değişiklik öneren herhangi birine
asmadıklarını sorduğumda çoğu yaptığını kabul etti.
karşı güvensizlikleri, taahhütü reddetmelerinden belliydi.
Öğrenciler ceza vermeyeceğimi, yalnızca okula gelmemeleri
Ayru zamanda red, öğrencilerin ilgisiz bir eğitime
konusunda endişelendiğim için sorguladığımı hissettiler.
katılmalarını sağlamakta karşılaştığımız zorluğa iyi bir
Bir süre okulu asarak ne kazandıkları, hangi
örnektir. İlerleyen günlerde neden okulda olmamaları
problemlerin buna sebep olduğu üzerine konuştuk. Ayrıca
gerektiğine dair akıllarına gelen tüm sebepleri sıraladılar.
ders asmaya karşı okulun hangi yöntemleri uyguladığını,
Hem toplantıyı bitirmek hem de öğrencilere bir vaatte
anne- babaların bu yöntemlere verdikleri tepkileri de
bulunmalım anlamını göstermek için, değerli bir sonuç çıka-
tartıştık. Öğrenciler okulun sıkıcı, öğrendiklerinin de
nlamamamış olsa bile, bazen işe yarayan bir teknik ortaya
anlamsız olduğunu iddia ettiler. Yaşamları, okul dışmda
koydum: Sınıftan, ertesi gün okula geleceklerine dair bir
ilgilerini çeken şeylerle öylesine doluydu ki okula devam
taahhütname imzalamasını istedim. Yirmi dokuz öğrenci-
edemeyecekleri hissini veriyorlardı. İçinde bulundukları

durum için bahaneleri şuydu, bu yıl okulu asmak için son şanslarıydı çünkü liseye başladıktan sonra kurallara uymak zorundaydılar. Bahanelerini sorgularken, lisede de düzenli olarak devam edeceklerinden şüpheli olduğumu söyledim. Sekizinci sınıfta şikayet ettikleri şeylerin lisede daha farklı olacağına inanmadığımı da ekledim. Konuşmaya devam ettiğimizde, çoğu çocuk lise referansının rasyonali- zasyon olduğunu söyledi; kardeşleri ve arkadaşlarından elde ettikleri deneyimlere göre ders asma lisede de sekizinci sınıftaki kadar olağandı.

Bu noktada, Gerçeklik Terapisi'nde sorunlan açık, dürüst tartışmalara taşımak olarak adlandırılan şeyi yaptık.

Sıcak ve kişisel davranışım sınıfın görüşmeye başlamasma yardım etti. Sadece mevcut sorun hakkında konuşarak, konuyu herkesin incelemesi için ortaya koymuş olduk. Bunu ilerletmek muhtemelen, ders asma sorununa çözüm getirmek isteyen toplantı serisinin ilki için yeterli olmuştur. Toplantı bir demonstrasyon olduğu için daha ileri gitmek ve sınıfı bir çözüme zorlamak istemedim. Kendilerine

devamsızlık

yapan

öğrenciler,

okuldan

kaçmalarım

durdurmak ve okula düzenli olarak devam etmelerini

sağlamak hakkında konuşmak isteyip istemediklerini

sordum, öğrencilerin, okula gitmenin önemli bir şey

olduğuna

karar

vermeden

düzenli

olarak

devam

etmeyeceklerini anlıyordum. Okulun anlamlı olduğu

şeklindeki ifadelerinin sahte olduğu açıktı. Okula karşı

nin yaklaşık üçte biri kabul etti. Diğerleri çok uyanıktı, hasta olabilecekleri ya da okul yolu üzerinde ziyaret

etmeleri gereken bir yer olabileceği şeklinde bir sürü bahane söylediler. Okula devam edeceklerini söyleyen

kağıt parçasını imzalayarak bağlanmak istemiyorlardı. İmzalamayanlara dedim ki "Yarın okula geleceğinizi

söyleyen bir kağıt imzalamazsanız, bir kağıt imzalamak istemediğinizi söyleyen bir şey imzalar mısınız? Diğer

bir deyişle vaatte bulunmayışınızı yazılı olarak ifade eder misiniz?" Oldukça hararetli bir tartışmadan sonra, bir

üçte bir daha ikinci kağıdı imzalayacaklarını söyledi. Bu kağıdı imzalamakla okula gelme sözü vermemelerine

rağmen, taahhüt verme işlemini anlamış olacaklardı. Öğrencilerin geri kalanı ise her iki kağıdı da imzalamak

istemiyordu. Hiçbir şey imzalamayacaklarını söyleyen bir kağıdı imzalamak isteyip istemediklerini

sorduğumda ise, yine çok uyanık davrandüar ve imzalamayı reddettiler. "Bu koşullar altında, ders asma

konusunda söz vermeyi reddeden öğrenciler olarak adınızın bir kağıt parçasına yazılmasına izin verir misiniz?"

dedim. Adlarını kağıda yazdım; hiçbir şekilde taahhüt işlemine katılmayacaklardı. Bunu kabul ettiler ve

toplantının sonunda üç listemiz oldu.

Az ilgili, hiçbir gerçek değer yargısı olmayan, zayıf vaatler öneren bir toplantıda, beklediğim gibi, devam

konusunda bir ilerleme görülmez. Sadece bu öğrenciler üzerinde değil, sınıf toplantısıyla ilgilenen yedi ve

sekizinci s- ınıflarla da birçok tartışma yapıldı. Ders asmayla savaşmak için bir dizi toplantı ortaya koydum.

Eğer ilk toplantının ardından haftanın belli günlerinde düzenli toplantılar yapılsaydı, öğrenciler okula

devamm önemi konusunda tartışabilir, anlamlı yargılara, planlara ve vaatlere ulaşılabilirlerdi. Öğretmenler,

sınıf toplantılarında okula az devam etme hakkında öne sürülen sebepleri dinlemelidir. Geçerli sebepler

gösterildiğinde, okulu öğrenciler için değerli bir yer haline getirmeleri için öğretmenleri değiştirmeliyiz.

Ayrıca, okulun değerini de öğretmeliyiz.

Açıklandığı gibi toplumsal-sorunları-çözen toplantılar hem öğrenciler hem de okul için değerlidir.

İlkokullardaki tüm öğrencilerin, hem bütün sınıfın hem de öğrencilerin tek tek sorunlarını tartışmaları için,

hafta içinde uygun bir zamanda düzenli olarak toplantı yapmalarını öneriyorum. Hem öğretmenler hem de

öğrenciler sınıf toplantılarını o- kuma, tarih ya da matematik kadar önemli görmelidir.

Toplumsal-sorunları-çözen toplantılar, hem halk okullarında hem de bu tekniği ilk uyguladığım yer olan

Ventura Kız Okulu'nda etkili olduğunu kanıtladığım prensiplere göre idare edilmelidir. Toplantılar ilerledikçe

daha iyi kurallar geliştirilebilirse de aşağıdaki iyi bir başlangıç olacaktır.

Hem grup hem de bireysel olarak sıru/la ilgili tüm sorunlar tartışma için uygundur. Bir sorun, kendisi ya da bir başkası için

bir öğrenci veya sorunun çıktığını gören öğretmen tarafından ortaya atılabilir. Hem birbirleriyle hem de tüm

okulun sorunlanyla ilgilenen bir öğretmen kadrosunun olduğu bir okulda, tartışma konuları her sınıfta

herhangi bir öğrenci veya öğretmen tarafından, doğrudan bir notla ya da sorunu bilen bir idareci tarafından

dolaylı olarak, gruba açılabilir. Okul sorunlarına ek olarak, eğer çocuk ya da ebeveyn isterse, çocuğun evdeki

sorunları da tartışılabilir.

önerilerim, kitabı okuyan yetişkinlere sert görünebilir. Yetişkin olarak bizler genellikle, ya arkadaşlarımız

ve ailemizden küçük yardımlar alarak gizlilik içinde problemlerimizle baş etmeye çalışırız ya da hasır altı edip

yokmuş gibi

davranırız. Buna bağlı olarak küçük çocuklardan çok şey is,

- tiyor gibi görünebilirim. Yıllardır yaptığım toplantılarda, çocukların sorunlarım açıkça tartışmayı biz

yetişkinlerin^düşündüğü kadar zor bulmadığım gördüm. Çocuklar ilgililer, çünkü sorunlarım inkar etmeyi

öğreniyorlar. Çözmeyi denemekten daha fazlasına ihtiyaçlan var ve okul onlara bunu yapma şansım verebilir.

Çocuklar okula başlamadan önce sorunlarım çözmeyi denemenin mantıklı olduğunu keşfederler. Sıklıkla şu

andaki gibi davranmamaya—Yetişkin kızgınlığımızı ve yetersizliğimizi çocuklara uzatmak ve böylece

olgunluğa erdikçe baştan savmacı olmayı öğretmek—dikkat etmeliyiz. Bir tecrübemde, altı yaşındaki

çocuklardan oluşan bir sınıf, hırsızlık gibi (genellikle daha büyük çocuklarla yetişkinler için çok heyecan vencı

bir konu) zor bir konuyu rahatlıkla tartışmış ve çözüm bulmaya çalış, misti. Elbette asıl amaç bu olmasına

rağmen, çözüm sadece çocuğun çalmasını doğrudan durdurmayı denemekten daha fazlasını gerektirebilir.

Çözüm, toplantıda çocuğun aç ya da kıskanç olduğu için çaldığım bulmayı ve bu sebeplen düzeltecek yollar

üzerinde çalışmayı kapsamalıdır. Toplantılar süresince öğretmenler, küçük çocukların yalnızca küçük baştan

çıkarmalara dayanabildiğim öğrenirler. Bu arada yeterince yedek yemek parası olmayan öğretmenler, çocuktan

dayanma güçleri olmayabilir şeklinde yoldan çıkartabilirler. Eğer çocuklar altı yaşında mantıklı çözümler

bulabiliyor ve aynı zamanda dürüstlüğün değerini anlayabiliyorlarsa muhtemelen bir daha asla

çalmayacaklardır. Tartışmaların, programın bir parçası olduğu okullarda, binsı hırsızlık yapıyorsa sorun daha

soma çözülmek üzere ortaya konmalıdır Öğrenciler tüm bu tartışmaların amacının, sorunları çozmeK

olduğunu, hatayı bulmak ya da cezalandırmak olmadığını

bilmektedir. Hata bulmayan, cezalandırmayan bir atmosferde toplumsal sorunları

çözme deneyimi çocuklara, düşünebilen, değerli kişiler oldukları inancını verir.

Toplumsal-sorunları-çözen toplantıların, sınıf ya da o- kulla ilgilenen herhangi bir

çocuk, öğretmen ya da ebeveyn için önemli olan herhangi bir konuya açık olduğunu

belirtmiştik. Tartışmanın kendisi sorunu çözmeye yönelmelidir; çözüm hiçbir zaman cezalandırma veya

hata bulma olmamahdır. Birinci sınıftaki ilk toplantıdan itibaren çocuklarla öğretmenler,

toplantının amacının sorunun kimin hatası olduğunu bulmak ya da sorunu olan, hatalı

kişileri cezalandırmak olmadığına yönelmişlerdir; bunun yerine amaç, sorunu olanlara

daha iyi davranacakları yollan bulmaya yardım etmek olmuştur. Toplantıların

doğrultusu her zaman pozitif ve çözüme yöneliktir. Toplantılar bu şekilde

yürütüldüğünde, çocuklar okulda tipik bir yetişkin tarzı olan hata bulma ve

cezalandırma yerine "çözümle ilgili olarak düşünmeyi" herhangi bir sorunu ele

almanın tek yapıcı yolu olarak öğrenirler. Hata bulma vasıtasıyla ortaya çıkan yalancı

çözümler, toplumumuzun tüm tabakalarını meşgul eden en kötü işlerden biridir.

Bunun en yakm dostu olan cezalandırma da ayru derece etkisizdir*. Ceza sadece ilk

defasmda işe yarar. İlk seferden sonra, genellikle ona ihtiyacı olmayan başarılı kişilerle

iyi sonuç verir. Ceza çoğunlukla, bir çözüme götürmek yerine, sorunu çözmemek için

bir bahane bulmaya yarar.

Ortaya çıkan birçok sorunun çözülemeyebileceği, tek bir doğru yanıtının

olmayabileceği, en iyi çözümün idare eder bir alternatiften başka bir şey

olmayabileceği anlaşılmalıdır. Bu çok zor sorunlar bazen sınıfla tekrar tekrar

tartışılabilir ve öğretmen cesaretini kaybedebilir. Oyun alanında çocukları itip kakan,

oyunları yöneten, sınıf içinde ve dışında fiziksel tacizde bulunan bir sınıf oldukça ciddi

bir sorun yaratır. Ne kadar çok tartışılırsa tartışma o kadar etkisiz olacak gibi

gözükmektedir; sınıfın önerdiği çözümler işe yaramaz. Bu gibi ciddi sorunlarda sınıf

toplantılarından iki şekilde yararlanılabilir, tiki, bir çocuğun yalan söylemesi gibi bir

*İki mükemmel makale bu noktaları desteklemektedir İlki hata bulmanın yararsızlığını tartışan "Bu

Kimin Hatasıydı?" Charles I. Gragg. Harvard Iş Dergisi. Ocak-Şubat 1964. İkincisi 1960'da John

Habermen, McGraw-Hill tarafından yazılan İnsanın Girişken Tarafı adlı makalenin 62-67'nci

sayfaları arasındaki bölümdür. Bu makale cezayı tamamen kaldıran ve oldukça başarılı bir sıradışı

işçi-işveren ilişkisinden söz etmektedir. Teorik olarak, hemen hemen tamamiyle, bu kitabın ikinci

bölümünde anlatılan Gerçeklik Terapisi'nin fikirlerini izlemiştir.

sorunun çözümü kesin bir cevapla değilse de tartışmanın kendi içinde ortaya atılabilir.

Hatalarını gören üyeler kendisiyle kişisel olarak konuşursa daha az korkutucu ve

yıldırıcı olurlar. Sorunların tartışmaya açık bırakılması, bazen kabadayılık yapan

öğrencilerin gücünü farkedilmeye- cek şekilde arttırır ki zorbaların davranışlarının

değiştirilemeyeceği düşünülerek diğerleri daha kuvvetlenirler, böyle- ce daha az

zararlı hale gelirler. İkinci olarak da, birkaç kez tartıştıktan sonra zorbanın tartışması

bertaraf edilebilir. Değerli ya da yapıcı bir şeyler yapmadıkça, hakkında konuşulmaz;

yapıcı bir şeyler ortaya koymuşsa tartışılabilir. Bu teknik saldırgan davranışlara

götüren dikkatin yönünü değiştirir ve yapıcı, pozitif hareketlere odaklar. Öğretmen

şöyle demelidir: "Johnny hakkında konuşmanın bir anlamı yok çünkü herkesin şikayet

ettiği şeyleri yapmaya devam ediyor. Sınıfın yapılmasından hoşlandığı şeylerden konu-

şuncaya kadar bekleyelim. Bunu duyan ve dikkat çekmek isteyen Johnny

davranışlarını düzeltecektir."

Sınıf toplantılarında, sınıfın değil öğretmenin edilgen

olması önemlidir. Sınıf karar verir ve bu karardan pozitif

çözümlere gidilir. Öğretmen sınıfın davranışını yansıtabilir,

ancak görüşlerini tedbirli olarak bildirmeli ve sınıfın da

düşüncesinin yasa olmadığını anlamasını sağlamalıdır. Her çocuk bir başkası için önemli olduğunu, söylediklerinin dinlendiğini, fikirlerinin sayıldığım öğrenir. Çocuklar düşünmenin ve başkalarım dinlemenin hazzı deneyimini yaşadıklarında, konu hakkında fikir sahibi olmaktan, bir tartışmaya girmekten ve kendilerinin ve başkalarının sorunlarım beyinlerini kullanarak çözmekten korkmazlar. Düşünme, tartışma ve sorun çözme ortamı bir kez yaratıldıktan sonra, sınıfta ciddi kanşıklıklara, çocuğun müdürün odasma gönderilmesine sebep olan durumlar sınıf içinde etkili bir şekilde hallolabilir. Çocuklar arkadaşlarının kendileriyle ilgilendiğini öğrenirler. "Bir sorunumuz var, bu iki oğlan kavga ediyor. Çocuklar bir sonraki sınıf toplantısında kavgayı tartışacağız, kavga etmeyi kesip toplantıya kadar bekler misiniz?" diyen bir öğretmeni kabul etmek kolay olacaktır. Bu basit rica etkili olacağım ispat etmektedir. Çocuklar kavgayı bırakıp beklerler çünkü yaramazlıklarının mantıklı bir alternatifi—toplantıdan elde edilen bir çözüm—olduğunu bilirler. Kavgayı bıraksalar bile cezalandırılacaklarına ya da sınıftan atılacaklarına inandıklarında genellikle kavgaya devam ederler çünkü sunulan alternatif dövüşmekten daha iyi değildir. Sınıf toplantıları daha iyi bir seçenek sağlayarak şiddeti azaltmaya yarar. Sorun genellikle toplantıdan önce dağılmıştır, çocuklar da bunu tartışmanın zaman kaybı

olduğunu

düşünürler.

Toplantının

uygulanabilirliği

çocuklara sorunları

_ 151—Akdeniz Üniversitesi

RckCrlClc

KüiSphsnesi

Deîafrbaş Mo.9

çözmek için kullandıkları normal yollardan faydalan^ lan için izin verir.

Toplantılar daima, öğretmenlerle öğrenciler sık, b daire şeklinde otururken yapılmalıdır. İyi toplantüarm J ması için bu oturma düzeni gereklidir.

Sınıf toplantıları, küçük sınıflar için kısa tutulmalı (10 ile 30 dakika arasmda); daha büyükler içinse uzatılma- lıdır (30 ile

45 dakika arasmda). Bir toplantının süresi normal oluşumundan ve tartışılan sorunlara uygunluğunda daha önemsizdir.

Davranışlan öğretmenler ve öğrenciler tarafrndan talere edilemediğinden sınıftan uzaklaştırılması gereken ço- cukların sınıf

toplantıları sayesinde, sınıfa geri dönmek için şimdikinden daha fazla şansları olacaktır. Alışılmış o- kul prosedürleri altmda,

sınıftan atılmış sorunlu bir ço- cukla ilgilenen bir müdür kendisini cezalarla karşı karşıya bulur. Genellikle çocuğu ezer,

azarlar, ailesini çağırır, ch kuldan uzaklaştırır, okul sonrasında ya da okul saatlerinde hapis tutar. Bu yöntemler her öğrencide

uygulandığında giderek daha az işe yarayacaktır. Sınıf toplantıları okul programının bir parçası olduğunda, müdürün

çocuklaça- hşmasında önemli bir payı vardır. Çocuktan yaptığı şey, bürosuna göndermesini ve yaptığının okuldan uzakkj-

rdmasına neden olduğunu anlamasını ister. M— tısmayı yürütmekteki amacı, çocuğu aynı noktalara aş Kbir snu, toplantısına

f""S ğa, kişisel olarak yapması gerekenlen og sorun çözen bir atmosferde çocuk her ne °

b

i

l

çaktır. Müdürle çalışan

çocuktan, sim

lesei

plan yapması istenir. Dönmek kendisi olmadan, ona ellerinden gelen en y y

Sınıf Toplantıları

maya çalışacaığı söylenir. Kendisinden planını detaylarıyla çıkartması istenir ki bu çok fazla zaman cilan bir şey değildir.

Örneğin diğerleriyle sürekli kavga eden bir çocuğu öğretmen sınıftan atabilir. Cezayla korkutulmadığı bir o- kulda müdüre

kavga ettiğini itiraf edecek, bir süre sonra da oyunda da kavga ettiğini söyleyecektir. Bundan sonra müdür kendisinden, kavga

etmeyi nasıl bırakacağım düşünmesini ister. Genellikle diğer çocuktan daha iyi bir yol bulacağını söyler. Tartışma bazen kısa

sürer; belki diğer çocuk da içeri alınır ve bir süre ayrı kalmak için birlikte plan yaparlar. Her iki çocuk planı sınıfa getirir ve sınıf

da onlan kışkırtmayarak yardım edebilir. Daha sonraki toplantılarda, sınıf kıskançlık gibi temel bir sorun, öğretmen de genellikle

davranış bozukluklarının bir parçası olan o- kuldaki başansızhk üzerinde çalışabilir.

Müdür, çocukla cezasız bir sorun çözme yöntemiyle uğraşır. Sınıf toplantılarından faydalanan çocuğun sınıfa dönmek için

gizli bir girişi vardır. Prosedür kullanılmaya hazır olduğunda ve çocuklar da işe yaradığım gördüğünde, yaşamlarım

kolaylaştırdığı için bundan faydalanmaktan memnun olurlar. Bir okulun tüm disiplin yapısı sınıf toplantısı etrafmda dönmelidir.

Çocuklarla sorunları hakkında yapılan bireysel tartışmalar, kişisel sonra da topluca kabul edilen çözümlere yönlenmelidir.

Zaman geçtikçe, disiplin sorunları azar azar ortaya çıkar; böylece davranış bozuklukları konusundaki sınıf top- iantılan

seyrekleşir. Çocuklar grup içinde çözerek, okuldaki zaman zaman da evdeki sorunlardan kurtulmayı öğrenirler; ancak çocukları,

tartışma ve planlamayla sorun çözmeye teşvik eden çok az aile vardır. Eğer bunu okulda yapmayı öğrenirlerse bilgi, yaşamlarının

değerim kanıtla-

yacaktır.Toplumsal-sorunları-çözme toplantılarında neUikle davranış bozukluklarıyla ilgilenilse de başka f çok konu

tartışüabilir: arkadaşlık, yalnızlık, meslek J* mi, part-time çalışma gibi, ll'nci Bölümde anlatılan2 toplantılarıyla 12'nci

Bölümdeki örnek soru listesi daVr* mş bozukluğu dışmda da birçok konuyu kapsar.

Başlıca kaygının disiplin olduğu okullardaki deneyi- mimde, doğrudan disiplinli bir toplantının, çocukların birbirleriyle

sıcak, pozitif bir ilişki kurmalarında etkili ok madiğim gördüm. Yaşamlarıyla ilgili düşüncelerintartışü- dığı toplantılarda daha

çabuk pozitif ilişki kurabiliyorlar- dı. Kitabm başmda, okuldaki eğitimin çocukların **yaşam**larıyla bağıntısız olduğunu

tartışmıştım. Davranış bozuk- hıklarıyla eğitimdeki başarısızlığın doğrudan buna bağlı olduğuna dikkat çekmiştim. Burada

sınıf toplantılarının disiplin sorunlarım çözmeyi başlatmak, eğitimde bağıntıyı elde etmek ve desteklemek için etkin bir

şekilde kulla- nılabileceği gösterilebilir. Bunun nasıl yapıldığını anlamak için, hiçbiri davranış bozukluklarıyla doğrudan

ilgili olmayan’iki tip sınıf toplantısından daha söz etmek gerekir.

Açık-uçlu Toplantılar

Bağıntılı bir eğitimin temel taşı muhtemelen açık-uçlu toplantılardır. Davranış bozukluklarının olağan görüldüğü

yerlerde bile sıklıkla kullanılan bir toplantı çeşididir. Davranış bozuklukları ve toplumsal sorunlar en az. m

ğinde, toplumsal-sorunlan-çözenM

lamlacaktır. Buna rağmen açık-uçlu toplanfal h uygulanabilir; ne kadar çok yapılırsa eğitime o <P

ilgi katılabilir. Açık-uçlu toplantılarda çocuklardan, yaşamlarıyla ilgili herhangi bir düşünce üreten bir soruyu tartışmalan istenir;

sorular ders programıyla da ilgili olabilir. Açık-uçlu bir toplantıyla normal sınıf tartışması arasındaki fark, ilkinde öğretmenin

özellikle tam cevabı ara- mamasıdır. Çocukları düşünmeye ve tartışılan konu hakkında bildikleriyle ilgilenmeye teşvik etmeye

çalışır.

Örneğin ikinci sınıflarla yapılan toplantılarda, körlük konusunu ortaya atmıştım. "İlginizi çeken nedir?" diye sorduğumda; bir

sınıf gözler ve kulaklar üzerine konuşmak istediğini söyledi. Beş duyu, ikinci sınıf ders programının özel bir bölümü olmamasına

rağmen, bu girişten sonra, açık-uçlu bir toplantı yapılmış ve öğrencilerin okumak için büyük bir motivasyon, etraflarındaki

dünyaya karşı daha fazla ilgi kazanmalarını sağlayan bir yol açılmış oldu. Tartışmayı ilk kez yürüttüğüm şehir merkezi o- kulunda,

ikinci sınıf öğrencileri genellikle çok fazla entelektüel ilgi göstermemişlerdi. Dünya hakkında bilmedikleri şeyler onlara ilginç

görünmüyordu. Bunlar, kendilerine anlamlı bir şekilde gösterildiğinde, heyecanlanıp, daha cesaretlendirici çevrelerden gelen

çocuklar kadar merak ve iyi niyet göstermişlerdi. Çocuklara gözleriyle ne yaptıklarım sordum, hepsi "Görüyoruz" dediler "iyi,

basit ve tam bir cevap." Küçük çocuklarla tartışma yapılırken, basit seviyelerden başlamak en iyisidir; böylece iyi cevap

verebileceklerine inanırlar.

Daha karmaşık bir soruya geçerek, "Gözlerinizle ne görüyorsunuz?" dedim. "Kitaplarımızdaki kelimeleri" gibi birçok şey

söylediler. Yine bir soruyu cevaplamayı başarmışlardı; eğleniyorlardı ve ilgilenmeye başlamışlardı. Aynı zamanda onlar için

yeni olan bir yolla, kendilerini ki-

taplara ve okumaya yönlendirebilirdim. Çocuklar yeni yaklaşımlarla bizim kadar stimüle olurlar ve yir\e bakaçlar sıkılırlar. Açık-uçlu toplantınm bir önemi de vem

çarelere bir şans daha vermektir. Sonra, çocuklara göns*. yen insanları sordum. Körlüğün anlamı üzerine kısa bu tartışma başladı. Körlüğün anlamının açıldığına

rağmen çoğu çocuk, eğer yeterince denerlerse körlerin gerçekten görebileceğine inanıyordu. Herkes kör olanların hiçbir şekilde göremeyeceğini anlayana kadar epey uğraştık. Ço- cuklar gözlerini sıkıca kapatıp, öylece kaldılar. Bu katılım ve tartışmadan sonra yavaş yavaş, körseniz göremezsin ze gelindi.

Şu anda bakıldığında çocuklar olayla ilgilenmişti, ancak zaman geçtikçe fazlasıyla düşünmemiş ve sorun çözmemiş oldukları görülüyordu. Bundan sonra, eğer

sıkı çalışırlarsa çözebilecekler, okul ödevleriyle ilgili sorunlar, ortaya atmak önemliydi. "Âma biri görebilir mi?" diye sordum İkinci sınıflardan aldığım tepki gülme, şaşkınlık inanılmazlıktı. Âma birinin göremeyeceğim saptadıktan sonra, onun okuyabileceğini düşünmek saçmaydı. Ama bir adamın bir şekilde

okuyabileceğim hayal edenbıru düşünebilir misiniz?' dedim. Elbette bir cevap olduğunu delirttim. İkinci sınıflara cevabı „elemiştim, ancak bu kez cevap kolay

<te£*.** mi çözmeyi denemelerinde ısrar etimi,

^

olduğunda ilk tepkilen vazgcçnmktı. Ç

^

problem çözerken beyinlerini nadiren' J“»™? **Sit,** ezberlenen cevaplara alışkm olduklarından,

yaramadığmda vazgeçiyorlardı-

beyinleri«

Tartışma üeride çocukların ügısını ç

başlan

güvenmelerine dikkat çekti. Deniyorlardı, anraa

dertteydi. Lider, onlara ne zaman yardım edileceğine karar vermeliydi; çok da çabuk olmamalıydı. Bu kez onlara, küçük bir denemede bulunmak isteyen var mı diye

sorarak yardım etmeye karar verdim. Hemen bir sürü el kalktı; hepsi yardıma hevesliydi; kısmen de deneyin tartışmayı sürdürecek bir yol olduğunu hissetmişlerdi.

Sınıfın en i\isi olmadığını gözlemlediğim bir oğlanı seçtim. Gönüllü olmaya istekli bir şekilde elini sallıyordu. Yanıma çağırdım ve gözlerini kapayıp ellerini açmasını

söyledim. "Gizlice bakıyor musun?" dedim; "Hayır"diye yanıtladı. Bir e- iine bir çeyreklik diğerine de kağıt bir dolar koydum ve ellerine ne koyduğumu söyler misin?" dedim. Bütün sınıf dereye yapışıp kalmıştı. Zeki öğrencilerden birkaçı hemen fikri anlamaya başlamıştı. Çocuk eUerindekinin ne olduğunu söyleyebilmişti.

Nasıl bildiğini sordum. Kelimelerle tam olarak ifade edemese de, sonunda herkes kağıt bir dolan bir çeyreklikten ayırdedebilir dedi. Kağıt bir doları a- kp yerine beş

sent koydum; yine çeyrekliği bir sentten a- nrdedebildi. Oturmasını istedim. Tekrar sınıfa, "âmâ bir adam nasıl görebilir?" diye sordum. Akıllı öğrenciler fikri, amâ bir adam sayfadaki harfleri hissedebilirse okuyabilir şeklinde anlatmaya başladılar. "Sayfa pürüzsüzdür, oradaki harfleri nasıl hissedebilir?" dedim. Ve parmaklarımı sayfa üzerinde gezdirdim. Zeki bir çocuk "Eğer sayfaya bir çivi saplarsanız, çivinin nerede olduğunu hissedebilirsiniz." dedi. Bundan sonra sınıfın çoğu düşünceyi

çınlayabildi; sayfadaki harfleri hissedebilirsin!

Hala tatmin olmamıştım. "Sayfadaki harfleri hissedebildiğinizi farz edin; hala birbirinize söyleyebildiğinizi düşünmüyorum," dedim. Yapabildiklerini söylediler.

‘Hayır" dedim. Görmeden harfleri çizerek bir kelimeyi ta-

nıyıp tanımayacaklarını kanıtlamayı denemek içi^ u bir tecrübe önererek, gözlerini kapatıp

tahtaya yazmalarını istedim. Bu tartışma sonrasında, yarumda

arıceuıuı.

---------- diğer eÛer a

salkmıştı, ancak ben onu çağırdım. Çok yavaş, tam olJ ja da halen okunabilir bir şekilde tahtaya

ismini yazdl Kız tahtadayken, öğretmen dehşetle kızm zeka özürlü (i duğunu, başaramayacağına

hazırlanmamı söyleyen bu not gönderdi. Zeka geriliği var ya da yok, deneye tamamen ilgiliydi.

Tahtaya, hem kendisinin hem de sınıfın acb- m tanıyabileceği bir şeyler karalayabilmiş«. Denemek

için sabırsızlanan öğrencilerden bir kaçına isimlerini yazmaları için izin verdim. Çoğu gayet iyi

şeyler çıkardı. Bu çabalardan sonra gözleri kapalı olarak isimlerini yazabildikleri için, âmâ bir insanın

da kitaptaki kelimeleri hissedebilme olasılığını anlayabildiler. Zeka özürlü kızm gülümseme« ve

hevesi onun da tartışmayla diğerleri kadar ilgili olduğunu kanıtladı. Daha sonra özürlüler için

hangi kitapların uygun olduğunu sordular. Öğretmenlerden bazılarını ge tirmelerini istediler; onlar

da söz verdiler.

Sınıf öğretmenleri ve diğer gözlemleyen öğretmenlerle yapılan toplantı sonrasındaki

tartışmada, toplantının ço çuldan okumayı öğrenmeye teşvik etmek ^bır yolob- rak

kullanabileceğini söyledim. Öğretmen ya da çocuklar birbirlerine, göz sahibi olmanın

avantajlarım anlatabıta "oğu Sncfiçin zor olan okuma, âmâlar için d» * zordur. Toplantıyla

yakından ilgdenen çocu^ar,^^ dıkça, öncelikle çözümsüz gibi görünen düşünmek ve

başlarlar. Hem grup halmde hem de kişise

tadarlar. Bunun gibi toplantılar ikinci sınıf müfredatındaki birçok konuyu motive etmek için

kullanılabilir. Ayrıca ilgili bir sınıfta, düşünmek ve başan çok az disiplin sorunu çıkaracaktır.

Küçük sınıflarda açık-uçlu toplantılar, öğretmen tarafından programa sokulabilir; büyük

sınıflarda bağlantıyı öğrenciler yapabilir. Buna rağmen herhangi bir konudaki düşünceli, ilgili bir

tartışma müfredata bağlı kalmaya zor- lanmaktan daha uygun olacaktır. Gerçekte, programdaki

konular üzerine yeterince anlamlı tartışmalar yapılmamışsa programın neresinin değiştirilmesi

gerektiğini bulmalıyız.

Eğitimsel-Teşhis Toplantıları

Sınıf toplantılarının üçüncüsü olan eğitimsel-teşhis top>- lantılan, daima sınıfın gördüğü derslerle

doğrudan bağlantılıdır. Bu toplantılar öğretmen tarafından, sınıftaki eğitim işleminin etkili olup

olmadığım hemen değerlendirmekte kullanılır. Örneğin, bölgedeki başka bir okulun sekizine sınıf

öğrencilerinin bir buçuk sömestre boyunca Anayasa üzerinde çok az şey öğrendiklerini görünce

hayal kırıklığına uğramıştım. Maddelerini çalışmış olmalarına, hatta çoğu bazı bölümleri ezbere

okuyor olmasına rağmen, öğrencilerin Anayasa hakkında görüşleri yoktu. Diğer sınıflardaki ders

deneyimlerime dayanarak, toplantıdan önce öğrencilerin hem birey hem de toplum olarak A-

navasanın kendileri için anlamım bildiklerinden şüpheliydim. Bu düşüncemi sınamak için, iyi bir

sımfı toplantıya çağırdım. Yönelttiğim sorular bazı eğitimciler tarafından ■aksız olarak

yorumlanabilir, ancak yürüttüğüm tartışma-



da dinleyiciler öğrencilerin Anayasaya fazlasıyla ayU , kirlere sahip olduklarını öğrendiler.

Okulların idareci öğrencilerin görüşlerini ele almakta zorluk çektiği? yakındığım için,

kendisini toplantıya davet ettim.

Sınıfa ilk sorum şuydu. “Anayasa nedir? Sınıf bu ^ karşısında şaşırmış gibiydi, ancak

defalarca, sadece Öğren, mek istediğim burada bulunanlardan herhangi biri Am- yasarım ne

olduğunu söyleyebilir mi?" diye ekleyerek so ruyu tekrarladım. Toplantıyı başlatmak için bir

çeşit tanımlama ya da tarif ararken, aniden öğrencilerin sıkmbda olduklarını gördüm. Biri

ilk kez onlara Anayasanın ne ok duğunu soruyordu; kendileri de dahil olmak üzere herkesin

bildiğini farzederek bunu düşünmek zahmetine gir- memişlerdi. Aldığım en iyi yanıt

"Anayasa ders kitapla- rında yazılı olan bir şeydir"di. "Anayasa var mı? İnsanların

görebileceği bir yerde duvara asılı, bir kağıt üzerinde mi7" diye sordum. Sınıf, benim tarif

ettiğim şekilde var olduğundan şüpheliydi. Sonunda, Anayasanın var olduğunu ve isteyenlerin

Washington D.C/ye gidip görebilecek- lerini söyledim. Genellikle cevaplan ben vermem, ancak

bu noktada sıkıntıdan patlamıştım.

Bu küçük olaylı başlangıçtan öğrencilerin Anayasanın ¡cindeki düşünceleri anlayıp

anlamadıklar™ geldm De taylı bir şekilde çalıştıkların, söylediklennden, enemU b»- kaç

madde adm, sordımı. Haklar

¿«W™*;

-bu haklar size uygun mu?' dedim. Hem anlamalan hem de Haklar Bildikte buradac Fencilerin

gerçekten ilgili olup olmadığına karar vermeler ^bhTümbekledim8Baz.ları, kendileri

içinuyg»* ğunu söylerken bazılan da yetişkinlere “«S iu

düşünüyordu. Son grup baz. açılardan haklıydı, ça»

Sınıf Toplantıları

vakın zamandaki Gault davasmda Yüksek Mahkemenin kararına kadar, küçüklerin yasalar

karşısmda hemen hemen hiç korunmaları yoktu. Elbette bunu Anayasa derslerinden

öğrenmemişlerdi.

Öğrencilerin Anayasayı anladıkları konusundaki endişelerimi doğrulayan bir tartışmaya götüren

anahtar soru, “Kendi evinizde yasalara aykırı bir şey yaparsanız, ne o- lur? Örneğin, ehliyetiniz

olmadığı ve araba kullanmak için çok genç olduğunuz düşünülürse, kendi mülkiyetinizde araba

kullanabilir misiniz? Yasal olarak içki içmek için çok küçük olduğunuz düşünüldüğünde, evde

babanız ikram ettiğinde bir kutu bira içebilir misiniz?"di. Bu iki örneğin doğru, yasal cevabını

bilmiyorum, ancak sorunun amacı zaten bu değildi. Hararetli bir tartışma başlamıştı. Birçok çocuk

kendi mülkiyetimizde de yasaları çiğnemeye hakkımız olmadığını, çiğnersek de cezalandırılmamız

gerektiğini söylüyordu. Nasıl yakalanabilirsiniz, sorusunu ortaya attım. Polisin evinizi gözetlemeye

sonra da gelip sizi tutuklamaya hakkı var mı? Sınıf, polisin buna hakkı olduğunu ve yapması

gerektiğini söyledi. Bunun ü- zerine, polisin bir çocuğun babasıyla bir bardak bira içtiğinden nasıl

haberi olacağını sordum. Bunu keşfetmenin zor olduğunu söylemelerine rağmen, bazı olumlu

fikirleri vardı. Bunlardan biri, polisin herkesin evine odaklanmış bir televizyon setinin olması ve

herhangi bir yanlış şey gördüğünde gelip kişiyi alıp götürmesiydi. Sınıfta birçok kişi bu fikri

desteklerken, bir kişi şiddetle karşı çıktı. Bu noktada tartışmayı bıraktık.

Tartışmanın, Anayasa hakkında kişisel düşünceleri provoke ettiği kesindi. Anayasanın

VVashington'da bulunduğunu ifade etmem, tartışma süresince sınıfı düzelttiğim

ya da doğru cevabı verdiğim yegane andı. Eğitimsel-Teş- his toplantılarında, lider tartışmaya değer

yargılamalarını dahil etmemelidir. Öğrenciler kendi düşüncelerini ve uy. gun gördükleri sonuçları

söylemekte kendilerini özgür hissetmelidir. Öğretmen, kendisi tarafından gösterilmesi gereken ek

dersler ve tartışmalara ihtiyaç duyan zayıf noktaları öğrenir. Anlayışın nadiren görüldüğü

tartışmaların bulunduğu ezber eğitiminde öğrenciler cevapları tam test esnasında öğrenirler;

Anayasa ve kendilerini ne açıdan ilgilendirdiği gibi önemli bir konu hakkında işe yarar bilgileri

yoktur. Öğretmen tamamen yargısız bir tutum talansa da, bu çarpıklıkları fark edemez. Öğretmen

kendi yargılarını empoze ettiği için öğrenciler, kendi düşüncelerini tartışmayı anlamlı

bulmamaktadırlar.

Konuya olan ilgisi ve sınıfın kaçırabileceği noktalan bilmekteki yetersizliği sebebiyle, bir

öğretmenin eğitim- sel-teşhis toplantılarını idare etmesi zordur. Sınıfın ne bildiğim daha iyi

görebilmek için bazen öğretmenler toplantılara sınıfları değiştirerek devam etmelidirler. Kör

noktalar böylece kaldırılabilir. Eğitimsel-teşhis toplantılan, hiçbir zaman öğrencilere not vermek,

değerlendirmek için kullanılmamalıdır. Yalnızca öğrencilerin ne bilip ne bilmediğini bulmak için

faydalanılabilir.

Okullardaki çalışmalarımda kullandığım üç çeşit sınıf toplantısından bahsettim. Bu toplantılar,

öğrencilerle öğretmenlere aym derecede ilginç gelmiştir; öğretmenlerin tekniği öğrenmesi kolay

değildir, çünkü gerekli sınıf önderliğini genellikle bilmemektedirler. Çok az öğretmen rehberlik

yardımı, bir grubu inceleme şansı, üstlerinden gelen tasvip ve cesaretlendirme olmadan,

toplantılan idare edecektir. Başanlı toplantılar sadece pratik, olayların

değerlendirilmesi ve bölümün başmda verilen rehberlik

sayesinde elde edilebilir. Toplantılar yargısız ve açık-uçlu

olmazsa, başarısız olur.

Şimdiye kadar yeterince öğretmen sınıf toplantısı idare

etti, bundan sonra geriye dönüş mümkün. Bir çoğu

ilgilendikleri tekniklerden bazılarını, özellikle yuvarlak

masa ve açık-uçlu sorulan düzenli olarak öğretmeye

başlamıştır. Açık-uçlu sorulardan bazı olaylara dayalı

konulara geçerek öğrencileri, karar vermek, yargılarım

uygulamak a- çısından cesaretlendirirler. Buna karşın,

kitapta

da

yazdığım

gibi,

çalıştığım

okullardaki

öğretmenlerin çoğu sınıf programlannm bir parçası olan

toplantılara katılmadılar. Ne yazık ki bu, genellikle normal

derslerden ayrıldı. Çoğu öğretmen toplantılan haftada bir,

iki ya da üç kez yaparken bazılan gün boyu devam eden

başardı toplanhları bildirmektedir. Müdürlerinin izin

vermesine rağmen bazı öğretmenler hala "boşa geçen zaman

ya da oyun oynama" konusunda kendilerini suçlu

hissetmektedir; toplantıların başarısı yavaş yavaş bunun

üstesinden gelmektedir. Her sınıftaki tüm öğrenciler çok

olumlu tepkiler vermiştir. Bir toplantının gerekli olduğu

hatırlatddığında öğretmenler hemen ilgilenirler. Özellikle

küçük sınıflarda kısa zamanda iyi toplantdar gördükleri için,

öğrenciler iyi bir toplantının zor elde edddiğini bdmezler.

Yaşamlarıyla ilgili tartışmalara katılmaya heveslidirler.

Öğrencüere, ödevlerinin okul dışındaki yaşamlarıyla

ilgili olup olmadığı sorulduğunda, çoğu kuşkuyla "Elbette

'ilgili değil'" cevabını vermektedir. Onuncu sınıftaki öğ-

rencder, okulun yaşamdan tamamen farklı bir deneyim

olduğuna kesinlikle inanmaktadırlar. Birisi yaşamı öğrenir,

tamamen ayrı olarak da, birisi de okulda öğrenir. Bu-

rada tarif edilen üç tip sınıf toplantısı okulla yaşam arasında sağlam bir köprü kuracaktır.

Toplantılardan en iyi şekilde faydalanmak ıçm okullardaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından uygulanmaları gerekir. Çocuklar ilkokul

döneminden itibaren, sorun çözme ve yaşamla eğitim arasında bağmtı kurmada deneyime ihtiyaç duyarlar. Seneler geçtikçe, düşünmeyi öğrenme

yerine oturur. Çocuklar çok önemli bir inanç elde ederler ki bu da kendi kaderlerini kontrol edebilmek ve yaşadıkları dünyanın canlı bir parçası

olduklarına inanmaktır. Şimdiye kadar bu kanaatlere nadiren ulaşılmıştır. Öğrencilere, düşüncelerinin ya da ilgi alanlarının okulda önemli olup

olmadığını sorduğumda, birçok toplantıda şiddetle 'ilgi alanlarımızın okulda hiçbir anlamı yok cevabım aldım.

” ’

.

...

Sınıf toplantıları, sınıfı bir arada tutar; çunku yetenekli

öğrenciler az çok birbirlerini etkiler ve öğrenciler her zaman başarılı olabilir. Bir toplantıda kimse başarısız olamaz. Bir kişinin fikri bir

başkasınınki kadar iyidir; doğru ya da yanlış cevap yoktur. Tek yanlış belki de hiç katılmamaktır bu da toplantılar düzenli ve istekli olarak

yapıldığında çok az sorun yaratır. Fazla katılım ve sıra gelmeden konuşmak daha sık görülür. Açık-uçlu toplantılarda ve bir dereceye kadar da

eğitimsel-teşhis toplantılarında, çocuk arkadaşları ve öğretmenlerinin gözünde başardı olmuşsa, yargdamak, karar vermek için gerekli olan daha az

heyecan verici olguları yapmaya motive olur. Başardı toplantı için, olgular gerekli toplantılarda önemli olduğunda, olcuların öğrendmesi değer

kazanır. Olgularla başlayıp sona eren bir eğitimde eksik olan iç dürtü, toplantdar sayesinde ortaya çıkar.

İlkokulda düzenli olarak günde bir kez, ortaokulda da haftada bir ya da iki kez sınıf toplantısı yapılmasını önermeme rağmen, öğretmenlerin bu

tekniği aritmetik, tarih, fen ve diğer konularda kullanmaması için hiçbir sebep yoktur. Tüm sınıfın eğitilmesi, içe kapanmayı ve başarısızlığı azaltır.

Ders programı dışındaki çoğu konuda geniş gruplan kullanıyoruz, örneğin takım, rekabet atletizminin temelidir. Ancak aynı derecede etkili

olabileceği yer cilan, sınıf programında çok az kullanılır. Bütün sınıfa bir ünite gibi davranırsak atletizm takımlarındaki işbirliği ruhunun aynısı yavaş

yavaş oluşabilir. Başarısızlığı yok ederek, her çocuğun düşüncesini kabul ederek (en azından toplantı süresince), hatalarını ileriki derslerde temel

olarak kullanarak çocuğa destek olacak bir yaklaşım elde e- deriz. Şimdiki hatalan vurgulama sistemi, çocuğu korkutur ve düşünme yeteneği ve

isteğini yok eder.

Sınıf toplantılarının bir başka avantajı da çocuğun topluluk karşısında fikrini söyleme güvenini kazanmasıdır. Yaşamda, bir başına konuşmak için

çok fırsat vardır. Çocuklara ne kadar açık ve düşünceli konuşmayı öğretirsek, onları hayata o kadar iyi hazırlarız. Bir çocuk kendinden memnuniyetle

bahsedebildiğinde, sarsılmasının zor olduğuna dair bir güven kazanacaktır.



ON BİRİNCİ BÖLÜM

Toplantıları Başlatmak

Dokuzuncu Bölüm, yeni programların yürütülmesindeki genel süreçle ilgiliydi. Burada

sınıf toplantılarını yerleştirmek için gerekli özel adımların altını çizeceğim. Sınıf

toplantıları ya da başka yeni programların başarı üzerinde büyük etkileri olduğundan,

okullarm yeni programlan yerine getirilmesini kolaylıkla kabul etmemeleri talihsizliktir.

Okul idaresi ve danışmanlar, sınıf toplantılarını okula tanıtma sorumluluğunu

üstlenmelidir. Danışman genellikle ilkokullarda olduğu gibi, yarım gün çalışsa bile yeni

programın uygulanmasına yardım etmek için bu zamanının bir bölümünü ayırmalıdır.

Dokuzuncu Bölümde, müdürün öğretmen kadrosunu, çalışan, sorun çözen bir grup

olabilmek için organize etmesi gerektiğini tartışmıştım. Müdür danışmanın yardım ve

yeteneğinden faydalanabilir. Birlikte öğretmenler için, yapıcı bir toplantı düzenlemeye

çalışabilirler.

Müdürün okuldaki görevinin ne olduğu açıkça anlaşıldığı halde, rehber danışmanın

rolü öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler tarafından pek iyi anlaşılamamıştır.

Genellikle

danışmanın, en az bir psikolog ya da psikiyatrist kadar, kişisel problemli çocuklarla

çalışması, sorunlarını çözmeye yardım etmesi gereken bir kişi olduğunu düşünüriiz. Bazı

iyi öneriler bu yolla yapılabilir, ancak danışmanın aynı anda birçok problemli çocuğa, tek

tek çocuklara ayırdığı kadar zamanı ayırması mümkün olmayacaktır. Danışmanların

çocuklarla daha etkili bir şekilde ilgilenmesi için, öğretmenler ve anababalarla da çalışması gerekmektedir. Doğal olarak bu çalışma okuldan okula danışmandan danışmana

farklılık gösterir. Çoğu okulda danışmanla sınıf öğretmeni arasındaki ilişkilerden nadiren

fayda sağlanır. Sorunun bir kısmı durumun mekaniğinden kaynaklanmaktadır. Çocuklarla

aynı zamanda çalıştıklarından birbirleriyle çok az konuşma şansları olur.

Danışmanın rolü, aynı zamanda da öğretmenle danışman arasındaki zayıf ilişkinin

asıl sebebidir. Danışman öğretmenden aldığı bilgiyle öğrenciye kapsamlı bir sınav yapar,

sınav sonuçlarına dayalı bir rapor yazar ve öğretmene sunar. Hem danışmanlar hem de

öğretmenler, sınavların çocuğa yardım etmesi gereken yerleri gösterdiğine dair fikirlere

dayanan anlamsız işlemlerden memnun değillerdir. Hangi testler, psikolojik teşhis

jargonu dahilinde, öğretmenin çocuğun hatalı olduğu konusundaki gözlemini

değiştirebilir. Öğretmen, çocuğun vazgeçmiş ve çekingen olduğunu söyleyecektir; test

sonrasında danışman çocuğun şizofrenlik sınırında olduğunu bildirecektir. Bu tanımlama

öğretmene yardımcı olmaz. Aksine korkutur, daha önce yaşamadığı ciddi bir psikolojik

sorunla karşılaştığı hissini yaratacaktır. Çoğu vakada olduğu gibi, danışman ya çok meşgul

olduğu için ya da çocuk çalışılması zor bir vaka olduğundan yardım edemediğinde, öğretmen danışmanlığın yararı konusunda şüpheye düşecektir. Danışmanlık, geleneksel olduğu için çok az kişi değerim sorgulamıştır.

Bu az sayıdaki sınırlı perspektif sahibi dışındaki rehberlik danışmanları, psikometrik teşhis koyma görevlerinden memnun değillerdir. Öğretmenler mutsuzdurlar çünkü danışmandan elde ettikleri malzemeleri kullanamamaktadırlar. Müdürler tüm bu işlemlerin üstesinden hiç dikkat etmeden ya da çok az dikkat sarfederek gelirler. Etkisiz danışmanlık ve test işlemleri, nadir ve tanımlanmamış vakalar haricinde terk edilmelidir. Danışmanlar grup çalışması hakkında daha çok şey öğrenmeli; daha sonra da sınıf öğretmeninin, danışmanlık grubuyla olduğu gibi, sınıfıyla nasıl etkili bir şekilde ilgileneceğini göstermek için sınıfla doğrudan çalışmalıdır. Ancak çoğu danışmanın şu anda bunu yapacak becerisi yoktur, sadece tamamen uygulanamayan sınıf toplantılarını yönetmeye biraz olsun yardım eden grup danışmanlığı derslerini almak için eğitimsel ve mesleki geçmişleri vardır. Danışmanlar grup çalışmasını öğrenmekle vasat bir müdürden daha çok ilgilenmektedir (ve bunu yapmak için daha çok zamanları vardır). Danışmanlar acilen ihtiyaç olduğunda, çocuklarla kişisel olarak çalışabilir. Zamanının çoğunu bu geleneksel ancak anlamsız test işlemine harcamak yerine, sınıf öğretmenine sınıf toplantılarını etkin bir şekilde yönetmeyi öğretecektir.

Danışmanın zamanını öğretmenlere yardım etmekle geçirmeden önce, okul idaresinden ve çalıştığı okulun müdüründen izin almaya ve onların işbirliğine ihtiyacı vardır. Yeni programlar, baştan tam destek gelmedikçe yürümez. Bu kitabın yazılmasının bir nedeni de bu desteğin elde edilmesidir. Okullarda danışmanın yaptığı işe benzer bir şekilde, danışman psikiyatrist olarak çalışırken, idari destekle sınıf toplantısı programını şu yolları izleyerek yürütmüştüm. Yaptığım hiçbir şey geleneksel okul yapısına aykırı değildi.

Her şey ortalama okul zamanı süresinde tamamlanabildi.

Dokuzuncu Bölümde de belirtildiği gibi, ilk önce benim ya da danışmanın yardımıyla, müdürün programın amacını öğretmenlere açıklaması için bir toplantı düzenlemesi gerekir. Toplantı süresince, okulda yapılmış diğer grup çalışmalarına referans verebilir. Sorulara cevap vermek ve tartışmak için zaman yeterlidir.

öğretmenler ilgi gösterirse, bir pilot programa gönüllü olarak davet edilirler. Çok hızlı gitmek ya da değerinden şüphelendikleri bir programa alışmaları için öğretmenleri sıkıştırmak bir fayda sağlamayacaktır. Tanıtma işleminin bir parçası olarak, sınıf toplantıları sınıflarda ya da toplantı salonunda öğretmen kadrosunun önünde uygulanır. Yönettiğim demonst- rasyon toplantıları çok ilgi uyandırmıştı. Öğretmenler sınıfın işlemi anlamak için tartışmayla ilgilendiğim görmelidir. Böylece

öğrencilerin bir demonstrasyon toplantısı esnasında ne kadar yetenekli olduklarım görünce ilgilenir ve heyecanlanırlar. Ancak kendi kendilerine toplantıları idare etmeyi denediklerinde genellikle zor bulurlar.

Deneyimli biri yaptığında kolay görünen bir şeyin zor olduğunu vurgulamak ve öğretmenlere başlangıçta iyi toplantılar yapamasalar da cesaretlerim yitirmemeleri gerektiğini açıklamak önemlidir. Okullardaki çalışmalarda farklı öğretmen topluluklarına günde üç ya da dört toplantı gösteririm. En ideali ayru sınıfla beş ile on hafta arasında çalışmaktır; böylece öğretmenler ilerlemeyi görebilir. Toplantılar bazen çok etkili bazen de çok başarısızdır. Bu demonst- rasyonlan yapmaya başladığımda çok sinirliydim; çıinku eğer toplantılar iyi gitmezse öğretmenlerin kendilerim değersiz hissedeceklerinden kaygılanıyordum. I>.ötü bir toplantıdan sonra birçok öğretmen gelip “ Muhteşemdi! Bu ay nen benim de başıma gelmişti," dediklerinde çok şaşırmış'- hm. Kötü bir toplantı, ilgilerini kaybetmelerine sebep olmak yerine, bir sınıf toplantısını yönetmenin ne kadar zor olduğunu ve deneyimli bir liderin bile başarısızlığa uğrayabileceğini göstermişti. Her demonstrasyon

toplantısının mükemmel olması için, çoğu öğretmenin düşündüğüm şeylerin tersini yapması gerektiğine inanıyorum; öğretmenlerin benzer sonuçlan almadıklarında işlemin çok zor olduğunu düşünmelerini sağlıyorum. Sınıf toplantılarını idare etmeyi öğrenmek, herhangi bir şeyi öğrenmekte olduğu gibi pratik gelebilir. Sınıf, öğretmen kadar iyi öğrenir. İyi toplantılar da vardır kötüler de. Öğretmenler başlangıçta işler bekledikleri gibi gitmezse, cesaretlerini kaybedip vazgeçmemelidir.

Bu noktaya yeterince önem verilmeyebilir. Öğretmenler başarısızlık karşısında öğrenciler kadar çok cesaretlerini kaybetmezler. Öğrencilerden yeni fikirleri anlamaları ve uygulamalarım beklerken, aynı şeyi yapmaktan çekinmemeliyiz. Bir öğretmen demonstrasyon toplantısını gördükten, ilgisini ifade ettikten sonra, müdür ya da danışman top- lantılan başlatmak için sınıfta kendisine yardım etmelidir. Müdürün öğretmenlere yardım etmekte etkili olması için birbirleriyle rahat olmaları gerekir ki bu, çoğu okulda alışılmamış bir durumdur. Dokuzuncu Bölümde önerilen öğretmenler arasındaki toplantılar müdürle öğretmenlerin fazla zorlanmadan çalışmalarına yardım edebilir. Öğretmen, müdür sınıfa gelip toplantıları başlatmasına yardım etmeye çalışırken rahatsız olmamalıdır; çünkü toplantıları yönetmek öğretmenin bilmeyi umduğu bir yetenek değildir. Müdür bu beceriyi kendi kendine geliştirmek konusunda çok az deneyimi olduğunu söyleyebilir. Bu şekilde öğretmenle müdür ortak fakat alışılmamış bir ortamdadır; bir anlamda yabancı bir yerde ortak olmuşlardır. Toplantıları yürütme becerisinin geliştirilmesi, bir-

likte çalışırken rahat olmak amacıyla kullanılabT birlikte çalışmak öğretmenle müdür

arasındaki -Ayr>ca nin sınıf performansı engelini ortadan kaldırır °^retrr'e'

Toplumsal-sorunları-çözen toplantılar diziş' • aşağıdadır. İlk önce müdür, öğretmen izlerken t

^ Ö2eti yönetmiştir. Sonra da öğretmen idareyi ele ahp tek başına yürütmüştür. ■

Dördüncü sınıfla ilk kez 23 Şubatta saat ljiYa 12:00'ye kadar toplandık; dönem sonuna kadar öl her Perşembe ayru
saatte buluştuk. Yaklaşık on • toplantı yapıldı. Ben [müdür] yaklaşık 10 ya Bayan Ailen ise kalanını yürüttü.

Her ikimiz de hal ve davranıştaki değişikliklerin lağanüstü olduğunu hissettik. Dokuz ile on yaşlan a-

rasmdaki 37 öğrenciden (19 erkek, 18 kız) oluşan bir gruptu. Aralarmda yetenekli, harika çocuklar olmasına

rağmen sınıf biraz "çıkarcı" gibiydi. Birbirlerini bastırmak için oldukça karmaşık yetenekler geliştirmişlerdi ve

saygı duydukları çocuklar liderlerine hükmediyor ve eziyordu. İşleri düzeltenin, sınıftan, sınıf başkanı John'a

kalanlar olduğunu düşünüyorum. Diğer çocuklarm, onun davranış şeklinden zarar gördükleri ve mutsuz

oldukları için şaşkınlık ve üzüntü duyduğunu ifade etmiştir. Bu noktada John'la birebir konuşmuştum; samimi

bir şekilde başkanlığını olumlu bir yola kulanmayı istiyordu. Sınıf toplantılarında samimiyet ve dürüstlük

havasım yaratmakta etkili olmaya başladı. Başkalarının, davranışlarını özrüyle kaçıp gitmesine izin

vermeyecekti. Düşüncelerini ifade etmekte ciddi hatta tutkulu olduğu için, toplantılar canlı ve heyecanlı

olmuştu.

Toplantıların okulda Eylül'e kadar yapılacağını u- muyorum. Tartışmaların grup davranışını değiştirmekte

güçlü ve etkili olduğunu düşünüyorum; ceza vermemek (azarlama da dahil) çocuklarla öğretmen arasında daha

mutlu, açık bir ilişkinin yaratılmasını, büyüleyici diyaloglarm geçmesini mümkün kılmıştır.

Müdür, öğretmenden sınıfında olanlar konusundaki yorumlarını istemiştir. Raporu

aşağıdadır.

Dönem başından itibaren sınıfın değerlendirilmesi:

Parlak, heyecanlı, geniş bir deneyim birikimiyle öğrenmeye istekli çocuklar. Grup içi ilişkilerde fazlasıyla gerilim,

"vermek"ya da "razı etmek" (yola getirmek) için çok fazla istek; aşırı bencilik, başkalarıma zararına da olsa başa

geçme isteği. Gammazlama ve başkalarmm başını derde sokma. Birlikte çok zor çalışacak gibi görünen bir sınıf.

Bazı sınıf toplantılarında olanların kısa bir tanımlaması:

Şu soru soruldu, "Kaç kişi bunu uysal bir sınıf olduğunu düşünüyor?" Yaklaşık sekiz çocuk evet yanıtını verdi.

İkisi dışmda, oldukça yaramaz çocuklardı. Daha sonra sınıf bu çocuklarm uysal olmadığına karar verdi.

Bu doğruydu; özelikle de John (muhalif grubun lideri) ve Bili (işbirlikçisi) başkalarına zalimce şeyler yapıyorlardı.

Mike'ı tuzağa düşürmek ve dövmekten, diğer çocuklarm yapılarıyla ilgili alaylarda bulunmaktan, başkalarına ait

eşyaları saklamaktan, okuldan erken çıkmaktan, sınıfta canlan istedikleri gibi kötü düşünceleri söylemekten

(sonuncusu Bil'e değil John'a ait bir sorundur) büyük bir zevk ahyorlardı. Sorgulanan

oğlanlar, başkalarının kendileri hakkında bu şekilde düşündüklerini öğrendiklerinde hafif şoke olmuşlardı

ve biraz sarsılmış görünüyorlardı. Kendi düşünceleri arkadaşlarınınkinden biraz farklıydı. Sınıf komik ve

zalim şaka arasmdaki farkı tartıştı. Başkaları kötü durumdayken birisi güldüğünde bunun nasıl içten içe bir

kırgınlık yarattığı konusunda konuştular. Bu başka bir konuya, bir ilişkide neyin iyi neyin kötü

hissettirdiğine, ki daha sonra tartışacağız, geçilmesini sağladı. Toplantı sona ermeden önce, David sırufm

neden kendisini uslu bulup bulmadığım söylemediğini öğrenmek istiyordu. Kendisine, uysal bir sınıf

olduğunu hissettiğini söyleyecek tek kişi olmadığı açıklandı. Her neyse bilmek istiyordu ve sınıf kendisine

uslu bir kişi olduğunu söylediğinde mutlulukla şaşkınlığı bir arada yaşadı. Kendisinden hoşlanıp
hoşlanmadıklarım karıştırmıştı ve bu sıradışı seçimi öğrendiğinde sevinç göstermişti. Daima hiç kimsenin

kendisinden hoşlanmadığım ve grup dışmda biri olduğunu hissettiğini söyledi.

Joanne arkadaşhk konusunda bir başka toplanhyı açh. Okulda yeniydi ve sınıfta hiç arkadaşı olmadığı-

m hissediyordu. Çocuklar okulda yeniyğen olanları ve kendilerini iyi hissettiren şeyleri tartıştılar. Harriet ile

Arın, okula ilk geldiğinde Carol'a nasıl yaklaşhk- larım; Carol da dostça tutumlarmdan nasıl bir sıcak- hk

hissettiğim arılattı. Çocuklar kendilerini kötü hissettiren şeyler hakkında da tartıştılar. Yeni kişiyi çılgına

çevirmeden önce kuraların ve uygulamaların dikkatli şekilde açıklanmasınm önemli olduğunu kabul

etmiş gibiydiler. Bir dostta olması gereken özelikler üzerine de konuştular. Jerry dostun, kötü bir şey

yaptığınızda sizi gammazlamayan biri olduğunu

düşünüyordu. Diğer çocuklar, kendilerine yardım etmek yerine rehberlik ihtiyacmda olan bir

arkadaşm zamanla engelenip engelenemeyeceğini öğrenmek istiyorlardı. (Verdikleri örnek, silahla geçen

kamyonun şoförünü vurduğunu gördüğü halde bunu söylemeyen çocuktu.) Joanne'm sorununun ise

daha çok kendi hareketlerinden kaynaklandığı ortaya çıktı ki diğerleri bunu şımarıklık olarak

adlandırıyordu ve kendisinin standartlara ya da kuralara alışmayı, uymayı denemediğini söylüyorlardı.

Helen, foarme'a i- natla denediklerini ancak almarun ve vermenin her iki tarafı ilgilendirdiğini, onunsa

dürüst olmak için fazla çaba göstermediğini açıkladı. Raye'de foarme'a öfkelenmişti; ancak o daha sabırsızdı.

Kızlar daha çok deneyeceklerini söylediler ve Joanne'm sorunları ve duygulanrun oldukça farkmdaydılar.
Ancak dönem ilerliyordu, diğerlerinin öfke seviyeleri artıyordu ve söylenene göre foarme'ı boş vermiş

gibiydiler.

Başka bir toplantıda konu Mike'tı. Fiziksel olarak fazla kilolu, saçlan gözlerinin içinde, oldukça yüksek

ve çirkin sesli, kavga ettiği ve kıvırıp burktuğu için tişörtlerinde delikler olan pis görünüşlü bir çocuktu;

gözlemlenmekten de pek hoşnut değildi. Mike, sınıftan hoşlanmadığım çünkü sırufm da ondan

hoşlanmadığım söyledi. Neden hoşlanmadıkları sorulduğunda, şişman olduğum için cevabım verdi.

Çocuklar bunu kabul etmediler. Bunun hiç ilgisi olmadığım söylediler. öyleyse Mike nedenini öğrenmek

istiyordu. Onun hakkmda neyi iğrenç bulduklarım açıklamak isteyen çocuklara konuşma fırsatı verdi.

Birisi Bir önceki gün pilot kaskma benzer komik şapkayla okula geldiği için' dedi. (Aklıma gelmişken bir

daha giymedi). Bir

başkası şapşalca giyindiğim söyledi. Martin, insanları üzen şeyler söylediği için' dedi. Örneğin Martin,

Avrupa'dan döndüğünde, paylaşmak için getirdiği eşyaları sınıfa gösterdiğinde, Mike bunlarm

Paris'ten olduğuna inanmadığım, buradan almış olabileceğim söylemiş. Martin bunun duygularım

incittiğini söyledi. Da- vid de sınıfla bazı şeyleri paylaşırken, Mike'm da benzer şekilde küçültücü

şeyler sarfettiğini söyledi. (Bu a- rada Mike halen kendisini bunlardan kurtaramadı). Hem kendi

kendini tenkit edebilen hem de geniş görüşlü biri haline gelen John, birisi Mike ile konuşmak

istediğinde onun komik suratlar yaptığım ve iğrenç bir ifadeyle herkese tepeden baktığım söyledi.
Bunu söylerken, Mike da tam aym şeyi yapıyordu. John da dedi ki "Bak Mike, şu anda da yapıyorsun

ve farkmda bile

değilsin." Mike'a, kendisine nazik davranmak zahmetine katlanan biri olup olmadığım sordu.

Sadece Ali- ce'ten hoşlandığım söyledi. Herkes kıkırdadı. Alice de kendisine gülünmesinin

umurumda olmadığım, Mike'tan hoşlandığım ve arkadaşı olmasmdan utanmadığını söyledi. Ona

karşı nazik olmaktan hoşlamyordu. Grupça, en azmdan bir arkadaşa bile sahip olmarun ö- neminden

bahsettik. Diğerleri, hiç kimsenin gerçekten arkadaş edinmek zahmetine katlanmadığım anladı;

bunun üzerine gelecek hafta denemek istediklerini gösteren bazı jestler yapmaya karar verdiler.

Gerçekten, fırsattan istifade ediyorlardı ancak kısa zamanda unuttular ve ilgisiz kişiliklerine geri

döndüler. Ancak hiçbiri iğrenç olmak zahmetine girecek gibi görünmüyordu ki bu bir değişiklikti.

Alice Mike'la iyi geçinmeye devam etti, çocuklar da bunun için onu kızdırmaktan vazgeçtiler. Alice'i

rahatsız eden kızlardan biri olan Harriet, bir sınıf toplantısında kendisinden özür diledi ve diğer

arkadaşları dışında biriyle arkadaşlık ettiği için onunda rahatsız edildiğini ve bunun kendisini daha

çok cesaretlendirdiğini, hala da yapmak istediğini söyledi. Daha önceden kendisinin de ne kadar

üzüldüğünü düşünse bile bunu unutarak Alice'e aynı şeyi yaptığı için özür diledi. Bu dönem Mike'ta

da büyük bir değişiklik olmuştu. Derslerinde ve görünüşünde ilgisiz değildi; daha sessiz konuşuyordu,

kendini daha çok kontrol edebiliyordu, avluda daha doğru dürüst oyunlar oynuyordu, başkalarıyla
daha iyi geçiniyordu ve daha fazla arkadaşı vardı.

Başka bir toplantıda Joe ele almdı Oyun oynamaktan hoşlanmadığını çünkü eski okulunda başka

şekilde oynadıklarını söyledi. Takım, iyi bir oyuncu olmadığı düşünülmesine rağmen, onsuz

kaldığmdan ona ihtiyaç duyuyordu. Çocuklar kendisine nazikçe kuraları anlatmaya karar verdiler, o

da oyunları kaçırmamaya çalışacağma söz verdi. Olay bu şekilde kendi kendine çözüldü.

Sınıf hem kişisel hem grup sorunlarmm çözüldüğünü gördüğünden daha büyük sorunları

haletmeyi denedi. A vluya başka sahalardan gelen toplarm geldikleri yere gönderilmesi gerekirken,

oyun sahasının karşı köşesine ahlmasıyla oyunun gecikmesi ve bo- zulmasma sebep olunduğunu

söylediler. Kızlar, nezaketin nezaketle karşılık göreceğini ve başka bir sahadan gelen topa el konursa,

kendi topları da başka bir sahaya gittiğinde aynı şeyin olacağını anladılar. Oğlanlar ise bunu

yürümeyeceğini; daha büyük ço- cuklarm kendi topları ne kadar alıkonursa konulsun, toplan büyük

bir zevkle saklayacaklarım söylediler.

Bunun doğru bir davranış olmadığını, benim başka öğretmenlerle konuşmamı ve bazı kuralar konulma- smı

önerdiler. Küçüklerin toplarını tekmelemeye devam eden büyük çocuklar hareketlerinden vazgeçene kadar

sahadan uzaklaştırılacaktı. Bu uygulandı ve o- yunlar şimdi daha güzel en azmdan saygılı geçiyor.

Son sınıf toplantılarmdan birinde, bazı takım kaptanlarının haksızlıkları sonucu oluşan zararlı duygulardan

bahsettik. Bir takım kaptanmm neye benzemesi gerektiği, hangi oğlarun buna iyi bir örnek olabileceğini konuştuk.
Çok fazla yetenekli olmayan çocuklar bile her zaman saha dışmda beklemek yerine, zaman zaman iyi

pozisyonlarda oynatılmalıydı. iyi o- yuncular olabilmeleri için tek yolun bazı pozisyonları deneme ya da

uygulamalarına izin verilmesi olduğunu söylediler. Bili herkese iyi pozisyonlarda bir şans vermeye çalıştığım söyledi;

diğerleri de oldukça adil davrandığım kabul ettiler. İyi oyuncular zayıf oyun- cularm zor pozisyonlara alınmasıyla

takımm hiçbir zaman kazanamayacağından yakmıp, bir takım kaptanmm bunu

akimda tutması gerektiğini

söylediler. Sam'in bu görüşü uygulayarak, bazı pozisyonları sadece belirli kişilere vermeyerek iyi bir iş yaptığım

söylediler. Takım, Sue'nun iyi bir kaptan olduğunu çünkü pozisyonları hiçbir zaman dilenenlere vermediğim

söyledi. İyi bir oyuncu olan Paul için de, hakem ya da kuralar birinin "dışan çıkmasmı" söylüyorsa, kabul etsin veya

etmesin öfkesini bastırması gerektiği söylendi. Takım kaptamyken bazı yetkileri vardı; şimdiyse seçilen kaptarun

yetkisine saygı duyması gerekiyor.

Dönem sonunda sınıfın değerlendirilmesi:

Herhangi bir kinci durumda, asıl amaçları olan başkalarını kızdırmak, intikam almak yerine kendilerini

üzen şeyleri bulma, düşmanlıklarını ve kızgınlıklarını akranlanyla konuşarak açıklama, birlikte çözüm arama

yeteneğinde büyük ölçüde düzelme. Başkalan- na karşı daha anlayışh davranma. Yetkili yetişkinlerden çok

akranlanrım kabul ettiklerinden, duygularm- dan etkilenme. Yapmış ya da yapmakta olduklan şeyleri

söylemek için ciddi cezai ölçütlerin olmaması, ortamı daha açık, vicdanları daha rahat hale getirir ve

yaşıtlannm tepkileri bu alanda gelecekteki davranışlarını etkileyecek gibi görünmektedir. Negatif
yönlendirilen liderlik yeteneğinin pozitif olarak yönlendirildiğinde değerli bir vasıf olduğu gruba

gösterilmiştir. Her şeyi hesaba katarak, sınıf daha geniş görüşlü ve başkalarına yardım etmeyi ister hale

gelecektir.

Müdürlerin benim sınıfımda olduğu diğer okullarda, sınıf toplantılarının yapıldığı ilk yıl

boyunca benzer sonuçlar elde edildi. Bu okullardaki öğretmenler gündüzleri 75'nci Cadde

Okulu'na, akşamları da (kendi zamanlarında) farklı okullara gelerek demonstrasyonlanmı

izlediler. Sınıfımdaki müdürlerin sınıf toplantılarına istekli olmalarında belki de

öğretmenlerin bundan yararlanmalarının etkileri olmuştur. 75'nci Cadde Okulu'nun

yakınındaki 1811 öğrencilik Miramonte îlkokulu'nda öğretmenler, benim sınıfımın bir

üyesi olan öğretmen tarafından idare e- dilen çalışma grubunu oluşturdular. Müdürle

idareci, bu sınıf için maaş maksatlı bir kredi verdi. Uygulama mükemmeldi.

Miramonte'deki birçok öğretmen toplantıları biraz demonstrasyon fazlaca ikrıaya dayalı

olarak kendi sınıfında yürüttü. Los Angeles'in bazı bölgelerindeki okul

sisteminde, ki ben de çalıştım, idare tarafından iyi bir destek vardı. Programın gelecek

dört ya da beş yılda epeyce gelişeceğine inanıyorum.

Sıruf toplantılarını başlatmak ve devam ettirmek için gereken işlemleri tekrarlamak

istiyorum:

1. Kitabın başlarında altı çizilen eğitim felsefesi, öğretmen kadrosu taraf ından

tartışılır.Deneyimlerime göre öğretmenler, idareciler ve danışmanlar tarafından

genellikle kabul edilenin, sınıf toplantılarının okullarda yaygın olan bazı eğitim

sorunlarının muhtemel çözümü olduğudur.

2. Eğer bir öğretmen, danışman ya da müdür her üç toplantı çeşidiyle bir sınıfta

çalışma deneyimine sahip olmuşsa, öğretmenlere hem bireysel hem de grup olarak

toplantılar gösterilmelidir. Eğer okulda hiç kimse doğrudan bir deneme yapmamışsa,

müdür veya danışmanın idare etmeyi öğrenmeye çalışması ve ilk sorumluluğu alması

gerekir. Bunun üzerine müdür ya da danışman bir veya iki ilgili öğretmenin sınıfıyla

çalışır ve sınıfı demonstrasyon için kullanır. Alıştırma yapan ve becerisini başka

öğretmenlere göstermek isteyen bir öğretmen programın, tüm demonstrasyonların

müdür veya danışman tarafından yapıldığından daha hızlı bir şekilde gelişmesine

yardım

eder.

3. Toplantıları, bir sınıfta uygun olan tüm oturma şekillerinde yapmaya çalıştım.

Öğretmenle öğrencilerin tek bir halka halinde oturduğu geniş, daire düzeni en etkili

olanıdır. Diğer oturma düzenlerinde bazı öğrenciler, diğerlerini görememekte ya da

duyamamaktadır. İletişimi sağlamak ve başardı bir toplantıyı devam ettirmek mümkün

olmamaktadır. Başarılı toplantılar için, birçok öğretmen geleneksel oturma düzenini

değiştirmiştir. Çocukların daire içinde, sıra ve sandalyelerin U şeklinde yakınlaştınldığı

o- turma düzeninde daha çok cevap verdiklerini görmüşlerdir. Sonrasında da toplantı

halkası oluşturmak için U'nun ucunu doldurmaları gerekmiştir. Sınıf oturma düzeninden

toplantı halkasına geçişte biraz karışıklık yaşanmıştır. Sonunda öğretmenler

sandalyelerin, çocuklar teneffüs ya da yemek için bahçede oldukları sürede

düzeltilmesinin daha iyi olacağını düşünmüşlerdir. Birçok öğretmen bu süre zarfmda

sandalyelerin düzeltilmesi için bir gözetmen öğrenci tayin etmişlerdir. Bu görev genellikle toplantılara iyi katılımda bulunmayan bir öğrenci için mükemmeldir çünkü bu

işin önemli bir parçası olduğunu hissedecektir.

4. Öğretmen her gün dairenin farklı bir yerinde oturur. Aynca toplantının daha

üretken olabilmesi için çocukların düzenlenmesinde sistematik bir çaba sarf eder.

Birbirlerini dürtükleyen, kıpır kıpır yerinde duramayan çocuklar birbirinden ayrılır.

Gürültücü ve sessiz çocuklar olmak üzere kızlarla oğlanlar karıştırılır. Bazen öğretmen

toplantıyı bozmaya eğilimli çocukların yanına oturur, çünkü genellikle öğretmenin

varlığı cesaret verir. Ancak bazı çocuklar, öğretmen yanlarına oturduğunda

konuşmayacaktır; bu çocuklara engel olmayacağı bir yere geçmelidir.

Çocuklar toplantılara konuk çağırırlar. Genellikle toplantıları teşvik eden, geliştiren konuklar çocuklarla daire içinde oturur ve grubun normal üyeleri gibi katılmaya cesaretlendirilirler. Konukların sayısı ve çeşidine öğretmen karar verebilir. Toplantılar devam ederken diğer sınıflardaki öğretmenlerle öğrenciler konuk olarak gelmek için teşvik edilebilirler. Okul yılı boyunca müdür, çeşitli toplantıların düzenli konuğudur.

5. Toplantıları yönetmeyi öğrenmek için öğretmenlerin grup oluşturması iyi bir şeydir. Takım öğretmeninin sınıfında toplantı yapabilmesi için bir öğretmenin yerini devralma şartı vardır. Grup öğretmenleri, tüm diğer sınıflarda toplantı yapma şansına eşit olarak sahip olmalıdır. Aynca hem okul sonrasında resmi olarak öğretmenler kurulu toplantılarında hem de zaman yettiğince gayrı resmi olarak, i-lerlemeleri tartışma fırsatları olmalıdır. Toplantılar sırasında takım öğretmeni, hem daha sonraki tartışmalara temel olacak notlar alan bir gözlemci hem de yardımcı başkan olabilir.
Öğretmenler gönüllü olarak takım kurarlar;, genellikle öğretmen kadrosundaki iyi arkadaşlar iyi takımlar oluşturur. Takımlar periyodik olarak değişmelidir, böylece ilgilenen öğretmenlerin diğer öğretmenlerle çalışma fırsatı olur.

6. Açık uçlu toplantıların konuları, öğretmen ya da sınıf tarafından belirlenebilir. Öğretmen uygun konulan düşünmesi için sınıfı cesaretlendirir. Bazen öğrencilerin toplantıyı başlatmasına izin verir, sonra da hoşlandığı bir konuyu tartışmaları için değişiklik yapabilir. Örneğin okulda tartışılan önemli bir konu, demokrasi sorunudur.

Öğretmen sınıfa ne hakkında konuşmak istediklerini sorarak başlayabilir. Bazı eğlence merkezlerinden, genellikle de (Los Angeles yakınlarındaki Disneyland olur) Disneyland'dan bahsettiklerinde şu soruyla olayı güncel demokratik bir sorun

çözme

sürecine döndürür, "Kim Disneyland a gitmek ister?" Hemen hemen bütün çocuklar

gitmek ister. Öğretmen sonra şöyle diyebilir, "Farz edin ki biri bana iki tane Disneyland

bileti verdi ve sınıfımdaki iki çocuğa vermemi söyledi. Bu biletleri kimlere vermeliyim? İki

ile altıncı sınıflar arasmda tartışmaya temel olarak, birçok defa bu soruyu kullandığımda

tartışma daima hararetlenmiştir. Çocuklar dürüst ve demokratik bir karar vermeye

çalışmışlardır. Son çözüm şöyledir; birleşip sadece iki kişinin değil herkesin gideceği kadar

para kazanacaklardı ya da sınıf demokratik bir karar veremediği için biletlerden

vazgeçeceklerdi. Sonraki çözümse nadir görülen bir şeydi. En sık söy-

lenen çözümse, Disneyland'a hiç gitmemiş bir iyi bir de zayıf çocuğun seçilmesiydi.

Çocukların muhakemesi işe yarayacak iyi bir çabaydı ancak okulda bunun için çok

fazla rüşvet vermek gerekiyordu. Kötüler ve iyi bir şey yapmak için çok az isteği olanlar hiçbir şey alamayacaktı. Çocuklar Disneylad gezisinin, başarısız öğrencileri

başarmak için heveslendireceğini düşünüyorlardı. Aynca başarılılarla başarısızların

nadiren birleştiğini, Disneyland'da eğlenceli bir öğleden sonra için bir araya

gelmenin her iki taraf adına da faydalı olacağım söylediler. Çok az yetişkin grubu bu

demokrasi uygulamasına ulaşabilir. Bir öğretmen bir toplantının duygusunu bir kez

yakaladı mı, sınıfın önerilen konula- n düşünceye dayalı, açık uçlu sorulara

dönüştürme yeteneğine sahip olmasını sağlar.

7. Disiplin toplantıları tekrarlayıcı olmamalıdır. Sorunlu çocuğu günlerce

tartışmak iyilikten çok zarar* getirecektir. Sorunlu çocuğun katılımını sağlamak için

yeterince ilgi çekici olan açık-uçlu toplantılara ve eğitimsel-teşhis toplantıları,

davranışlarının düzelmesini sağlar. Diğer taraftan önemli disiplin sorunları

olduğunda isim vermekten, zorlukları sınıf toplantılarına açmaktan çekinilmemesi

gerekir. Bir toplantı diğerini getirir; genellikle sorunlar Pazartesi toplantılarında ele alınır, haftanın kalanında toplantılara temel oluşturmak için açıkça değinilir.

Toplantının süresi yaşa ve sınıfın deneyimine bağlıdır. Başlangıçta birinci sınıf çocukları 11-15 dakikadan fazla dikkat toplamakta güçlük çekmişlerdir. îyi bir toplantı süresi genellikle 30 dakikadır. Dört, beş ve altıncı sınıflar 30 dakika ya da daha fazla süre toplantı yapıp, ilginç tartışma, lar çıkartabilirler. Deneyimlerime göre, toplantıları her gün değişik sürelerde yapmak yerine bunun için özel bir süre a-yırmak daha iyidir. Böylece öğretmen hararetli bir tartışma esnasında bile toplantıyı kesmekte ve öğrencilere sonraki toplantıyı başlatmak için iyi bir noktada olduklarını söylemekte özgür hisseder. Toplantının fazla uzamasına ve gün boyunca diğer sorumluluklarından uzaklaşmak için bahane haline gelmesine izin verilmemelidir. Ancak zaman zaman, bir çözümün başlangıcı için çalışmak amacıyla toplantının süresinin biraz daha uzatılması gerekebilir.

Birinci sınıf çocuklarıyla teneffüs, öğle yemeği ya da o-kulun bitmesinden önce toplantı yapıldığında daha etkili olur. Bu süreler hem toplantının doğal olarak sona ermesine sebep olur hem de ilginç bir toplantının, gün içinde çocukların dikkatinin normal olarak dağıldığı zamanı doldurulmasını sağlar.

Toplantıların her gün düzenli olarak aym saatlerde yapılması gerektiğine inanıyorum. Minimum sıklık haftada bir olmalıdır; bundan daha az sıklıktaki toplantılar tartışmaların yeterli şekilde devam etmesini sağlayamaz.

Programın etkili olması için haftada bir ile beş toplantı minimum sayıdır.

9. Çocuklar ellerini kaldırmalarına fırsat verildiğinde daha iyi cevap veriyor gibi gözükmektedirler. Bazı öğretmenler, ellerini kaldırmadan nazikçe konuşma fırsatı verilmesini bekleyen çocuklarla toplantılar yapabilirler. Buna ulaşmak zordur. Bir grupla bu amaca ulaşacak kadar uzun süre çalışmadım, el kaldırmaya güveniyorum. Ellerini kaldıran çocuklara söz verirken tamamen demokratik olmaya gerek yoktur. Bazı çocuklar tartışmaya katılacak ve devam ettireceklerdir; diğerleriyse katılmayacaktır. Bir toplantıyı yönetme becerisinin bir parçası da farklı çocuklara ne zaman söz verip ne zaman verilmeyeceğini öğrenmektir. Ellerini kaldırmayan ya da bunu istemeyen birçok çocuk dinler ve aslında söyleyecek çok şeyi vardır. Başkanın bu çocukları kaldırmak için hakkı vardır, genellikle şu şekilde yapılabilir; "Çok dikkatli dinliyordun, katkıda bulunmak istediğin bir şeyler var mı?" ya da "bu konuda bir fikrin olduğundan eminim, bunu senden duymak isterdim!" gibi. Bu pozitif, destekleyici sözler sıklıkla çocuğun katılmasını sağlar. En kısa zamanda ona konuşma şansı veririm. Genellikle, çocuklar toplantılara bir kez alıştılar mı katılım sorun olmaz.

75'nci Cadde Okulu'ndaki bazı öğretmenler ellerini kaldırmayan çocukları konuşturmayı başarmıştı.Nazikçe söz

sırası alıp, öğretmen yerine birbirleriyle konuşmuşlardır. Bu sınıfla, demonstrasyon toplantılarında çalışmak benim için çok heyecan verici olmuştu.

Bu öğretmenler, demonstrasyonlannda başarabildiklerinin ötesinde bir şeylere sahiplerdi. İlgili öğretmenler ve bunun sonucu cilan alakalı sınıf toplantılarında ne kadar başarılı olunabileceğini gösterdiler.

10. Bir öğretmen bir çocuğun kötü dilbilgisini, yanlış kullanımını ya da hafif küfürlerini düzeltmek için hiçbir zaman sözünü kesmez. Bu araya girmelerin kötü etkisi vardır. Bir çocuk ümitsizce bir sorunu çözmek için fikir ö-ne sürmeye ya da aklını kullanmaya çabalarken düzeltilirse cesareti kırılır ve bir daha asla gönüllü olmaz. Toplantılar süresince ilgisiz, yıkıcı olabilir.

Bazen bir çocuk, sınıfı sıkan ancak kendisini ilgilendiren bir konu hakkında sonsuza dek konuşabilir. Bu durumda

öğretmen olaya el atıp, mantıklı bir zaman aralığında müdahale edip "Başka birine geçelim; kısa bir süre sonra sana tekrar geri döneceğiz" ya da buna benzer şeyler diyebilir. Bu uygun şekilde yapılırsa çocuk kırılmayacaktır.

11. Çocuklar genellikle özel kabul edilen konular hakkında konuşurken çok kişisel olabilirler. Bunların içinde

evlerindeki veya komşularındaki aktiviteler bulunabilir. Bu durumda öğretmen sınıf toplantılarında serbest tartışmaların

yararlı görünmesine rağmen yetişkinlerin fazlasıyla sınir- lenebileceğini unutmamalıdırlar. Evdeki sarhoşluk sebebiyle

çıkan kavgaları tartışan bir çocuğa yavaşça, okulla daha fazla ilgisi olan bir şeyler hakkında konuşması söylenebilir.

Konuyu bu şekilde değiştirmek hoş olmasa da, belki de evdeki bu kavgaların okuldaki başarısızlıkla ilgisi vardır.
Deneyimlerime göre, sınıf toplantıları için verilen önerileri izlersek, çocuklar nadiren hayallere ya da yalanlara

dalarlar. Hayallere dalındığında, öğretmen kolaylıkla başka birine söz verebilir. Yalan söylendiğinde şüphelendiğinde

sınıfa, çocuğun söylediklerinin gerçek olduğuna inanıp inanmadıklarını sorabilir, öğretmen değil sınıf yargılamalıdır.

Yeterince toplantı yapıldığında gerçekler ortaya çıkar; yalanla savaşmanın en iyi yolu toplantıları düzenli ve sık

yapmaktır.

Sınıf toplantıları, hayal gücü, yaratıcılık ve inançlar kadar iyi iş görür.Ancak 3'ten 8'nci bölüme kadar anlatılan ve

ihtiyaç duyulan diğer eğitimsel değişkliklerin yerini c- lamaz.

ON İKİNCİ BÖLÜM

Sınıf Toplantılarını

Devam Ettirmek

Okullarda birçok yeni programa başlanmış sonra da yürütülmüştür. Bunlar çeşitli sebeplerden başarısız olmuşlardır; en

önemlisi de çoğu öğretmenin programların önemini hissetmemeleridir. Ya da hissetseler bile, nasıl faydalanacaklarını

anlamadıkları için başarısız olup vazgeçmeleridir. Başarısızlığa karşı koyan öğretmenler öğrencilerden daha iyi değildir.

Yeni programla kısa zamanda başarısız olurlarsa vazgeçerler. Öğrencilerden elde ettikleri deneyimler veya kendi

çalışmaları için hazırlandıkları bir teknik olan sınıf toplantılarını yönetirken, genellikle diğer öğretmenlerden gelen

büyük bir tepkiyle karşılaşırlar.

Başarılı toplantılar için yeterince çalışan öğretmenler bu konuda coşkulu olacaklardır. Toplantılar herkes için

eğlencelidir, öğrenciler de memnundur. Bazı öğretmenler her gün toplanırken çoğu bunun için belirli günler ayırmıştır.

Sınıf toplantılarından faydalanan 75'nci Cadde O- kulu'nda, düzenli olarak toplanan sınıflardaki çocuklar için dikkat

çekici şekilde ilgi oluşmuştur. Çocuklar tolerans, olgunluk ve nezaket göstermektedir. Birbirlerini korumayı

öğrenmişlerdir. Toplantılar başanyla ilerledikçe,

öğretmenler rahat olmayı öğrenmişlerdir. Yönelttikleri ö- zel soruların toplantının başarısını engellemediğini görmüşlerdir çünkü öğrenciler işlemi bir kez

kullanmaya başlayınca toplantıları koruyacaklardır. Çoğu, toplantılar her gün iyi gitmese de cesaretini yitirmemiştir. Sonuçların objektif olarak

ölçülemeyeceği düşünülse de toplantıların ö- nemli olduğuna kanaat getirdiklerinden, zayıf öğrencilerin iyi yanıtlar verdiğini gördüklerinde memnun

olmaktadırlar. Toplantılar davranış bozukluklarını azaltıp, ilgisiz öğrencilerin eğitim motivasyonunu arttırdığında, eğitime ilgi uyandırma da bir araç

olduğunda günlük programın düzenli bir bölümü haline gelirler.

Sınıf tartışmalarını devam ettiren her öğretmen için en azından denemiş ve sürdürmek isteyen, ancak ilginç toplantılara götüren sorular üzerinde

yeterince düşünemediğinden tereddüt eden, yönteme inanan bir öğretmen vardır. Başlangıçta tartışma konularını önermek için sınıfa güvenen öğretmen,

sınıf m bunu yapamadığını görünce cesaretini kaybeder. Öğrenciler gibi öğretmen de sorulan bitirirse toplantüarın sayısını azaltıp düzenli toplantı kalıbını

bozar. Bu patem bir kez bozuldu mu toplantıların eski önemi kalmaz.

Bu bölümde bir liderin ilginç tartışmalara götüren sorulara nasıl geldiğini, çeşitli soruların değerim nasıl tartışacağım ve sınıf toplantıları için bir dizi

soruyu nasıl geliştireceğini açıklayacağım. İyi sorular düşünmek iyi öğretmenliğin bir parçasıdır; iyi sorulan düşünememe değiştirmemiz gereken olgu

merkezli eğitimin belirtisidir. Sınıf tartışmalarım yapmak, öğrencilerini ve onların ilgi alanlarım anlamaya çalışan her öğretmenin erişebileceği bir şey

olmalıdır. Uygun ve teşvik edici soruların süregelen akışı,

tartışmalardan sağlanmalıdır. Çoğu öğretmenin sonunda toplantıları sürdürmeyi öğrendiğini, ancak teknik yeni olduğundan sorulan düşünmeye başlatmak için

yardım istediklerini anladım.

Bir öğretmen öncelikle iyi olduğuna inandığı soruları geliştirdiğinde, sınıftan beklediği tepkiyi alamayınca cesaretini kaybeder. Ona ilginç görünen şeyler

sınıfın ilgisini çekmeyebilir; düşünceli bir öğretmen bu keşfini ders verme etkinliğini arttırmada kullanabilir. İyi, sınıfı teşvik e- den bir soru bile yöneltse,

öğrencilerin yakından ilgilendiği noktaları gösteren sorulan geliştirme yeteneğini kaybedebilir. Buna bağlı olarak iyi bir başlangıç sorusu yeterli değildir.

Takibeden sorular dizisini getiren konulan geliştirmesi gereklidir. Geliştirme sürecinde öğretmen esnek olmalıdır, sınıfın havasını ya da ilgisini hissetmelidir;

bu havayı ve ilgiyi besleyecek soruyu yeniden dile getirmelidir, üzerinde çalışmalıdır. Bir tek gün başansız olursa za- ran yoktur; sonraki, bir sonraki gün tekrar denemelidir. Değerini anladıklarından sınıftakiler, öğretmenin sınıf toplantılarını başlatma çabasma karşı toleranslıdır. Hiçbir öğretmen hemen iyi

sorular seçemezse, geliştiremezse bile kendini rahatsız hissetmemelidir. Birkaç kötü toplantıya rağmen, eğer öğretmen bir dönem boyunca toplantıları devam

ettirmenin önemli olduğuna inanıyorsa, iyi toplantılar yönetme yeteneğini kesinlikle kazanacaktır. Üç ya da dört toplantı sonrasında iyi soruları tüketirse

cesaretini kaybeder, toplantıların sıklığını azaltırsa, düzensiz aralıklarla yapmaya başlarsa, toplantıları başarıyla yönetmeyi öğrenmek için harcayacak yeterli

zamanı olmayacaktır. Toplantılar bozulacak ve sonra da kesilecektir.

Öğretmenler, öğrencilerin çoğu için yeni bir deneyim o-

lan tartışmaları düşünmelerini ve katılmalarını istediğinde hazırlıksız olduklarından fikirlerini söylemekte tereddüt ettiklerini anlamalıdır. Başlangıçta, iyi

olarak adlandırılan az sayıdaki öğrenci alışılmış eğitime, makine gibi ezberlemeye ve olgu çalışmalarım yapmaya karşı koyacaktır. Sınıf, habersiz sınavlarda

cevabı bildiklerinde konuşmak istemelerine rağmen, açık-uçlu toplantı soruları yöneltildiğinde ilkin tereddüt eder. Zayıf öğrenciler, sınıftaki genel soru-cevap

periyodlannda cevap vermediklerinde öğretmenin kendilerine söz vermeyeceğini anlamışlardır. Boş verirler ve ezberin sınıfı taşımasına izin verirler. Sınıf

toplantıları süresince yöneltilen düşünme gerektiren sorular, sıklıkla zayıf öğrencileri cevaplamaya teşvik eder; ancak uzun süredir düşünmeyen öğrenciler

yine de katılmayacaktır. Entelektüel konulan boş vermiş bir sınıfta en iyi lider bile düşünmeye dayalı tartı şmalarm imkansızhğı- m görebilir ki bu ortaokul ve

lisede olağan bir durumdur. Bazı ortaokul öğretmenleri, tartışma gruplarını özellikle 15 ile 25 kişi arasmda tutmalarına rağmen sınıflarındaki öğrencilerin

katılmayı reddettiklerinden yakınmışlardı. öğrenciler tartışma konularının sınava dahil olup olmadığım sorarlar eğer dahil değilse (genellikle objektif testler

kullanıldığı için çoğunlukla dahil değildir) ilgilenmezler. Zamanlarım sınavların doğru cevaplarım öğrenmeye harcamak isterler; şu anda notlara verilen yersiz

önem sebebiyle onlan suçlamak zordur. Öğretmenler konuları entelektüelce tartışmanın, tartışmanın merkezine ulaşmanın, ilginç sorular yöneltmenin

öğrencilerin ilgisini çekmediğini söylemektedirler. Tartışmaya katılmayı reddetmeleri entelektüel körelmenin belirtisidir; aynen kol ya da bacaktaki kırık

kemiğin iyileşmesi için alçıya alındığında uzun

süre hareketsiz kaldığında olanlar gibi. Kol ya da bacakta olduğu gibi zekada da körelmeyi önlemek için alıştırma şarttır. Okul yılı boyunca yapılan sınıf toplantıları, düşünmeye dayalı tartışmalara katılmak için gerekli alıştırmayı sağlayabilir.

Birçok öğretmenin bildiği ve gösterebildiği gibi, ilk birkaç sınıfta çoğu çocuk entelektüel bir tartışmaya katılmak istemektedir. Küçükler düşünecek ve

konuşacaklardır. Onları dinleyerek ve sınıftaki başka insanlara da dinlemeyi öğreterek bunu yapmalan için cesaretlendirebiliriz. Bu tartışmaları anaokulunda

başlatmak ileriki sınıflarda yapmaktan daha kolay ve etkilidir. Çocuklar kendilerini nazikçe ve korkusuzca ifade etmeyi, başkalarının söylediklerini

dinlemeyi ve ilgilenmeyi öğrendiklerinde hayatla daha başardı bir bağlantı kurabilme yeteneklerini geliştirirler.

Çeşitli yaşlarda öğrencilerle yaptığım çalışmalarda defalarca gördüm ki genel sorular çok teşvik etmez. Öğrenciler genellikle uğraşmaya hazır olana kadar

uzun zaman ve birçok toplantı gerekir. Örneğin "Neden okula gidiyoruz?" iyi bir soru gibi görünmektedir. Ancak teşvik etmek yerine öğrencilerin klişe cevaplar verdiği bir sorudur. Tartışma aşağıdakine benzer kişisel olmayan, öğretmenin duymak istediğine inandıkları alışılmış egzersiz ile başlar:

"İyi bir eğitim iyi bir iş getirir."

"Eğitim üniversiteye gitmek açısmdarı önemlidir."

"Eğitim yaşam için önemlidir."

Okulda olanların önemini dile getirmeden bu klişe sözlere devam ederler. Şunun gibi birkaç bölümle soruyu değiştirebiliriz.

.

"Şu anda aranızda herhangi birinin bir milyon doları olsaydı ki hayatınızm geri kalam için yeterli bir meblağ, okula devam eder miydiniz?"

Bu çarpıcı soru düşünmek için büyük bir yemdir. Bir çok öğrenci okula gitmeyeceğini, bazıları da gideceğini söyler. Gitmeyeceklerini söyleyenlere şunları

sorarım,

"Yaşamınızda he yapmayı isterdiniz?"

Özellikle planlarım ne olacağım, başardıkları planlarının hoş ve üretken olabileceğim düşünüp düşünmediklerini sorarım. Onları şunlar gibi eski sinirli,

eğlenceli cevaplara iterim,

"Sadece şekerleme yemek."

"Televizyon izlemek."

"Top oyunlarına gitmek."

Bu eğlenceli cevaplar öfkelerine karşı bir savunmadır, çünkü okula gitmeleri gerektiğim anlayacak kadar zekidirler. Sonra hem okula devam edeceklerini

söyleyenlere hem de etmeyeceklerim söyleyenlere sorarım,

"Neden okula gidiyorsunuz? Biraz önce eğitimin a- macırun iyi bir işe girmek olduğunu söylediniz. Şimdi de bir işten gelecek paraya ihtiyacınız olmasa bile o-kula gitmeye devam edeceğinizi söylüyorsunuz."

Eğitim ve işle ilgili bir dizi soru geliştirmek için şu soruları kullanarak maddi mükafatlandırmanın ötesinde iyi bir işin değerini tartışmalıyız:

"İyi bir işe girmek için okula gitmeyi hala istiyorsanız, yeterli paraya sahip olacağınız düşünülse bile çalışmak önemli olmalıdır. Çalışmak neden önemlidir?

ve eğer çalışmak önemliyse, eğitimle işin ilgisi nedir?

Sadece evinde oturmak.ya da yaşammızm kalarunm-

da sadece eğlenceyi aramak yerine meşgul olmak sizin için önemli mi?"

Milyon dolan olduğu için okulu bırakanlarla, okula devam edecek sonra da çalışacak olanlardan oluşan iki grup çocuk arasmda tartışmayı ele almaya

çalıştım. Şunun gibi sorularla tartışmayı cazipleştirdim.

"Tüm zengin adamların oğuları çalışmaktan kaçıyor mu?"

"Bazı durumlarda neden zenginler fakirlerden daha fazla çalışır?"

Sonunda, çok çalışmayan fakir kişiler hakkında soru sorduğumda tartışma zenginlikten yoksulluğa doğru ilerlemiştir. Şu sorular ise düşünceyi şuraya

getirebilir:

"Bazı fakir kişiler zenginler kadar ya da daha fazla çakşırlar mı?"

"Zenginlerle fakirler arasındaki farklar nelerdir?"

"Bunlar büyük farklılıklar mıdır?"

"Bunlar önemli farklılıklar mıdır?"

"Zenginlerle fakirler hangi açılardan benzerler?"

"Aranızda hiç fakir birini tanıyan var mı?"

"Neye benziyordu?"

"Aranızda hiç zengin birini tanıyan var mı?"

"Neye benziyordu?"

"Hükümetin yoksulara yardım programlarmm ne olduğunu arılıyor musunuz?"

"Bu programlarm niçin gerekli olduğunu anlıyor musunuz?"

"Kendi kendilerine yetemeyen kişiler için, onlan yardım programma dahil etmekten daha iyi bir yol biliyor musunuz?"

"Bu insanlar kendileri için bu tarz bir yaşamı gerçekten

isterler mi?"

"İnsanlar yardım programına nasıl başvururlar?" "Yardım almayan fakir insanlar nasıl geçinirler?"

"Niçin okula gidiyorsunuz?" Başlangıç sorusundan sonra iş, yoksulluk, yoksullara yardım konularım konuşmamız genel bir

sorudan nasıl yoğun ve özel, sonra da buna bağlı olarak değişik konularm geliştirilebileceğine iyi bir örnektir. Bunun gibi

tartışmalar ilgili bir sınıfla birkaç toplantı hatta haftaya uzatılabilir. Öğrenciler gazete, dergi ve kitapların bulunduğu

evlerden geldiklerinde, tartışmaya güncel konulan getirmeye yardım edeceği için okumaya cesaretlendirilebilirler. Düşük

gelirli ailelerden gelen çocuklarsa sıklıkla bazı durumlarda cevap verebilecek vasıftaki anne-babalarına bu konular

hakkında sorular sorabilirler. Anne-babalar, aile için uygun, anlaşılabilir ve ö-

"Geçiminizi sağlamaya hazırlanmak için okula gitmeye gerek olmayacak kadar paranız olsaydı, ne öğrenmek isterdiniz? Coğrafya?

İngilizce?Matematik? Okulda gösterilen konulardan herhangi birini öğrenmek ister miydiniz?"

"Değişik konulardan hoşlanır mıydınız; ne gibi?"

"Okula karşı tutumunuzun ne açıdan değişeceğini düşünüyorsunuz?"

"Okulun sizin için daha mı iyi yoksa daha mı kötü olacağını düşünüyorsunuz?"

Başlangıçta bu sorulan kullanarak, benim de her fırsatta yaptığım gibi, birçok öğrencinin kendilerinden neden tarih

öğrenmelerini istendiğini bilmediklerini bulabiliriz. Geçimlerini sağlayacak okul diplomasma ihtiyaçlan olmasaydı, tarih

öğrenmeyi hiç merak etmeyeceklerini söylediler. öğretmenler okulda öğrencilerden yapmalarını istedikleri şeylerin onlar

için bir anlam taşımadığını öğrendiler. Örneğin tarih gibi bir konuyu ele alıp şu sorularla bir tartışma konusu olarak

kullanmak önemlidir:

"Eski bir aile albümüne bakıp, yılar önce yaşamış akrabalarınızın fotoğraflarını görmeyi hiç ilginç buldunuz mu? Bir müzedeki, özelikle de yılar

öncesinden kalan nesneleri hiç gerçekten ilginç buldunuz mu? Bu eski albümlerden, eski nesnelerden ne öğrenebiliriz? öğrendiğimiz tarih olabilir mi?"

Eğer bu sorulardan tarih öğrenilirse, ilginç ve önemli olma sebeplerini hala anlayamamışlarsa, öğretmenin sınıfa tarihle

ilgilenmeyi öğretmek için biraz daha çaba harcaması gerektiğine inanıyorum, öğrenciler bu sorular yardı-

mıyla, idare ettiğim birçok sınıftan daha iyisini yapabilirler.

Deneyimlerime göre çoğu öğrenci neden tarih çalıştığını

bilmiyordu. Öğretmenler bir dizi açık uçlu soruyu sorana ve

şunun gibi tarihle ilgili en açık sorulara bile öğrencilerin

cevap veremediğini görene kadar bunu anlayamamışlardı.

"Eski aile albümlerine, akrabalarımızm yılar öncesindeki fotoğraflarına

bakarken niye eğleniriz?"

Küçük çocuklarla bile, şu sorulardan yararlanarak neden

okula gittiklerine dair bazı sebepler gösterebiliriz:

"Annenizin bugünden itibaren evde oturmanızı çünkü okulun bir

zaman kaybı olduğunu söylediğim farz edin. Evde kalmak ister miydiniz?

Evde otursaydmız, ne yapmak isterdiniz? Televizyon izlemek ister miydiniz?

Oyun oynamak ister miydiniz? Evde oturmaktan okula gitmek kadar

hoşlanacağmızı düşünüyor musunuz?"

Çocuğun mümkün olmayan evde oturma talebini

annesinin ağzından söylememiz ilgisini çeker ve genellikle

iyi bir tartışmayı başlatır.

Ebeveynlerle ev ödevleri arasmdaki ilişkiyi açığa

çıkarmak için bir dizi soruyu kullanmak okul

tartışmalarının o- kul baskısı hakkındaki anne-baba

tutumunu göstermesini sağlayabilir,

"Ödevlerinizi kendiniz mi yapıyorsunuz, yoksa anne- babanız yardım

ediyor mu? Takıldığınızda annenizin yardım etmekteki sorumluluğu

nedir?"

"Eğer anne-babamz ödevlerin sizin için çok zor olduğunu bilmezlerse

bunu kim haledecek?"

Sınıf Toplantılarını Devam Ettirmek

Tartışma özellikle anne-babalar bulunduğunda ve sınıf soruları yönelttiğinde tartışmaya katılmaları

için teşvik e- dildiğinde ilginç oluyor.

Üniversiteye gitmek konusunda öğrencilerin üzerinde büyük bir anababa baskısı olan yerlerde,

öğrencilerin akimda daha çok yüksek eğitim vardır.

"Üniversiteye gitmenin faydası nedir?"

"Hangi üniversiteye gitmek isterdiniz?"

"Üniversiteye gitmeden de hayatta kalabilir misiniz?"

"Dünyada üniversiteye gitmeden başarılı olabilen büyük insanlar tanıyor musunuz?"

"Üniversite, günümüzde yılar önce olduğundan daha mı önemli? Öyleyse sebebini biliyor musunuz?"

Şu sorular yoluyla iş ve üniversite masrafını tartışabiliriz:

"Üniversiteye gitmenin ne kadara mal olacağını düşünüyorsun uz?"

"öğrenciler üniversite masraflarını ödemek için çalışmalı mı?"

"öğrenciler lisede, ortaokulda çalışmalı mı?"

"İlkokulda çahşmanızgerektiğine inanıyor musunuz?"

"Ne kadar çahşmahsınız?"

"Erkekler kızlardan daha mı fazla çahşmalı?"

"Erkekler ne tür işler yapmah?"

"Kızlar ne tür işler yapmah?"

"Ev işlçri için para almalı mısınız?"

"Ev işlerini aileye bir katkı olarak bağışlamak mısınız?"

"İşin okul çalışmasma zarar verdiğini düşünüyor musunuz?"

"Çalışan çocukların çalışmayanlara oranla daha mı iyi yoksa daha mı kötü olduğunu düşünüyorsunuz?"

Başarısızlığın Olmadığı Okul

■****«> **«-reite** *%in'Jocui*yatd,m etmesi*

erektiğini düşünüyor musunuz-

"Ne kadar yardım etmeliler.

ifin ebeveynIer *ne*

,<adaZ^Tb^netL vermesini isterdiniz? £u

b, ZZt yeni bir ev mi Vermeli; tirs.ru para ™ fa*

•*%£**n «n>. ««■*

**"""""

mecburiyetinde midir?

Oku, ve onunla

gun birçok toP^^kadar tüm slıuflardaki öğrenciler için lundan unıversıtey

sorunlardan biridir. Anao-

lîS iTbamntüm sınıflarda arkadaş ve arkadaşlık hakkında konuşmaya başlanmalıdır.

"/Vasi/ arkadaş edinirsiniz?

"Arkadaş nedir?"

"Arkadaşınız var mı?

"İyi bir arkadaş nasıl olun ur.

"Nasıl bir arkadaş bulu™T*, arkadaşm olması iyi- "Birçok arkadaş mı yoksa bir ç

dir?"

, , ..

BU sorular daha özelleştirilebilir. Dediğim gibi, daha o- JSTm tartışmayı daha çok teşvik eder.

-Okul*

Ok geldiğe nasdarka^

™ bir mahal eye artta

"Mahalenize yeni biri taşındığında ne yaparsınız?"

"Onun size gelmesini mi beklersiniz yoksa siz onun e- vine gidip, arkadaşlık etmeye mi çakşırsınız?"

"Diğer çocuklarla arkadaş olmasma yardım etmek için çaba sarf eder misiniz?"

"Yeni bir mahaleye taşmdınız mı?Evetse, diğer çocuklar size nasıl davrandı? Pete, Nickya da sen Lanny, okula ilk geldiğinizde size nasıl davrandılar? Yeniydiniz, nasıl arkadaşlık kurdunuz?"

Bu sorulardan çıkan tartışmayla bazı çocuklar okulda iyi arkadaşlar edinmeyi öğrenirler. Arkadaş edinmeyi bilmek kişiye, genellikle okulda ve

yaşamda başarılı olma şansını verir.

Arkadaşlıktan sevgi konusunu tartışmaya geçebiliriz. Okulun, aile yaşamında, eğitimde güncel deyişle cinsel e- ğitimde oynaması gereken rol

konusunda bir ihtilaf vardır. Çoğu tartışma gereksizdir, çünkü tartışılacak asıl konu cinsellik değil, çok daha önemli çok daha kapsamlı olan aşktır. Aşk,

hiç kimse için çirkin olmayan bir şekilde, herhangi bir sınıfta tartışılabilirse de çeşitli nedenlerden cinsellik kadar tabudur. Cinsellik tartışmalarına

sıklıkla eşlik eden ahlaksız çağnşunların olmamasına rağmen öğretmenler çekindiklerinden bu konuda nasıl konuşacaklarını bilememektedirler. Bu

öğretmenlere yönelik özel bir ayıplama değildir, çünkü toplumumuzda çok az kişi aşk konusunda nasıl konuşacağını bilir. Bu daha çok, hemen hemen

daima gereksizce, aşkı seksle birleştiren toplumumuza bir kınamadır. Çoğumuzun farklılıkları tartışma fırsatı olmadığı için, kendimizi seks konusunu

aşktan ayn olarak tartışabilecek gibi görmeyiz. Küçük sınıflarda, şunlar gibi bir dizi soruyla başlamalıyız:

"Neden aşık oluruz?"

"Herhangi biri bizi sever mi?"

"Kimi severiz?"

"Her zaman anne-babalarımızı sever miyiz?"

"Kardeşlerimizi sever miyiz?"

"Onlar bizi sever mi?"

"Okulda birbirimizi sever miyiz?"

"Öğretmenimizi sever miyiz?"

"Öğretmeni sevmek önemli midir?"

"Öğretmenimiz bizi sever mi?"

Bu sorular burada kağıt üzerinde aptalca görünse de, aşk hakkındaki önemli tartışmaları teşvik edebilir. Çocuklar aşkın farkına vardırılmak, bunun

rahatça konuşulabilecek bir konu olduğu öğretilmelidir. Birbirlerine ve öğretmenlerine karşı duydukları doğal, sıcak duyguları göstermekte özgür

hisetmelidirler.

Sorular, aşk ve arkadaşlık üzerine bir başka soru dizisiyle değişebilir.

"Okulda kiminle oynamak isteriz?"

"Diğer çocuklar kadar iyi oynamayan bir çocukla ne yapmalıyız?"

"Oyunlardan atmalı mıyız?"

İyi oynamadığı düşünülse bile oyunlara almalı mıyız?

"Her zaman ilk sırada olmak isteyen bir çocuk için simim bir açıklaması var mı?"

"Sırasmı beklemesi gerektiğini açıklamak en iyi yol

mu?" "Zorbalık eden bir çocuğun sorunu nedir?"

"Yalnız kalması gerektiğini düşünen var mı?"

"Ne olursa olsun sınıfta dikkat merkezi olmak isteyen bir çocuk hakkmda sınıf ne düşünür?"

r

"Çok fazla devamsızlık yapan birini tanıyor musunuz?"

"Gerçekten hasta olmadığınız halde okula gelmediğiniz oldu mu?Neden gelmediniz?"

"Diğerlerinin devamsızlık yapan çocuğun evine gidip, okula gelmesi için konuşmaya çahşmalan gerektiğini düşün üyor musun uz?"

"Bu yalnızca okulun sorumluluğu mudur?"

"Bizimse, niçin?"

"Devamsız çocuk okula gelmezse, bu bir şekilde bizi üzer mi?"

"Bunlar arkadaşlık konusundaki iyi sorulardır. Çocuğun toplumsal sorumluluk konusunda düşünmesini sağlar."

Çocuklar uygunluk konusuyla ilgilenmektedirler. Bunu tartışmanın en iyi yolu, çok küçükler hariç çoğu öğrenci için

büyük bir çekiciliği olan hippilerin ilişkisinden geçmektedir.

"İnsanlar benzeşmeye niye bu kadar ihtiyaç duyarlar?"

"Uygunsuz gibi gözüken hippiler, bir şeklide birbirlerine uyarlar mı?"

"Neden sakal uzatırlar?"

"Neden eski elbiseler giyerler?"

"Neden bazen yıkanmaktan hoşlanmadıklarım söylerler?"

"Bu insanlar ve da vranışlarmdan ne elde ederiz?"

"İnançları ve da vranışlarmı inceleyip bundan bir şey öğrenebilir miyiz?"

"Başka zamanlarda, dünyada hippilerden hoşlananlar var mıydı?"

Başarısızlığın Olmadığı Okul

"Bu sınıfta uymayan ve uymaktan rahatsız olan biri var mı?"

Uygunlukla uygunsuzluk üzerine yapılan bir dizi soru birçok toplantının temelini oluşturabilir. Sıklıkla ilk defa, çocuklar

insanların neden bazı şekillerde davrandıkları konusunda düşüneceklerdir.

Toplantılar bir çocuğun hayal gücüyle bağlantı kurulduğu en mükemmel yerlerdir. Küçük çocuklar hayal güçlerini

kullanmayı severler; alışılmamış şeyleri hayal etme isteklerini imgelerini küçümseyerek öldürmemeye dikkat etmeliyiz.

Çocuklar büyüdükçe, hayal gücünü küçültme ve matematik, tarih, sosyal dersler gibi katı konulan yüceltme eğilimi gösteririz.

Normal bir sınıfta öğretmen yaratıcı bir soru yönelttiğinde kendini suçlu hisseder. Açık-uçlu sınıf toplantısında ise suçlu

hissetmesi gerekmez. Öğretmen buna benzer sorulan yönelterek hem düşünmeyi teşvik edebilir hem de sınıfındaki çocuklar

hakkında daha çok şey keşfedebilir.

"Bir hayvana dönüşme gücünüz olsaydı, hangisine dönüşmek isterdiniz?"

"Bu hayvan olarak, ne yapardınız?"

"Diğer çocuklar ve hayvanlarla nasıl anlaşmayı düşünürdünüz?"

Farklı şekillerde yöneltilen bu sorular sonrasında çocukların hayal güçlerinin onlan alıp götürdüğü yerde, öğretmen

şaşıracaktır. Sınıfı değişik hayvanlara dönüşme hatta belki de sınıfta bir hayvan toplumu yaratma hayali içinde bırakmakta

kendini özgür hissetmelidir.

Çocuklar canavarlarla da yakından ilgilidirler.

"Ne tür bir canavara dönüşmek isterdiniz?"

"Ne tür bir canavardan hoşlanırsınız?"

Sınıf Toplantılarını Devam Ettirmek

"İyi canavar var mıdır?"

"Bütün canavarlar kötü müdür?"

"Canavar olsaydınız ne yapmak isterdiniz?"

"Eğer bir canavar sizinle yaşasaydı, hoşlanır mıydı- nız?

"Küçük

çocuklar

hiçbir

zaman

canavarlardan

konuşmaktan yorulmazlar ve onların hakkında bir hikaye

bile yaratabilirler. Bir öğretmen bu ve diğer hayal gücüne

dayalı sorulardan çocukların nasıl düşündüğünü, neyi

merak ettiklerini öğrenebilir; belki de hayal güçlerinden

daha fazla şey anlayarak sınıfıyla ilişki kurmak için yeni

yollar keşfedebilir."

Şunlar gibi hayal gücüne dayalı sorulan yönelterek

çocukların dünyasıyla bağlantı kurabiliriz.

"Yarın sabah kalkhğıruzda James Brown olsaydınız, ne yapardmız? Ya

Beatles 'lardan biri olsaydınız?"

"Yarın sabah kalktığınızda kim olmak isterdiniz?"

"Müdür olmak ister miydiniz? Ya öğretmen?"

"Okularm idarecisi olmak ister miydiniz?"

"Belediye Başkanı, Vali ya da Başkan olma isteğiniz var mı?"

"Belediye Başkanı olsaydınız, ne yapmak isterdiniz?"

"Müdür olsaydınız, ne yapmak isterdiniz?"

"Sınıfta ders verme yetkisi sizde olsaydı, sınıftaki çocuklara nasıl

davranırdınız?"

"Müdür olsaydınız öğretmene nasıl davranırdınız?"

"Belediye Başkam, Vali ya da Başkan olsaydınız; anne- babanız da bir

çeşit sıkmtıda olsaydı onlara nasıl davranırdınız?"

Bu sorular çocuğu bir şeyler yapması gereken bir duruma

sokar. Güçlü bir konumda olsaydı ne yapardı? Bazen

bir öğretmen sınıfın bu durumlardan birini oynamasına izin verebilir.

Çocuklardan biri önceki sorularda önerilen görevlerden birini oynayabilir diğerleri

de başka gerekli bölümleri alabilirler. Sonra sınıftakiler farklı öğrencilerin rollerini

nasıl oynadıklarını tartışabilir.

Ters sorular da çocukların hayal gücünü teşvik etmek için iyidir.

"Eğer yarın bir erkek yerine kız olarak uyansaydmız, nasıl davranırdınız?"

"Eğer yarın bir beyaz yerine zenci olarak uyansaydmız, yaşamınızda ne gibi değişiklikler olurdu?"

"Eğeryarm bir zenci yerine beyaz olarak uyansaydmız, nasıl sonuçlanacağını düşünürdünüz?"

"Sınıf olarak birdenbire tüm beyazlar zenci, zenciler de beyaz olsaydı, ne olacağını düşünürdünüz?

Bu sizi nasıl etkilerdi? Ne yapmayı düşünürdünüz? Ebeveynlerin ne yapacağını düşünürdünüz?

Çevrenizde neler olurdu?"

Hayal gücüne dayalı cevaplar gerektiren bir başka soru türü de şudur:

"Eğer öğretmeniniz hasta olsaydı ve okula gelemesey- di; m üdür de bir vekil bulamasaydı kendi

kendinize kalabilir miydiniz? Bir hafta boyunca sırufm kendi kendine toplanıp ders aldığını farz edin,

bunu nasıl yapardınız? sınıf başkanı kim olurdu? Başkan olmak ister miydiniz?"

"Öğretmen olmadan bir şeyler öğrenebileceğinizi düşünür müsünüz?"

"Saat saat günü nasıl geçirirdiniz?"

Buna benzer bir tartışmadan sonra bir süreliğine sınıfını kendi başına bırakan

bir öğretmen tanıyorum. Düzenleri bozuldu ve kendi kendilerine hareket etmekte

zorlan

dılar. Deneyden sonra öğretmen başka bir tartışma yürüttü. Çocuklar bir

durum hakkında konuşmakla onu dene- yimlemek arasındaki farkı gördüklerinde,

öğretmenleri olmasaydı ne kadar sorumlu olacaklarını öğrendiler.

Bir başka iyi konu da can sıkıntısıdır. Çocuklar sıklıkla sıkıntıdan şikayet

ederler; okul sıkıcıdır, ödevler sıkıcıdır, okuma, aritmetik hepsi sıkıcıdır. Bir sınıf

toplantısı bu şikayeti incelemek ve çocuklaruşikayet emek yerine düşündürmek

için en iyi yerdir.

"Eğer okular tamamen kaldınlsaydı, zamanınızı nasıl geçirirdiniz?"

"Sıkılır mıydınız?"

"Sıkmtı nedir? Nasıl açıklarsınız?"

"Tüm yaşamınız boyunca geçirdiğiniz en sıkmtılı zamanlarınızdan birkaçım söyler misiniz?"

"Sizi en çok ilgilendiren şeylerden birkaçım söyler misiniz?"

"Bütün çocuklar sıkılır mı?"

"Anneniz sıkılır mı?"

"Babanız sıkılır mı?"

"Sıkmtıdan şikayet ederler mi?"

"Bazı kişiler hemen hemen hiç sıkılmaz mı?"

"Sıkılanlarla sıkılmayanlar arasmdaki fark nedir?"

"Dersler her zaman sıkıcı mıdır?"

"Hiçbir zaman sıkıcı olmayan bir ders var mıdır?"

"Dersleri daha az sıkıcı yapmak için ne önerirsiniz?"

Bu sorulan yavaş yavaş geliştirmek gerekir. Çocuklar için, hakkında çok az düşündükleri bir şikayeti incelemek zaman alır. Eğer çocuklar neyin sıkıcı olduğunu inceleyebilirlerse, hayal güçlerini ve akıllarını sıkmtıdan kurtul-

mak için kullanmaya zorlarlar. Çocuklara kendilerini sıkılmayacak şekilde geliştirmelerini öğretmeliyiz.

Hayal gücü sorularım takip eden spekülasyon sorulan vardır. Örneğin, sosyal çalışmalar spekülasyon için teşvik edici bir konudur.

"Okular para sıkıntısı çekse ve her sınıftan ikişer öğrenci çıkartılacak olsa, kimi seçerdiniz? Bunu en adil ne şekilde yapardınız? Herkes için en adil olacak şekilde burada, bu sınıfta nasıl yaptığımızı görelim."

Bazı sınıflar çok iyi olan iki çocuğu seçmişlerdir, çünkü onların okula ihtiyacı yoktur. Diğerleri zayıf, dikkatsiz öğrencileri seçmişlerdir; çünkü hiçbir şekilde okuldan faydalanmamaktadırlar. Bazı sınıflar her çocuğu bir süre dışan- da bırakmayı böylece herkesin eğitim için bir şansı olacağım söylemiştir. Bu soru geçtiğimiz bölümdeki Disneyland sorusunun aynısıdır. Fark bunun pozitif yerine

negatif bir durumu sunmasıdır. Tartışmaya okula devamlan

kabul edilmeyen çocukların ne yapacakları da dahil olabilir.

Bazı sosyal ders soruları eğitimsel-teşhis toplantılarında

kullanılabilir.

"Neden vergi öderiz?"

"En çok vergiyi kim öder?"

"Vergileri toplamarun en adil yolu nedir?"

Çocuklar, çocuk mahkemeleri ve polislerin işe karıştığı

sorunlar olduğunun farkındadırlar. Bütün çocukların başı

derde giren çocuklara neler olduğunu anlamalıdırlar. Şu

sorulan tartışmak bunu sağlayacaktır:

"Başı derde giren çocuklara ne yapmalıyız?"

"Çoğu kişi, bir çocuğu ıslahevine koyduğumuzda bu-

mm onlar için kötü olduğunu söylemektedir. Siz de böyle mi düşünüyorsunuz?"

"Bir çocuk araba çalmak gibi ciddi bir suç işlediğinde ıslahevi veya hapishane yerine ne önerirdiniz?"

"Başı derde giren çocuklar hakkmda çok konuşuyoruz; ancak bu çocuklar gerçekte hangi yasayı

çiğnemişlerdir? Bir liste yapalım ve çocuklan ciddi sorunlara sokan tüm yanlış davranışları arılayıp

arılamadığımızı görelim."

"Çocuklarla yetişkinler hangi yasalarm önemli olduğuna karar verdiler mi?"

"Gençlerin yapıp da yetişkinlerin üzüldüğü, ancak bunu onlar için pek bir anlam taşımadığı bir şey

olduğunu düşünüyor musunuz?Neden bu böyledir?"

"Yetişkinler için olan yasalarla çocuklar iÇn olanlar a- rasmda farklar var mıdır?"

"Yasalarımız çocuklara uygun mudur?"

"Çocuklara okulda sigara içme izni verilmeli midir?"

"Sigara içme yaşı küçültülebilir mi?"

"Okulda sigara içerken yakalanan çocuklar konusunda ne yapabiliriz? Ya uyuşturucu kulananlara?"

"Çocuklara 18 yaşındayken içki içme izni verilmeli midir?"

"18yaşmdakiler oy kulanma izni verilmeli midir?"

"21 yaş altmdaki çahşanlar için özel yasalar olmah mı? Örneğin, oy verme hakkı veya içki içmek."

Tamamen yeni bir konu da, boş zaman uğraşlandır. Televizyon hakkmda bir

soruyla başlayabiliriz.

"Eğer biri size ailenizin üç gün boyunca televizyon izlemesini bırakmasını sağlamanız için 50 $ öderse,

bunu televizyonu bozmadan ya da bu paradan ailenize vermeden nasıl yapardmız?"

"Televizyon izlemek istemeyecekleri kadar ilginç bir şeyle ilgilenmelerini sağlayabilir miydiniz?

"Bunu 50 $ için dener miydiniz?"

. .

"Başaramazsanız 5 $ kaybetmeyi kabul eder mıydınız, diğer bir deyişle 50 $ kazanacağmıza dair 5 $

bahse girer

^Ailenizin televizyon izlememesini ne kadar sağlayabilirdiniz? Bir gün olabilir mı? Hatta bir akşam?

Bu sorular bizim televizyona fazlasıyla bağlı olduğumuz üzerine bir tartışmayı

açabilir. Kitap gibi televizyon alternatifleri ve önemleri hakkında bir tartışmayı

oğura- bilir. Bu kitaplar konusundaki başlangıç sorularım, yem konulara götüren

bir dizi soru izleyebilir.

"Hiç kitap olmasaydı ne yapardınız?"

"Okul kitapsız idare edilebilir mi?"

"Kütüphanesizyaşamaktan memnun olur muydunuz. Ya da hiçbir okuma malzemesi olmadan ?"

"Eğer sadece bir kitabınız olsaydı, hangisini seçerdiniz.

"Eğer bir ıssız adada yalnız kalsaydınız, kaçmak için plan yapar mıydınız?

"Size yardım edeceğini düşündüğünüz neyi kulanır-

"Kaçmanıza yardım edecek ne arardınız ?

"Eğer bir uçak kazası geçirseydiniz, uçağmsize yardımı dokunacağı parçalarını kurtarır mıydınız?"

"Okulda adadan kurtulmanıza yardım edecek ne oğ-

"Okulda, herhangi bir yerde kaybolduğımuzda hayatta kalmanıza yardım edecek bir şey öğrendiniz

mı?"

"Farz edin ki çölde kaldınız?"

//r* _ . I,.-

L-al/tıni7?"

"Bilmediğiniz bir dilin konuşulduğu yabancı bir şehirde, nasıl anlaşırsınız?"

"İnsanlara ne anlatmayı denersiniz? Onlara nasıl yaklaşırsınız?"

Bu soruların çoğu sosyal konularla olduğu kadar bilimle de ilgilidir. Gerçekte, fen derslerine giriş yaşamda kalmak konusundaki sorulara dayanabilir. Görünüşte kolay ancak gerçekte çok zor olan kibritsiz ateş yakma problemi tartışılabilir; sonra da bir sınıf projesine dönüştürülebilir. Sınıf konuştuklarını yapabilir mi? Çoğu beş ya da altmcı sınıf öğrencisinin kibritsiz ateş yakabileceğinden şüpheliyim. Çakmaktaşı ve çakmağın rahatlığının kymetini bilememişiz. Bunu takdir etmediklerimiz hakkında bir tartışma izleyebilir.

Güncel şehir şartlan gazeteler ve dergilerde yazıldığından aşağıdakiler gibi sorular, öğrencileri okumaya teşvik edebilir.

"Sis öylesine yoğundur ki arabalar kularulamıyordur; bu durumda ne yaparsınız?"

"Sis sebebiyle birçok insarun öleceğini bilseniz de araba kulanır mıydınız?"

"Los Angeles'da araba ya da otobüs olmadığını farz edin, insanlar nasıl dolaşırdı?"

"Hava kirliliği sorununu çözecek önerileriniz var mı?"

"Arabalar ne kadar önemlidir? İhtiyaç duyulandan daha fazla kulanıhyorlar mı?"

"Farz edin ki anne-babanız artık araba kulanmayacak, şehirde nasıl dolaşırdınız?"

Tartışma özel buna bağlı olarak da önemli hale gelebilir. Örneğin, bir sınıf

toplantısında öğretmen sormuştu, Vermeniz gereken önemli kararlar nelerdir?

Küçük bir

oğlan el kaldırdı ve şöyle dedi, Annemle babam ayrılıy0r lar ve ben annemle mi yoksa babamla mı yaşayacağa karar vermeliyim. Takip eden

tartışma tüm çocukların v şamlarmda oluşabilecek sosyal problemleri ele alabilmeli ri için hazırlıklı olmalarma yardım etmişti.

Evlilik ve evliliğe hazır olma lisede derinlemesine iş. lenmelidir.

"Birini evlenmeden öncene kadar tanımalısınız?" "Nişanla evlilik arasmda na kadar zaman olmalıdır?" "Boşanma kolaylaştırılabilir mi?"

"Evlenmek için kaç yaşmda olmalısınız?" "Boşanmadan önce bir süre evli kalmalı mısınız?" "Anne-babalarm boşanmasına izin verilmelimi?"

Ortaokul ve ilkokuldaki büyük çocuklar bu konulara dayalı iyi tartışmalar yapabildiler. Aile yaşamıyla ilgili birkaç soru daha:

"Çocuklarmızm olmasını ister misiniz?"

"Kaç tane?"

"Çocuklarınızı nasıl yetiştirirdiniz?" "Anne-babanızdan nasıl farklı olurdunuz?"

"Kaçınız çocuk sahibi olmak istemiyor?" "İstemiyorsa niye? İsteyenlerle istemeyenler arasında bir tartışma açalım."

"Çocuklarm iyi tarafı nedir?"

"Çocuklar yetişkinlere nasıl yardım ederler?" "Yetişkinler çocuklara nasıl yardım ederler?"

Çocuklar hakkında konuşarak öğrenciler, başkalarıyla ve anne-babalarıyla ilişkileri hakkında çok şey öğrenir er öğretmenler de çocukların

yetişkinlerle ve birbirleny e nasıl ilişki kuracaklarını öğrenirler. Bu anlayış, hassas ır

öğretmenin sınıfında doğabilecek sosyal sorunlarla uğraşmakta yardımcı olacaktır.

Aile yaşamı tartışmalarında da matematik benzeri derslerle bağlantı kurulabilir. Çocukların matematikte zorluk çekme sebeplerinden biri

yaşamlarıyla bağlantı sağlama- mamızdır. Birçok tartışma matematik düşüncesiyle kolaylıkla birleştirilebilir. Küçük çocuklara şunları sorabiliriz:

"Babanızın annenize doğumgünü hediyesi alacak zamanı olmadığını ve hediye almanız için size 5 $ verdiğini farz edin. Ona ne alırdınız?"

"Parayı nerede harcardınız?"

"Hediye için kendinizden para ekler miydiniz?"

"Eğer babanız para vermeseydi, annenizin hediyesi için nasıl para bulurdunuz?"

'Tara kazansaydmız bir kısmını ailenize verir miydiniz?"

"Yardıma ihtiyacı olauğunu bilseydiniz babanıza aileyi desteklemesi için yardım eder miydiniz?"

"Hangi şartlar altmda ailenize hiç para vermezdiniz?"

"Bu arada, bir doğum günü partisi kaça mal olur?"

“Bir çocuğu büyütmek kaça mal olur?"

"Tüm ailenin rahat etmesi kaça mal olur?"

"Yetişkinler para konusunda çok endişelenir mi?"

"Evetse, niçin?"

"Para ne kadar önemlidir? insanlar parasız mutlu olabilirler mi?"

Para itici bir güçtür; hemen hemen her küçük çocukla yaptığım matematiksel tartışma parayla ilgilidir. İlkokul öğrencileriyle sayılar hakkında

soyut olarak konuşmak zordur.

Çocukları ilgilendiren bir başka konu sağlıktır. Sağlık üzerine çok konuşmamıza rağmen bunun hakkında çocukların ne anladıklarını nadiren

bilebiliriz. Örneğin:

Hastalık, doktorlar ve hastaneler hakkındaki bu soru ^isi düşüncelerde iyi bir değişime sebep olur.

Bu bölümün amacı sınıf toplantılarına kesm bir çözüm ğlamak değildir. Aksine öğretmenlerin, grup

tartışmaların uygun olan sınırsız materyalleri değerlendirmeleri- ■ yardım etmektir. Sınıftaki herhangi

bir yaştaki kişinin risini çeken her şey tartışma için olası bir konudur. Ço- iklar bir kez tartışmalım

önemli olduğuna, diğer erinin mdilerini dinlediğine ve herkesin katılma fırsatı oldugu- a inanırlarsa

düşünceleri seve seve tartışacaklardır.^Danayla bağlantı kurmakta, okulun dünyayla ilgili oldugu- u

keşfetmekte ve dünyanın okula getirilebileceğim og-

mmek konusunda endişelidirler. Çocuklarm hem kendilinin hem de sınıftakilerin

söylediklerinin d^er ¡emli olduğunu keşfetmelerine İzm verildiğinde tarhşm, zsavgılarınıve

ilgiyi arttırır. Hemenhemen daima ilgi ve

SLfe Tetiri tyi *y***^*™?*

zevktir ve bunun bir zevk olduğunu ogrenm

Ahlak, okulların genellikle öğretmediği hatta tartışmadığı için fazlasıyla tartışmaya sebep

olan duygusal bir konudur. Bazı ahlaki değerlerin, eğitim aslen toplumumuzdâ bir karşı

çıkma olmayan kurallarla sınırlanmışsa, okulda öğretilebileceğine inanıyorum. Genellikle

okullarda tartışmaya uygun olduğu kabul edilen ilkeler, hem bizim hem de çocuklarımız

için yalan, aldatmaca, şantaj, hırsızlık olmadan yaşamak adma en iyileridir. Hem evde hem

de o- kulda çocuklarımıza bu ilkeleri öğrenebilecekleri ve bunlara göre hareket

edebilecekleri bir ortam sunmak mecburiyetindeyiz. Ev ya da okullarımızdaki buna benzer

ortamları yaratmakta başarısız olursak çocuklarımızı kaybederiz.

Ahlağı genellikle "Ya bunu yaparsın ya da cezalandırılırsın" şeklindeki zorlayıcı

sınırlamaları öğütleyerek öğretmeye çalışırız. Bu prosedür nadiren etkilidir. Burada ö- güt

ve gözdağı vermeye neyin etkili bir alternatif olacağına inandığımı söyleyeceğim. Sınıfı bir

toplumsal-sorun- çözen grup gibi kullanarak ahlaki davranışlar dogma yerine yaşamın bir

parçası olarak gösterilebilir. Amaç hareketlerimizi sözlerimize uydurmak gayesindeki

toplantı a- racılığıyla, ahlaki davranışları yerine getirmektir.

Los Angeles'ın liman bölgesindeki bir okulun altıncı Sl,, nıfıyla yapılan sınıf

toplantısmda, hem okuldaki ahlak e» ğitimi ihtiyacı hem de olasılığı gösterilmiştir.

Sınıfımdaki otuz müdür, okuldaki öğretmen kadrosu, çevre okullardaki öğretmenler, bazı

yerel okul idaresi üyeleri ve çocukla rm hemen hemen yansırım anne-babalarından oluş-^

yaklaşık 250 kişilik bir dinleyici kitlesi vardı. Genel, ancak sonunda yalancılık gibi geniş bir

soruna odaklanan okul problemiyle başlayan tartışma, dinleyicileri hem ürküttü hem de

aydınlattı. Fevkalade zeki ve atik görünen çocuklar, müdürün çok fazla tartışma ve kavga

çıkması sebebiyle bahçede serbestçe oynamayı yasaklamasından şikayet ettiler. Altıncı

sınıflara özel bir oyun sahası ayrıldıktan sonra çoğu sorun bitti. Altıncı sınıflar müdürün

kendilerine bebek gibi davranmasından ve grubun birkaç şeyi ihlal ettiği için

cezalandırılmasından yalandılar; eski oyun bahçelerinin restore edilmesine müsaade

edilmesini istediklerini söylediler. Tartışma esnasında sınıfa, imtiyazlarını geri almak için

müdüre sunacak bir plan hazırlayıp hazırlamadıklarını sordum. Orada bulunan müdür,

herhangi bir mantıklı planı kabul edeceğini ancak sınıf m bunu yapmadığını söyledi. Sınıfın

yapıcı önerilerde bulunamamasının bir nedeni, bu toplantıya kadar bir sorunu tartışmak

için birlikte toplanma şanslarının olmayışıydı. (Öğretmenler gelecek yıl sınıf toplantılarını

düzenli olarak yapmayı tasarlıyorlar.)

Sınıf toplantının ilk bölümünde, sorunları çözmeyi kullanmadan, hem haksızca

kısıtlanmaktan yakındı hem de başka bir şansları daha olsa bir daha asla kuralları ihlal

etmeyeceklerine dair söz verdi. Onlar için oyun sahasında daha iyi bir düzeni planlamak

zordu. Kendilerinden dü-

şünmeleri ve planlamalarının beklendiğini anlamadıklarından yaltaklanmayı ve

vaatlerde bulunmayı tercih ediyorlardı. Müdürün tutumunu değiştirmesini

gerektiren birçok öneride bulunmalarına rağmen, kendi davranışlarım incelemeyi

ya da imtiyazlarım kaybetmekte sorumluluk almayı kesinlikle reddediyorlardı.

Sonuç olarak, tekrar tekrar plan yapmak yerine dilendiklerini veya özür

dilediklerini işaret ettiğim birçok toplantı sonrasında, haklarım geri istediklerini

söylediler ve oyun alanında kurallara uyacaklarım belirten bir dilekçe imzalamayı

önerdiler. Sınıf bu plandan memnun gibi görünüyordu. Taahhütlerini kontrol

etmek için dilekçeyi imzalayanlardan biri kuralları çiğnerse ne yapacaklarım

sordum.

Sınıf sorumun başa çıkılmaz bir sorun ortaya koyduğunu düşündü, çünkü

hemen hemen herkese göre kuralları çiğneyen çocuk zaten bunu hiçbir zaman

kabul etmezdi. "Kurallara uyacağım söyleyen bir dilekçeyi imzaladıktan sonra bile yalan söyleyip kuralları çinediğini kabul etmek yerine tüm sınıfın başını derde sokacağım mı söylemek istiyorsunuz?" diye sordum. Sınıf çocuğun yalan söyleyeceğine, aralarından herhangi birinin yalan söyleyeceğine karar verdi; çünkü cezadan korkuyorlardı. "Sınıfı kurtarmak, kendi hareketlerinizin sonuçlarım üstlenmek, doğruyu söylemek yerine bütün sınıfın cezalandırılmasını ister miydiniz?" dedim. Tartışmalardan sonra öğrenciler yalan söylemenin daha kolay olduğu sonucuna vardılar. Yalana o kadar çok başvuruyorlardı ki bu gibi durumlarda doğruyu söylemek gerçekten çok sıradışı olurdu. Buna göre anlaşma, vaatler, planlar hepsi boşa gidecektir; çünkü hiç kimse baskı altında sınıfın haklarım korumak için gerçeği söylemeyecektir.

Bundan sonra sınıfa, özel oyun sahalarını kaybetmekten daha önemli sorunları olduğunu söyledim. Asıl sorun gerçekti: Özellikle, gerçeği söyleyecekler miydi? Öğrencilerin hepsi gerçeği söylemenin doğru, erdemli, adil ve iyi olduğunu söylediler. Ancak pratikte yalan söylemeyi tercih ediyorlardı. Bir kız tüm içtenliğiyle "Dr. Glasser, gerçeği söylersem tüm dünyam yıkılır," diyecek kadar ileri

gitti (hala bunu söylerken yüzünden okunan suçluluğu hatırlayabiliyorum). Oldukça ilginç bir şekilde ahlak konusunda önderlik sağlamak açısından yetişkinlerin dünyasına çok az inançları olsa da öğretmenlerine büyük güven duyduklarını söylediler: "O bize hiçbir zaman yalan söylemez."

Okulların çocuklara yalan söylemeyi öğrettiğini ne söylüyorum ne de buna inanıyorum. Ancak ne yazık ki, bana göre okullar çocukların stres ya da ceza korkusu altında, hemen hemen her zaman hatta kendi sınıflarının ö- nünde bile yalan söylediklerini kabul ettikleri bir ortam yarattıkları konusuyla ilgilenmelidir. Ahlaki sorunların kesinlikle eve ya da kiliseye ait olduğu tartışmasına cevap vermek

için, sadece evin veya kilisenin etkisi ne olursa olsun ahlaki bir sorun olduğunda, okulun bundan kaçmaması gerektiğine inandığımı söyleyebilirim. Hayal gücünün gerginsizliğiyle, bu çocuklar popüler sıradan Amerikan çocuğu tiplemesinden ayrı tutulabilirler. Amerika'nın ders kitaplarını öğrenen muhteşem, zeki çocuklarla ilişkisi olan fırsatlar, avantajlar ve sosyo-ekonomik sorunların eksikliğiyle birlikte ilkokul okuma kitabı olarak Dicks'ler Janes'ler vardır. Maalesef onlar birer yalancıdır; tartışma devam ettikçe de dolandırıcılık, hırsızlık ve zorbalıkta da uzman olduklarını söylemektedirler. Gerçek dünyada yalancılık, dolandırıcılık, hırsızlık ve zorbalığın yaşamın doğal bir parçası olduğunu ve eğer ayakta kalınacaksa dünyanın kişilerden bu tarz davranışları beklediğini kabul etmektedirler. Belki de çocuklar haklıdır, ancak yine de ben böyle düşünmüyorum. Ahlaksız bir dünyayı kabul etmeye ihtiyaçları olmadığına inanıyorum. Dünya neden hoşlanırsa hoşlansın, her bireyin halen kendi davranışları konusunda bir seçimi vardır.

Çocuklara yetişkinlerin yalan söyleyip söylemedikleri konusundaki düşünceleri sorulduğunda, yetişkinlerin sıklıkla yalan söylediklerini hatta çalıp dolandırıcılık yaptıklarını söylediler. Kendi anne-babalarıyla olan deneyimlerini detaylı bir şekilde konuşmak istediler; ancak geniş dinleyici kitlesi sebebiyle şahsi karar verebilme yetkisinin uygun olduğunu hissettim. "Sınıfm sorunları üzerinde duralım" diyerek bu gidişatı kestim. Tartışmanın hakimiyeti konusunda şüpheleri varsa, bir lider için bunu yapmak iyi bir öneridir. Tam dürüstlükle toplumun layık olduğu arasmda bir denge kurulmalıdır. Çocuklar kardeşlerinin söylediği yalanlar, yaptıkları dolandırıcılıklar, hırsızlıklar hakkında konuştular. Ortak olan evdeki zorbalıktı. Ağabeyi ya da ablasının yanlış yaptığını keşfeden bir çocuk, anne-babasına söyleme tehdidi altmda ödevlerini yaptırabilir, küçük hediyeler

aldırabilir ya da para çekebilir. Bu çocukların hepsi yakalanmak veya

cezalandırılmak konusunda kayıtsızdır. Cezayı oyunun şansı gibi görüyorlardı.

Onların yalan söylemelerini durdurmadım; çünkü daha kurnaz olmaya

cesaretleneceklerdi. Buna bağlı olarak ceza, yalanları için ödedikleri bir bedeldi.

Bedel bir kez ödendi mi, tekrar yalan söylemekte özgürlerdi; bir dahaki sefere

yakalanmamak ümidiyle.

Dinleyicilerin hepsi rahatsızlıkla, çocukların dünyayı acı bir şekilde değerlendirdiklerinin farkındaydılar. İlkokul öğrencileri yaşamın başmda,

gerçekte ahlaki değerleri dışladığımız hile dünyası ve mümkün olduğunca az dikkat ettiğimiz gerçeklik dünyası olmak üzere iki dünyada yaşadığımızı

öğrenirler. Her iki dünyayı da çok iyi tanıyan dinleyiciler, daha önce çocukların da dünyanın ne kadar sahte olduğunu bildiklerinin farkına

varmamışlardı. Belki kısmen kendi hareketlerinin sözde inançlarına ay kın olduğunu kabul etmekten kaçan yetişkinler, çocukların bunun farkında

olmasına şaşırdılar. Yetişkinler çocukların gerçek dünyayı sahte dünyalarının bir parçası olarak yalan zamanda öğreneceklerini düşünmektedirler.

Sınıf toplantılarını izleyen dinleyici tartışmalarında yetişkinler, çocukların gerçek dünyayı bildiğini kabul etmeye başlayınca, dinleyicilerin çoğu

okulların çocuklara yaşamak için, yalana daha az ihtiyaç duyacakları yollan öğretmeye başlaması gerektiği kararına vardılar. Sınıf toplantılarının o-

kullarda ahlakı öğretmekte esaslı bir görevi üstlendiğini düşündüğümü söylememe rağmen bir tek toplantının sonunda çocukların yalan söylemelerini

durdurmanın zor o- lacağı açıktı.

Tutarsız bir şekilde yakalanıp, yakalandıklarında da sürekli olarak cezalandırıldıkları bir dünyada yaşayan çocuklar, yanlış bir şey yapıp

yakalandıklarında sorunu çözmek için nadiren fırsat verildiğini tekrar tekrar söylediler. Çok az anne-baba hata yapan bir çocuğu yakaladığında

yumuşak ve anlamlı şekilde çocuğa nasıl daha farklı davranması gerektiğini tartışmak için durur. Hemen her zaman çocuğa açıkça hatalı olduğu

söylenir, cezalandırılır ve yeniden yapmaması tembihlenir. Çocukların, cezaya ne

kadar çok güvenirsek, o kadar çok yalan, dolandıncılık, hırsızlık ve zorbalık tohumu ekeceğimize inandıkları açıktır.

Çocuklara, gerçeği söylediklerinde ceza olmayacağı i- çin yalan söylemekten vazgeçip geçemeyeceklerini sorduğumda, düşüncelerini değiştirecek

güveni geliştirmenin uzun zaman alacağını söylediler. Eninde sonunda.gerçeği söylemeyi öğreneceklerini düşünüyorlardı. Son olarak, bu gece

toplantının bitiş saati olan dokuzdan ertesi gün öğlen ikiye kadar, yani öğretmen başka bir toplantıya girene kadar, gerçek "yalan söylememe sözü

verir misiniz? diye sordum. On yedi saat boyunca sadece gerçeğe güvenebilirler miydi?" Çok fazla olduğunu düşündükten sonra, hemen hemen tam

ittifakla, imkansız olduğunu söylediler. Yaklaşık on yedi saat boyunca gerçeğe güvenmenin ne kadar zor olduğunu ve nerede olursa olsun bunu

başaramayacaklarını anlatmaya çalıştılar. Gerçeğe güvenmek isteyeceklerini, ancak bunu yapmak için yol bulamadıklarını söylediler. Bunun üzerine

sorumu şu şekilde değiştirdim, sonraki günlerdeki sınıf toplantısında yalan söylemek zorunda hissettiğiniz durumları tartışalım ve olası doğru

alternatifleri arayalım.

Toplantıdan iki parlak sonuç çıktı. Birincisi, Öğrenciler sürekli yalan söylemek ihtiyacında olmayacakları şekilde yaşamayı öğrenmek istiyorlardı.

Yalan söylemekten mutsuz ve memnuniyetsizlerdi ancak gerçeği söylediklerinde cezadan kurtulmanın bir yolu olmadığını düşünüyorlardı. İkincisi,

öğrenciler öğretmenlerinin hiçbir zaman kendilerine yalan söylemeyeceğine inanıyorlardı. Öğretmenlerinin kendilerine yalan söylediğine

inansalardı, yalan söylemelerini durduracağımızdan şüphe duyardım. Çocukların söylediklerini göz önünde tutarak, sınıf toplantı-

lan düzenleyerek, cezalan kaldırarak yalan söylemenin azaltılacağına düşünüyorum.

O akşam herkes gördükleriyle ayrıldı. Bu çocukların, iddia edilen ahlak değerlerimizi izleyerek hoş bir yaşama ulaşılacağına inanmamalarına sebep

olan yetişkin dünyası nedeniyle altüst olduk. Çoğu dinleyici ahlak olgusunun okullarda tartışılması gerektiğini, cezasız sınıf toplantılarının çocuklan

daha iyi davranışlara yöneltmeye yardımcı olabileceğine karar verdi. Çocuklar yeni şeylere güvenmeme yapılarına rağmen denemek istiyorlardı.

Değişmek istemediklerini söylemekte hiç bu kadar açık ve dürüst olmamışlardı. Korkarım ki bu açıklık ve dürüstlük kısa zamanda yok olacaktır.

Dinleyicilerle tartışıp, öğretmenlere, idarecilere ve mevcut topluluk başkanına ayru sorulan yönelttiğimde altmcı sınıfların gösterdiği dürüst, açık katılım

olanaklı olmayacaktı.

Ahlakın okullarda tartışılması gerektiğine inanıyorum. Tartışmalar tehditsiz, cezasız bir ortamın parçası olmalıdır. Çocukların kendi kendilerine

gerçeklik sözü vermesi önemlidir; yaşamlarında onların yalan söylemelerine neden olan sorunları detaylanyla sınıf toplantılarında incelemeleri,

çözmeye, gerçeğin değerini öğrenmeye çalışmaları önemlidir. Kişisel olarak gerçeğin değerini anlamazlarsa onlar için bir anlamı olmayacaktır. Buna göre

top- lumsal-sorunlan çözen toplantıları yapmak yeterli değildir. Hem evde hem okulda, çocukların sadece sahte bir bağlılık göstermek yerine gerçekten

erdemli bir yaşam sürebilecekleri cezasız, açık, dürüst, sorun çözücü bir ortam yaratmalıyız. Buna benzer bir ortamın bulunmadığı okullarda çoğu çocuk

için ahlak ve sorumluluk yalnızca sözde kalacaktır.

ON DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Disiplin ve Okul Yönetimi

Bir okul, mantıklı kurallar koyup onları uygulatan bfr yönetim olmadan iş göremez. Öğrencilerin kendilerine uygulanan kuralları koymakta söz

haklarının olması gerekir; kurallar bir kez kondu mu öğrencilerden sadece uymalan beklenir. UCLA'daki yüksek lisans programındaki bir deneyim,

öğrencilerin hangi sorumlulukları almaları, idarecilerin de hangilerini kabul etmeleri gerektiği konusundaki ciddi yanlış anlaşmalar sebebiyle bir

eğitimin çökmesine, mümkün olan en iyi örnek olarak kullanılabilir.

Ulusal yoksulluk karşıtı programın bir parçası olan Upward Bound ilkin çevre, yoksulluk ya da zayıf eğitim sebebiyle potansiyellerine ulaşamayan

entelektüel açıdan yetenekli çocuklan belirlemek, sonra da bir üniversite kampüsünde yoğun bir eğitim deneyimiyle daha yüksek bir eğitime hazırlama

çabasındadır. Bu çocukların başarılı ve teşvik edici bir okul deneyimleri olsa üniversiteye girmek için motive olabileceklerine inanılmaktadır. Başkalarına

örnek olarak onları da teşvik edebilirler. Upward Bound şu konsepti tanımlamaktadır: Bir toplumu doğasında var olan kaynakları kullanarak yüceltmek.

Önceki bölümlerde ezber eğitiminin ve ilgi noksanlığının çocuklara duygusal hazzı, okula devam etme motivas-

yonunu vermekte ne kadar başarısız olduğunu anlatmıştım. Bunun neticesi olan okula devam etmemeler şehir

merkezinde çok yaygındır; aynca buralar davranış bozukluklarının en ağır olduğu yerlerdir. Çoğu eğitimci,

öğrencilerin okulda daha iyi davranışlar sergilemelerine yardım e- decek mevcut yollardan daha iyilerine ihtiyacımız

olduğu- nu söylemektedir. Şu anda hem ilkokul hem de ortaokul ve lisede genellikle çiğnendiğinde yarımda cezayı

getiren kah kurallar koymaktayız. Vasat şehir merkezi okullarının kah kuralları en çok kazanacakların, en akıllıların

bile isyan etmesine, mevcut eğitimi reddetmesine neden olmaktadır. Kah, cezalandırıcı bir yaklaşım işe

yaramadığından, iyi niyetli, sosyoloji eğitimi almış uzmanlar—bunların içinde Upward Bound gibi hükümet

programlan için eğitim felsefesi yapanlar da bulunur—kurallara uymakta zorluk çeken çoğu şehir merkezi çocuğunun,

çok az kural ve zorlamanın olduğu serbest bir çevreye ihtiyaç duyduğunda ısrar etmektedir. Çocuklar kendileri için

faydalı olacak şekilde serbest bir çevrede hareket etmeyi henüz öğrenemediklerini anlamadıklarından birisi istediği

için hemen yapma gerekliliğini aynen görmek hatasına düşmektedirler.

Programdan kesinlikle ayrılmaya zorlanan sorun-çö- zen sınıf toplantılarıyla desteklenen mantıklı kurallar

(cezalandırma değil) öğrencilere uygun şeylerden avantaj sağlamak için yeterince sorumlu hale gelen yardım

programının gerekli bir parçasıdır. Kuralları yumuşatanlar, koyduğumuz bu kah, uygun disiplin standartlarım

anlamaktan yoksun çocukları memnun etmek endişesindedir- ler; gevşek standartlar kah standartları gerekli görenler

tarafından ilgi eksikliği olarak yorumlanmaktadır. Bu görüş Dr. Stanley Coopersmith tarafından, gururla on iki yılda

tamamlanan bir çalışmanın sonuçlarıyla teyit edilmiştir. Aşağıdaki alıntı Dr. Coopersmith'in 1968 Şubatında Scientific

American'daki bir makalesindendir:

ikinci ve daha şaşırtıcı bulgu fazla özsaygılı çocukların anne-babalarının özsaygısı az olanlarınkinden daha az

hoşgörülü olduklarıdır ... yüksek standartlı davranışlar istemektedirler ve kuralların uygulanmasında katı, ve

tutarlıdırlar. Bu ebeveynler disiplinlerini sert ifade etmek yerine, özsaygı eksikliği olan çocuklannkinden daha az

cezalandırıcıdırlar. Disiplin tekniği olarak bedensel cezalandırmalar ya da sevmekten vazgeçmek yerine

ödüllendirmeyi kullanmaktadırlar; ve oğullan dürüstlüklerini övmektedir. Diğer taraftan özsaygısı az olan çocukların

anne-babalannın fazlasıyla hoşgörülü davranma ve ancak dert açtıklarında çocuklarına sert cezalar verme eğiliminde

olduklarını bulduk. Bu çocuklar anne-babalarını adaletsiz görmektedirler ve kendilerindeki ebeveynsel ilgi

noksanlığının bir işareti olarak davranışlan için konulan kural ve sınırlan yok saymaktadırlar.

iyi tanımlanmış bir davranış yapışırım mevcudiyetiyle değil demokratik bir ruhla da gösterilebilir. Anne-babalar

ilkeleri yaparlar, güçleri, imtiyazları ve üyelerin sorumluluklarını tanımlarlar; ancak yardımsever despotlar gibi nezaret

ederler: ihtilafa karşı saygılı, inançlara açıktırlar ve genellikle aile planlarını yaparken çocuklara söz hakkı vermek

istemektedirler. Bu faktörleri çocuklarla derinden ilgilenme, beklenen davranışların iyi konulmuş kurallarıyla sağlanan

rehberlik, cezasız davranışlar ve çocukların görüşlerine saygı çocukların fazla özsaygılı* gelişimlerine

büyük ölçüde katkıda bulunduğu şeklinde sonuçlandırmak emin görünmektedir.

Fazla özsaygılı çocukların ebeveynlerinin aksine, geleneksel eğitim genellikle az anlaşılan, az yerine getirilen kurallardan çıkan sorunlar doğurur. Aşağıdaki deneyimler, bu problemleri açıkça göstermektedir.

1967 yılında UCLA'da bir Upward Bound programı yönetmiştim. Yaz boyunca dokuz hafta tam gün okulda bulunmayı gerektiren bir işti. Sonrasında grup, normal lise yılı boyunca her Cumartesi dört saatliğine toplandı. İkinci sınıf öğrencisi olarak başlayanlar, üç yıllığına katılabiliyorlardı. Yaz programı yarıdan fazla olduğunda, danışman olmam istendi. Fikirlerimi sunmam istendiğinde, genellikle ücret almadan yardım ederim. Bu vakada müdür yardımcısından, hepsiyle beraber konuşabilmem için, öğrencilerle personeli biraraya getirmesini istedim. Bu iki gruptan hangisinin, programın zorda olduğunu düşündüğünü bulmak isterken, öğrencilerin duymaması gereken bir şeyi personele söyleyecek değildim. Müdür yardımcısı programın ciddi bir sorun içinde olduğunu düşünmüştü ve benim yardım

edebileceğimi umuyordu. Upward Bound öğrencileri tarafından izlenen deneyimlerim, Los Angeles'ın merkez liselerinden nakil olanların çoğunu hem aydınlatmış hem de altüst etmişti.

Her şeyden önce ilk toplantıya katılım azdı. 115 öğrencinin yirmi tanesi katılmıştı; yaklaşık otuz öğretmenin de sekizi. Bu sadece, dışarıdan gelen uzmanın söylediklerine karşı öğrencilerle öğretmenlerin az ilgi göstermesi değildi. Tüm programlanmış aktivitelerde alakasız bir katılıma götüren cesaretsizlik ve başarısızlık atmosferim gördüm. Bir hafta sonraki başka bir toplantının ve personelle

yapılan detaylı bir tartışmanın ardından, müdür yardımcısının değerlendirmesinin doğru olduğunu gördüm: program gerçekten ciddi bir sorun içindeydi. Öğrencilere daha yüksek bir eğitime hazırlanma düşüncesinin verilişinde, programın icra edilme şeklinde ana yollar vardır. İlk toplantıda öğrenciler, programın eğitimsel amacına oldukça az ilgi gösterdiler. Programın öncelikle sosyal yaşam içide bir deneyim olduğuna inanıyorlardı. Farklı ırklardan oluşan

gruplarda
yaşamayı
öğrenerek,
öğretmenleri
ve
danışmanlanyla yakın bir birliktelik kurarak, bir üniversite kampüsü içinde yaşama hissini elde ederek programdan faydalanacaklarına inanıyorlardı.

Programın akademik bölümü konusunda daha az pozitif olarak, öğrenciler her iki toplantıda da başlangıçta verdikleri sınıfa devam etme sözünü tutmayı düşünmediklerini açıkça belirttiler. Düzenli olarak devam eden öğrenciler de (toplam 115 kişinin muhtemelen 30'dan azı) eski kafalı olarak kabul edildi. Çoğu öğrenci sosyal ortamın önemiyle beni etkilemeye çalıştı. Aynca sınıfların ve eğitmenlerin sıkıcı, tartışmaların da tekrarlayıcı olduğunu söylediler; hiçbir vakada temel sorun resmi eğitim değildi. Çocukların 'mutlu ve iyi olduğumuz sürece her şey düzelecektir/ şeklinde yorumlanacak tutumları, ilerlemiş bir eğitimin tamamen eğitimsizliğe dönüşmesi tarzındaki bir çarpıklık kadar hayrete düşürmüştü. Öğrencilerin burada mükemmel bir eğitim deneyimi fırsatına sahip olduklarına dair bir belirtinin varlığıyla çok az ilgilenmiştim. Çoğu, eğitimdeki son şanslarım ziyan ediyordu.

Program yöneticileri, sınıf devamı ya da herhangi bir

kuralı zorlamadıklarım; çünkü amirlerinin öğrencileri

disiplinli hareketlere mahkum etmenin başarısızlığa götüre-

ceğine inandıklarım söylediler. Sonralarda, öğrencilerin programa bir eğlence gibi baktıklarım gördüm. Alışılmış çevrelerinden çıkıp,

haftada 10 $ ödeyerek eğlenmek bir şanstı. Aynca bu, tahsis edilmiş, ancak çoğu vakada alıştırma yapmamış eğitimcilerine—bu

öğretmenlerden çocuklarla ilgilenerek ders vermeleri istenmektedir—karşı e-ğitimle ilgili saldı kalmış kızgınlıklarını dışa vurmak için

iyi bir fırsattı.

Programın eğitim formatı mükemmeldi. Sınıflar küçüktü (her sınıfta yaklaşık 12 kişi), öğretmenler eğitimi uygun hale getirmeye

çalışıyordu ve çocuklarla anlaşabiliyorlardı, temel konularda yetersiz olan öğrencilerle bireysel olarak çalışmak için özel öğretmenler

tutulmuştu. Hiç not verilmedi ve programda, altıncı bölümde tarif edilen eğitim sıradanlığından çok az şey vardı. Ancak, bu eğitim

tekniklerinin kullanımıyla mükemmel bir motivasyon olabileceğine inanmama rağmen bir kaos yaşandı. Öğretmenlerin yaza kadar

nasıl devam ettireceklerini anlayamadım; kendileriyle konuştuğumda kayıtsızlardı ve cesaretlerini yitirmişlerdi. Beş haftalık

programdan sonra asıl sahip olmaları gereken eğitim şevkinden çok az şey kalmıştı.

Yanlış olan neydi? Mümkün olan iyi eğitim boşa gitmişti. Öğrenciler sınıfa gelmemişlerdi bile. Öğretmenler, sınıf devamı çok

düzensiz olduğundan sürdürmenin imkansızlığından yakmıyorlardı. Bir gün altı tanesi, ertesi gün üç tanesi görünebiliyordu; her geçen

gün gelenlerin sayısı azalıyordu. Bazen hiç gelen olmuyordu. Öğretmenlerden biri sınıfını kaybetmekten korkmuştu, çünkü bir a-

radan sonra dönen olmamıştı. Upvvard Bound programı, iyi bir eğitim programını başarması gerekenin yansını

yapmıştı; öğretmenler motive olmuştu ve yetenekleri iyi bir eğitim ortamı sağlamıştı; diğer taraftan öğrenciler hiç vaatte

bulunmuyorlardı.

Öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan toplantıdan sonra, bozulmanın nerede olduğunu, öğrencilerin neden taahhütte bulunmadığını

incelemeye çalıştım. Deneyimlerimden biliyorum ki, zayıf bir geçmişten gelen öğrencilere iyi eğitim fırsatları tahsis edilmesi

mümkündür. Ancak asıl sorun, hakim olan yıkıcı atmosferdir. Öğretmenler ve idareciler bunların eğitim için gerçekten hiç şansları

olmamış zavallı, mahrum, yoksun öğrenciler olduklarına inanıyordu. Ayrıca öğrencilerin içinde bulunduğu şartların toplum sistemi ve

okulun hatası olduğunu da düşünüyorlardı. Öğrencilerin devam ettiği alışılmış okullar, toplumdaki en iyi okullar olmasalar bile,

personelin peşin hüküm verdiği imajdaki öğrencileri yetiştirecek kadar kötü de değildirler. Aynı şekilde, bu kitabı okuyanların

çoğunun sahip olduğu standartlarda yaşamadıkları halde, öğrencilerin çoğu yaşam şartlarım tolere edilebilir görmektedir. Ve son

olarak, Zenciler ve Meksika kökenli Amerikalılara karşı kesinlikle var olan haksız önyargıya rağmen, öğrenciler samimi tartışmalarda

bile, Upvvard Bound programı atmosferinde kendileri için bir engel olarak kabul edilen haksız önyargı deneyimini yaşadıklarım

söyleyemediler.

Programın başarılı olması için, personel Gerçeklik Terapisinin bir ilkesini izleyerek başlamalıdır: Tüm öğrenciler çevreleri tarafmdan

engelenmiş olarak değil, potansiyel yetenekli olarak kabul edilmelidir. Geçmiş ya da şimdiki çevrelerim değiştiremeyiz; ancak iyi bir eğitim için fırsat

verebiliriz. Bu fırsattan yararlanmaz ve karşılaştıkla- n engellerle kendileri başa çıkmazlarsa yaşamda hep ba-

Başarısızlığın Olmadığı Okul

şansız olurlar. Yoksullardan çok az da olsa bir şey beklemek onlar için yıkıcıdır; çünkü zaten yoktur. Bu, Upward Bound'daki

çocuklara olduğunda, uzun süredir yerleşmiş olan iyi bir fırsat tanınmasındaki yetersizlik saptamalarına kendi kendini yıkan bir

tutumla karşılık verirler. Onlar için üzüntü duyan insanlara yardım edemeyiz; bizim sempatimize ne ihtiyaç ne de istek

duymaktadırlar. Öğrenciler bu refah atmosferini, mantıklı kuralları zorlamak için ilkin idarenin kararsızlığına son olarak da

sorumluluk feragatına bırakmayarak yaşamalıdırlar. Kuralları uygulatmaktaki başarısızlığın özrü, önceden söylenmiş bir ata- sözüdür:

Çocuklar o kadar çok kurala uymak zorunda kalmışlardır ki, kızgın, sinirli ve sorunludurlar; mantıklı davranış standartlarına uymaya

zorlandıkları her hareket onlar için zararlı olacaktır.

Programın başmda öğrencilere sınıf ve özel ders devamının zorunlu olduğu söylenmişti. Buna ragmen sınıfa ve özel derslere

devam etmediklerinde sorunu çözmek için sistematik bir çaba da sarfedilmemişti. Ventura Okulu'nda buradaki öğrencilerle benzer

geçmişe sahip kızlarla yaptığım on yılık çalışmama dayanarak kurallan uygulama başarısızlığını yalnızca personelin ilgilenmediği bir

demonst- rasyon olarak tanımlayabildiklerine inanıyorum. Eğer eğitim, programın ve öğretmenlerin söylediği kadar önemliyse,

öğrencilerin yaşamdaki başarısızlıklardan kurtulmalan için iyi bir fırsatsa öğretmenler akademik noksanlıklarını tamamlamak için

sınıfa devam etmelerini ve ilerlemelerinin sağlamalıdırlar. Öğretmenler hemen hemen her konunu arkasında olduklarını doğruladılar.

Öğrenciler, personel ilgisiz olduğunda (personelin sınıfa devamı zorlamaktaki başarısızlığının bir açıklamasıdır) tepki göstererek, sınıfa

az devam •ederek eğitimle daha az ilgili hale gelirler.

Öğrenciler halk okuluna döndüklerinde, sınıfa devam etmemekten daha çok zarar göreceklerdir. Devam, halk o- kullarmda

opsiyonel değildir. Öğrencilerle yaptığım toplantılarda, halk okulunda devamsızlık yapmadıklarını belirttiler. Yeterince iyi

olmamalarına rağmen vazgeçmediler. Ne yazık ki Upward Bound'da devamın önemli olmadığını öğrendiler.

Bölümün başmda da söylediğim gibi, çocukların okuldaki kuralları koymakta bazı haklan olmalıdır. Şu ya da bu kurala karar

vermezler; ancak bir kez konuldu mu uygulamak zorundadırlar. Kurallara itaat etmemeyi tercih e- debilirler; bu seçim herkese açıktır.

Ancak o zaman tercihlerinin sonuçlarına da katlanmak zorundadırlar. Teşvik e- dici bir ortamda iyi bir eğitim sunan Upward Bound

kuralları uygulatmakta halk okulundan daha rasyoneldir. Öğrenciler, halk okulundaki ezber eğitiminin devamı teşvik etmediğini,

ancak bu yargılamanın Upward Bound'a uygulanamayacağım tartışabilirler.

Çoğu üniversitede kurallara bağlılık yoktur. Üniversite idarecileri kuralları gerekli görmemektedir; çünkü üniversite öğrencileri

lise ve ortaokuldaki arkadaşlarından daha sorumlu davranmayı öğrenmişlerdir. Ancak bu örnek sadece insanlar sorumlu olduğunda

kuralları yumuşatmanın mantıklı olduğunu göstermektedir. Herhangi bir yaştaki öğrenci kurallar olmadan, kendilerine sunulan

eğitimden yeterince yararlanma olgunluğunu gösterdiğinde kuralları kaldırma taraftan olabilirim.

Okulda yeterince iyi olmayan öğrencilerin çoğu için izin vermemek yıkıcıdır. Sonradan, kurallar olmadan gerçeğe uymayan

idarelere karşı düşmanlık ve yergi doğurur. Bu kitaptaki eğitim önerilerinin hiç biri, öğrencilere

üstlenmeye hazır olmadıkları ve istemedikleri sorumlulukların verilmesini kastetmez. Toplumsal-sorunları-çö- zen sınıf toplantılarından

yararlanmanın bir kısmı da öğrencilere öğretmenlerine karşı sorumluluklarının öğretilmesidir. Eğer öğretmen sınıfa devam ederse,

öğrenci de öğretmeni tarafından hoş görülme gereği duymadan devam etme sorumluluğunu edinir.

Sorumluluk tek yönlü değildir. Mantıklı kurallar düşünceli, sorun çözen bir eğitimin parçasıdır. Eğitimin etkinliği, sınıfa düzensiz

olarak devam etmekle arttırılamaz. Öğretmenler eğitimin uygun ve ilginç hale getirilmesinden sorumludur; öğrenciler de sınıfa devam,

ders çalışma ve öğrenmeden sorumludurlar.

Bütün kurallar dikkatle incelenmelidir. Gerekli görülen kurallar uygulatılmalıdır; diğerlerine boş verilebilir. Örneğin, eğer Upward

Bound programı idarecileri devamın isteğe bağlı olduğuna inanıyorlarsa kurallar da bunu söylemelidir. Eğer devamın zorunlu olduğuna

hem idareciler inanıyor hem de kurallar söylüyorsa, kurallar uygulatıl- malıdır. Devamın opsiyonel olması akademik açıdan geride olan

öğrencileri başarıya götürmez. Buna göre, Upward Bound için seçilen tüm öğrencilerden sınıfa ve özel derslere devam edeceklerini

söyleyen bir anlaşma imzalamalarını istemeyi öneriyorum. Belirli sayıda devamsızlık yaparlarsa (beş diyelim) programdan

çıkartılmalıdırlar. Sorun-çözen gruplar programm bir parçası olmalıdır. Gruplardan bir tanesi derslerden birini bile kaçırmış olsa,

öğrencilere yardım etmek veya tartışmak için kullanılmalıdır. Her öğrenci bir diğerine derslere devam konusunda yardım etme

sorumluluğunu taşımalıdır. Upward Bound öğrencileriyle yaptığım bir grup toplantısında, her öğren-

cinin diğerlerine karşı bir zorunluluğu olduğunu söylediğimde zorunluluk kelimesine şiddetle saldırdılar. Toplumsal sorumluluk ve sorun

çözme konusunda hiç deneyimleri yoktu; bir başkasıyla ilgilenme duygulan çok azdı ki bu ilgilenme sadece konuşmaktan ileri

gitmemekteydi o da bir öğrencinin derslere girmesine yardımcı olması konusundaysa. Sınıf devamını opsiyonel olduğu ortamda zorunluluk

duygusunu geliştiremezlerdi.

Buna göre, programdan çıkartılan bir öğrenci eğitimde bazı başansızlıkları yaşayacaktır. Ancak Ventura Okulu'n- daki deneyimim

bunun aksini göstermiştir. Atılmayla iyi bir eğitim programı arasında seçim hakkı verildiğinde, öğretmenlerle idarecilerin eğitimle ve

öğrencilerle ilgilendikleri hissettiklerinde (öğrencileri derslere sokmakla ilgilendiklerini gösterdiklerinde) öğrenci derse girecek ve

kendisini buraya getiren ilginin değerini anlayacaktır. Programı, "Bu biteviyeliktir adamım ve ben bunu beğenmiyorum," diyerek terk eden

kişi kısa zamanda kendini başarısız bir yaşama boyun eğerken bulacaktır. Devam etmeme kararını yeniden değerlendirme şansı

verilmelidir. Öğrenci her vazgeçtiğinde kesin, belki de yavaşça artan bir zamanda, ancak daima geri dönme ve deneme şansına sahip

olmalıdır. Örneğin başlangıçta devam etmeyen bir öğrenci üç günlüğüne gelmeyebilir. Sonra da eğer geri dönüp hala devam etmiyorsa, bir

hafta gelmeyebilir. Üç kez devam etmeme yaz dönemine kalanlar için geçici bir tatili getirir. Birkaç geçici tatilden sonra geri dönme ve

devam etme, öğrencinin programa tüm yıl boyunca Cumartesileri devam etmesine ve ertesi yıla dönmesine neden olur. Geçici tatillerden

sonra bile devam etmiyorsa, ertesi yaz yeniden denemesi uygun olabilir; ancak ertesi yıl boyunca Cumartesi derslerine giremez. Öğrenci

cezalandınlmama-

lıdır. Yalnız seçim yapmak için fırsat verildiği söylenmelidir. Ancak seçim kurallara uymak isteyip istemediğini belirlemek değil, programa

tamamen katılmakla programdan aynlıp kendi kendine ne yapabildiğini görmek arasında bir belirleme yapmaktır.

Kısmen programın yansı geçtikten sonra geldiğim için, kısmen de programın yöneticilerinin önerilerimi ilk kavrayanlar olmadıklan için

zamanında kabul etmemişlerdir. Ertesi yıl kullanabileceklerini söyledim. İnanıyorum ki, bu öneriler programa daha önce sahip olmadığı bir

şans verecektir.

Upward Bound programında oluşan durum normal lisede meydana gelmeyebilir; çünkü orada devam zorunlu dur, öğrenciler ya okula

giderler ya da bırakırlar. Bu kitapta, halk okulundaki sorunları çözmek için verilen öneriler öğrencilerde bireysel olarak işe yaramazsa

anlamı olacak tek disiplin, kesinlikle Upward Bound programı için önerildiği gibi, geri dönmek ve yeniden denemek için fırsatla beraber

dışarı atmaktır. Birinci bölümden sekizinci bölüme kadar tanımlandığı gibi, en iyi eğitim öğrencilerin o- kulda kalmasına yardım eder;

dokuzuncu bölümden on ikinci bölüme kadar anlatılan teknikler ise eğitimlerine devam etmelerini sağlayacaktır. Bu idari öneriler kitabın

felsefesi ve öğütlerinden ayn tutulursa daha az etkili olacaktır. Disiplin konusundaki önerilerim, tamamen ortam dışında tutulursa ve

Kurallarımıza uy, yoksa kovulursun şeklinde tanımlanırsa, hiçbir anlamı olmaz. Kurallar mantıklı olmalıdır, şartlar değiştiğinde onlar da

değiştirilebil- melidir; mümkünse öğretmenlerle öğrencilerin ortaklaşa kararına göre yapılmak ve uygulatılmak dır.

1962 sonbaharında Sacramento bölgesi halk okullarının i- darecileriyle konuşma fırsatım olmuştu. Bu dönemde, Gerçeklik Terapisi'nin

fikirleri henüz oluşmuştu; bu düşüncelerle halk okulları arasındaki ilişki henüz başlangıç halindeydi. Bundan daha önemli olan da, ki bu

hala Gerçeklik Terapisi'nin temelidir, ilgi konseptiydi. Daha başarılı olabilmek için, kişinin terapist ya da öğretmen gibi sorumlu biri

tarafından ilgi görmesi gerekmektedir. Dinleyiciler o- kul personelinden oluştuğu için öğretmen-öğrenci arasındaki ilginin önemi

vurgulandı; ilgi noksanlığı davranış bozuklukları ve okul eğitimindeki başarısızlığın baş sebebi o- larak gösterildi. Ventura'daki sunuşumun

çoğu düzeltici okula yönelik olmasına rağmen, Pershing Okulu'nun (Sacramento yakınlarındaki San Juan bölgesindeki 600 öğrencili bir

okul) müdürü Bay Donald O'Donnel eğitimde başarırım anahtarının öğrenciyle öğretmen arasmda sıcak, kişisel bir ilgi ortamının

yaratılması olduğuna inandığını söyledi. O zamandan bu zamana kadar Pershing Okulu'nda danışman olarak çalıştım; benim için bundan

daha önemlisi de öğrenci olarak ülkedeki ilkokul programlarının en yenilikçisi ve önemlisi olduğuna inanmamdır.

Bay O'Donnell'in hayal gücü ve rehberliğinden esinle-

nerek, öğretmenlerle öğrencilerin alışılmışın dışında, ge- niş, yoğun bir eğitim deneyimi yelpazesi içinde bulunduğu bir okul programı

geliştirilmiştir. Pershing Okulu'nda mükemmel öğretmenler bulunmaktadır, ancak çoğu halk okulunda bu öğretmenlerin benzerlerinin

olmaması için hiçbir sebep yoktur. Gelir normaldir, öğrenciler, eğitimin önemli olduğu ancak, daha varlıklı bölgelerimizde gösterilen

orantısız önemin uğramadığı Sacramento'nun orta sınıf mahallelerinden gelmektedirler. Pershing Okulu eğitim engelli yani ciddi eğitim

sorunları olan çocuklar için elde bulunan fonla bir ekstra öğretmene ödeme yapmaktadır. Yardımcı okuma için ikinci bir ekstra öğretmene

devlet programından ödeme yapılır. Her iki özel program için fonun maaş olarak kullanılması gerekli değildir. Kitap ya da malzeme gibi

herhangi bir iyi niyetli eğitim gayesinde kullanılabilir. Bu bölümde tanımlanan programlar ekstra öğretmenleri, çeşitli şekillerde kullanır;

ancak hazır olsalar bile günlük eğitim programına müdürün aktif katılımı sınırlı bir işlemdir.

Bay O'Donnell'dan bir alıntı:

Eğitim sorunlarını çözmek için yapılan girişimler para tahsilatmm arttırılması, bu pararun daha iyi kitaplar, görsel eğitim araçları ve diğer malzemelerin a- hnmasmda

kulanılması şeklindedir. Bu yaklaşım tek başına yetersiz olmuştur. Pershing'te bu cüzi miktardaki ekstra parayı malzeme yerine olabildiğince çok öğrencilerin, sorumlu

kişiler tarafmdan ilgilerulmesi için kulandık. Bu eklenen kişilerle programımız gelişti.

Bay O'Donnel Pershing'teki bu ek öğretmenler için toplanan pararun California ve diğer eyaletlerde-

ki birçok okul için uygun olduğunu belirtmeye devam etmektedir.

Pershing'teki programdan haberdar olduktan sonra, aileme bahsettim. O zaman ilkokulda okuyan kızım, bir süre düşündü ve "Baba, sen her zaman parçalara ayrılmış

arabalardan (bakıma sokulmuş) hoşlanmadığını söylersin. Pershing'le karşılaştınldığm- da ben parçalara ayrılmış bir okula gidiyorum." dedi. Bazılan Pershing'teki ekstra

programı eğitimde gösteriş olarak adlandırsalar da Bay O'Donnel çocukla- rm iyi öğretmenler tarafmdan ilgi görmesini, onlara kişisel veya küçük gruplar olarak dikkat

edilmesini, eğitim programını alışılmış müfredatm sırurlandınl- malarmdan uzağa götürmenin, çocuklara yargılama ya da notlandırma olmadan yaratma fırsatı vermenin

gösteriş olduğuna inanmıyor. Son noktada Bay O' Donnel yaratıcıhğı dikkatle tarif ediyor çocuklardan büyük sanat, edebiyat ya da müzik eserleri yaratmalarını beklemiyor. Ona göre, yaratıcı çocuk kendisi için önemli olan bir şeyi keşfeden çocuktur. Keşfi önceden yapılsm ya da yapılmasm O'Donnel için önemsizdir. Yaratıcılık

süresi, çocuk için yeni bir şeyin keşfidir. Orijinal keşifle aynı heyecanı, kendisini araşhrmaya, keşfetmeye teşvik eden heyecanı yaşar.

Pershing'te çocuklar heterojen olarak gruplarunış- lardır; yani yetenekli, geri kalmış ya da düzeni bozan bütün öğrenciler yaş seviyelerine göre aynı sınıfa yerleştirilmişlerdir. Özel ihtiyaçlar ve sorunlar, heterojen grubun ihtiyaçlarına göre, *hem sınıfta hem de sınıf dışmda olan bir dizi performansla ele alınır. O'Donnel

heterojen gruplaşmayı kulanır, çünkü bu top-

lum ve dünyaya benzemektedir. Öğrenciler, gruba neyi sormaları gerektiğini, gruptan ne alabileceklerini öğrenebilirler.

Pershing'de dahil olmak üzere birçok okul, kuraları takip etmekte ve öğrenmekte zorluk çeken küçük çocuklarla ilgilenmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi, devlet bu

eğitim engeli çocuklara ekstra bir fon sağlamaktadır. Böylece Pershing Okulu öğretmenlerinden birini Keith Maxwel'i, ilk üç sınıftaki eğitim engeli çocuklar için

hazırlanan programı idare etmekte serbest bırakmıştır. Bu öğrencilerin sorunları ilk üç sınıfta çözülmelidir. Üçüncü sınıftan sonraki ö- zel programlarm okula girene kadar

zorluk çeken çocuklar üzerinde çok az etkisi vardır. Pershing'teki deneme, özel programlar kulanılarak bu çocuklarm çoğunun dördüncü sınıftan önce sorunları

çözebildiği- ni göstermiştir. Ekstra öğretmenin bu öğrencileri sınıftan çıkarıp, kendi kendine özel bir sınıfta eğittiği çoğu programm aksine, Pershing bu çocukları kendi

sınıflamada tutar. Bay Maxwel çocukları sınıftan çıkarmadan; böylece aynen özel bir sınıfa yerleştirildiklerinde kendilerine eşlik eden başarısızlık kişiliğini vererek yardımcı olacak detayh bir program üzerinde çalışmıştı. Çocukları tutmak için

normal sınıflarda çalışmıştı, Bay O'Donnel'in görevi sınıf öğretmenleri- ninkine tabi kılınmıştır; amir

olan odur ve sınıftaki kahlımı o idare eder. Dört birinci sınıf öğretmenine (layıkıyla hizmet edeceğine inandığı sayı) yardım etmek için her sabah hazır bulunmuştur. Uygun

gördükleri şekilde hizmetini kulanabilirler; herhangi bir çocukla herhangi bir şekilde ilgilenecektir. Eğitim en-

•*i*

gelilerle yalnız ilgilenihnesi için bütçe ayrılmasına ve programın onlar çok etkin olmasına rağmen, herhangi bir çocukla çalışmak için orada bulunmaktadır. Böylece onunla

çahşan çocuğun ne sınıf içinde ne de dışmda kendisi ya da başkalan tarafmdan başarısız damgasını yeme olasılığı vardır.

Bazı öğretmenler, en azmdan başlangıçta dışarıda kalma tutumunu benimsediler. Kendi öğrencilerini idare edebileceklerini, onun yardımına ihtiyaçları olmadığını

düşündüler. Odalarına gitmedi ve "Ben uzman değilim. Birçok sorunu olan çocukla uğraşmanıza yardımcı olacağım. Bunu sizden daha iyi yapabilirim, "dedi. Kendisini

aranılan kişi haline getirdi ve istenilene kadar bekledi. Okulda çahşmış bir öğretmen olduğundan ve sınıf öğretmenleri birçok sorun olduğumu söylediklerinden kısa

zamanda kendisine ihtiyaç duyuldu.

öğretmenler ilk kez yardım istediklerinde, geleneksel 'Onları dışarı çıkart'ı kulandılar. Bay Maxwel' den düzeni bozan çocukları sınıftan çıkartmasını, onlarla ayrı

çalışmasını, ordan düzeltmesini ve sınıfa döndürmesini istediler. Ne Bay ODonnel ne "Bay Maxwel ne de ben "bu eğitim felsefesine inanmamamıza rağmen buna

uymalıydık. Çünkü öğretmenin ricasıydı. Bu arada, öğretmenlerle yapılan konferansta Bay Maxwel bunu yapmakta ne kadar istekli ve yetenekli olduğunu açıkladı ve

'onlan dışan çıkart' felsefesi konusundaki endişelerinden bahsetti. Diğer birçok öğretmen gibi o da öğrencileri sınıftan çıkartıp eğitebileceğini ve smıflarma döndüklerinde

Bay Maxwel'le kişisel ya da küçük bir grup olarak yap-

Mann,

tekrarlayamayacaklarını

vel'le ayn bir odada İyi okuyan

e simi öğretmeni için

°^!birsekU

ddüşûndüğOnusoylecM

^ edJ£ siz de

■ Gelin, ramim kalamyta benıküçük bir düzeni bozan i°fakSi,*,(xe fıerIeySîliriz' dediler.

grupla köşede çalışın

binl

Oğretmen kemden b^ka^d^^

^en^teveZ&m serbest, açtk olduğunda retmen

bırhkteveue^ ^ tgrtışma

herhangi bu.fX^J^Tetmenleri Bay Maxwel ’i kö- hrsatıolacaktır. ^fjfZhşırkengördüklerinde ken-

şede kuçuk bu

^If^indaim şu olacaktır. Ce-

ZTsïZTakn,

ft^riyIe

Bav Maxwel'in kombine çabasmdan faydalanI^

y£y“

larlaçabştıpsonıhom

g£P

bulumbilir ya

cuklar, yetenekliler, dosttun f

^

da

^fretmenınm Sretmefolalk Bay Maxwel,

ma olabilir. Yardıma ogr ,

cekUni kabul et-

^fTUZdlünSsi^arsa suni öğretmeniyle l^mTylI olSerin ne zaman, nerede uena-

S,lrï tXed^üslïile *uuf öğretmeni şöyle der; Başka Ş atmak istiyorum. Bay Max-

kÜÎIIi?2 “ JiïL o, küçük grubu simi dışına

alacak ve onlarla kendisi için ardam taşıyan şeyler yapacaktır. Yine yetkili kişi o ve yapmak istediği şeyi düşündü. Çocuklar

öğretmelileriyle, kendileri için yeni ve heyecan verici bir deneyimi yeni şartlar altın- da yaşamaktadırlar.

Ekstra öğretmen kulanmamda, Pershing Okulu 'na özgü olduğuna inandığım, son bir yaklaşım da sınıf öğretmeni şöyle dediğinde

karşımıza çıkar; Başka bir odaya git, o öğretmenin sınıfını al ve onu bana yardım etmeye gönder. Okuldaki katılmak isteyen her

öğretmen, sınıf öğretmeninin istediği şekilde yardım edecek özel bir öğretmen haline gelir. Bu şartlar altm- da, öğrenciler farklı

durumlarda Bay Maxwel nasıl onlarm yerine derse girdiyse, diğer öğretmenlerle Bay Maxwel'in de kendi öğretmenleri olduğunu

bilmeleri gerekir. Çocuklara farkh öğretmenlerle değişik gruplara katılma fırsatı vermek, Pershing'teki eğitim engelilerin sorunlarını

çözmeye yardım etmiştir. Farkh öğretmenlerle çalışmalarma rağmen çocuklar hiçbir zaman bir sınıfa ait oldukları duygusunu

kaybetmemişlerdir; aynı zamanda ihtiyaçları olan özel yardımı da almışlardır.

Pershing'teki ikinci ekstra öğretmen olan, yardımcı okutman Glenda Gardner, Bay Maxwel'in öncülüğünü yaptığı prosedürleri

izlemişlerdir. Ancak çalış- hğı her konuda okuma yardımını engelemiştir.

Bay Maxwel'le yardımcı okutmanın yürüttüğü program, eğitimsel engeliler ve zayıf okuyanlardan başka birçok öğrenciyi

ilgilendirse de, Pershing'teki tüm program bu tek yaklaşımdan daha ileriye gitmiştir. Eğitim fırsatlarını genişleten diğer üç program, e

ğitimsel engeliler için ayrılan fonla karşılanan programı geliştirir. Bu üç programda not verilmemiştir, ö- dev de zorunlu tutulmamıştır.

İlk önce Bay O'Donnel'm güçlü eğitim olarak adlandırdığı şeyi inceleyelim. Her okul yılmda, her öğretmen sahip olduğu özel

beceriyi ya da ilgi alanını öğretmeyi göstermek için cesaretlenir. Müdür ve bölge danışmanları da okula özel bir beceri sunmak için

teşvik edilirler. Pershing'te buna üç ebeveyn de katılmıştır. 1966'da sunulan konular şunlardı:

Matematik

Sürgülü Hesap cetveli

Fen

-Kaya Tabakaları

Güneybatıdaki Toprak

-Taşlar

Kaymaları

-Geniş dereceli Modeller

Sanat

-Tebeşirleşmiş -Levhalardan Kalıp -Mum Boya Teknikleri -Kağıt Kesme Sanatı -Kumaş-Kağıt Çiçekler

Dil

Pandomim Küçük Hikayeler Kitap Oluşturmak İspanyolca

Resim

Yumurta Kabuğu Mozağı

Sulu Boya

Batik

Kartonpiyer Hayvanlar

Hayali Karakterler

Krepondan Çiçekler

Makine Baskıcılığı

Karalama Sanatı

Süngerle Sulu Boya

Nakış

Seramik

Müzik

Karakalem Resim t Şarkı

İspanyolca Şarkılar Aynı

Söylemek Söz Müziği

Perdeden Söylemek

Fiziksel eğitim

Jimnastik

Folklor

Oyunlar

Bu listeden her öğretmen o sömester için bir konuyu seçer; sunulan konuyu sınıfta kendi öğrencilerine göstermesi istenir. Kendisinden bunu yapması istenen öğretmen sınıfıyla kalır. Mevcudiyeti disiplini sağlar, deneyimini sınıfıyla paylaşmasına ve öğretmenlerin nadiren gördüğü bazı şeyleri fark etmesine izin verir: onun çocuklarına başka bir öğretmenin ders vermesi ve çocukların yeni öğretmene tepkileri. Hem istenilen öğretmenin hem de destekleyici öğretmenin üzerinde baskı vardır; çünkü özel beceriler gösterilmiştir, takviye öğretmen konusunu bilir ve başka bir öğretmenin karşısında zayıf olmaktan endişelenmez. Takviye öğretmenin sınıfı, müdür ya da okuldaki iki ekstra öğretmenden biri tarafından alınır, öğretmenlerce hazırlanan bir ders planı kullanılır.

Güz boyunca altı ile sekiz hafta arasında her öğleden

sonra takviye dersi verilir. Öğretmenler kendi normal sınıflarından küçüklerle ya da büyüklerle çalışmaktan zevk alırlar. Programdan da hoşlanırlar çünkü, saf eğitim gözüyle bakarlar; ne öğrenciler ne de öğretmenler değerlendirilmez. Kendi ilgi alanından başka bir şeyi bir sınıfa öğretme fırsatı, takviye öğretmeni için esaslı bir motivasyondur. Takviye eğitim programının yönetimi, müdürün değil gönüllü öğretmenin sorumluluğudur. Yönetime girmekle ilgilenen öğretmenler her kadroda vardır. Takviye öğretmenleri tarafından verilen geniş konu yelpazesinden, Pershing'teki eğitim fırsatlarının normal okul müfredatından ne kadar üstün olduğu görülebilir.

Başka bir programda Pershing'teki öğretmenler, yeteneklerine göre seçilmiş öğrencilerden oluşan küçük gruplar için seminerler idare etmiştir. Olabildiğince çok öğrenci seçilmiştir. Aynı seminerde farklı yaşlardan öğrenciler olabilir; örneğin 11 öğrenciden bazıları dördüncü sınıftan bazıları beşinci ya da altıncı sınıftandır. Öğrenciler kendileri için yeni olan ilgi alanlarına ait konuları incelemek için teşvik edilir. Bay OTDonnelTin bir sözünü aktarmak istiyorum, "Üzerinde durulan nokta kazanılmış, ölçülebilir bilgi değil, deneyimin öğrenilmesidir." Örneğin, Kültür Dersiyle ilgili bir seminerde öğrenciler bir uygarlık yaratmaya karar verdiler. Nüfus artışının, fazla kalabalıklaşmanın, şehir yaşamının tüm sorunlarıyla uğraşarak ideal bir

toplum yaratmanın anlamını tartıştılar.

Seminerlerde öğrenciler, grubu idare etmeye gönüllü o- lan öğretmenlerle birlikte, tartışılacak konuyu seçer. Okul yılı boyunca haftada iki kere kırk beşer dakikalık seminerler özgür ifade ve içten değişimi teşvik eder, öğrencilerle öğretmenler birbirleriyle derinden ilgilendiklerinde, öğ-

rencilerin öğrenme motivasyonu artar. Yeniden, müdürle ekstra öğretmenler, seminer öğretmenlerinden sınıflarını alırlar. Seminerler müdürün bürosunda ya da

kütüphanede, kafeteryada veya avluda, oyun sahasında ya da çimenlerde yapılabilir; yer tartışılan konudan daha önemsizdir, aşağıdaki tabloda gösterildiği gibi, Pershing'teki bir yılı o- luşturan seminerler, bir ve aradaki sınıflar arasında paylaştırılmıştır.

A-3 Kültür

Sanat

Yeni

Yaratıcı

İspanyolca

çalışması

Araştır

ması

Matematik

Fikirleri

Sanatlar ve el sanatları

4-6 Bilimsel Keşif

Edebiyat

Konuşma ve Tiyatro

Müzik

Yüksek

Matematik

Tüm yıl boyunca devam eden seminerler ve sonbaharda başlayan özel-yardımcı derslere ek olarak, ilkbaharda başlayıp okul bitimine kadar devam eden zenginleştirilmiş bir program vardır. En iyi okulda bile öğrenciler okul yılının sonuna doğru yorulduklarından, Bay O'Donnell ö- zel bir zenginleştirilmiş

programın öğretmenlerle öğrencileri yıl sonunda yüksek nota teşvik edeceğine inanmaktadır. Zenginleştirme programı daha büyük öğrencilere, üç ile altmcı sınıf arası, haftada iki kez, birer saat okul bittikten sonra gösterilmiştir. Yardımcı dersler ve bazı açılardan seminerler öğretmenlerin seçimi ve yeteneklerini yansıtırken, zenginleştirme programı öğrencinin seçimi ve yeteneğini yansıtmak üzere planlanmıştır. Bu program okuldaki her çocuğa katılmak istediği aktivitelerden veya öğrenmek istediği konulardan üç tanesini seçmesini söyleyen öğrenci Konseyi tarafından hazırlanmıştır, öğrenci Konseyi öğrencinin dileklerini ayınr, her grubun özel isteklerini yerine getirmeye çalışan öğretmenlere göre öğrenci gruplarını kararlaştırır. Böylece yeterince öğretmen olacaktır; genellikle saat 14:30'da evlerine giden birinci sınıf öğretmenlerinden, zenginleştirme programında ders vermeleri için fazladan bir saat kalmaları istenir. Öğrenciler programa büyük bir ilgi gösterdiği için, birinci sınıf öğretmenlerini okulun son dokuz haftasında, haftada ıkı saat kalmaya ikna etmek zor olmamıştır. Birinci sınıf öğretmenlerini, normal öğretmenleri, müdürü ve Pershing O- kulu davasmda tramplen öğreten kapıcıyı kullanarak öğrencilere ilk tercihlerini vermek mümkün olmuştur. İlk tercihlerini alamayan öğrenciler ikinci ya da üçüncü tercihlerinden de memnun kalmışlardır.

1966-67'de sunulan zenginleştirme programı aşağıda-

dır.

Akademik başarılı öğrenciler

Yaratıcı

Yazma

3-4

Matematik Kütüphane Yaratıcı Edebiyat

ifade

3-4 5-6 5-6 5-6

özel alanlarla fazla ilgisi olan öğrenciler

Doğa

Çalış

ması

3-4

Dünyarun Mimarlığın Bir Su Etrafında Temeli Damlasmda

Yaşam

3-4 4-5-6 5-6

Halk

Konuş

ması

5-6

Müzik

Aktivite merkezli program Tiyatro El Sanatları Sanat Fikirleri

Çizim

3-4

3-4

3-4

5-6

5-6

Pershing Okulu

Özel alanlar

Şarkı ve tiyatro dışında sınıf on iki kişiye indirilmiştir. Öğretmenler

zenginleştirilmiş programı heyecan verici bir deneyim olarak bulmuşlardır; diğer özel programlarda olduğu gibi normal olarak hiçbir zaman tanıyamayacakları öğretmenlerle çalışma fırsatı elde etmişlerdir.

Pershing'teki, tanımlanan üç yaratıcı programda eğitimin üç temel taşı ilgi, uygunluk ve düşünme ideal değil bir gerçektir. Her okulda yürütülmesi istenen bu esaslar, çocuklara çok az kişi ya da Amerika'daki çok az özel okuldaki eğitime eşdeğerde bir deneyim vermiştir.

1968 ilkbaharında, bölüm ll'dan 12'ye kadar tanımlanan sınıf toplantıları Pershing Okulu'na sokuldu ve sınıfların yaklaşık %25'inde normal ders prosedürünün bir parçası haline geldi. Diğer okullardaki gibi, sınıfı bir daire şeklinde oturtmayan ve toplantıları düzenli olarak yapmayan öğretmenler zorluk çektiler. Başarılı olanlar çoşku- luydular; ancak bu sağlam idare destekli okullarda bile sınıf toplantılarının öğretmenler tarafından hızla ve çokça kabul edilmediğini belirlemek gerekir. Bay O'Donnell, öğretmenlerin yansırım toplantıları Hazirandan itibaren yapacağını ve gelecek yıl daha fazlasını ümit ettiğini söyledi. O'Donnell programın iyileştikçe sınıf tartışmalarına da yeni bir boyut kazandıracağına inanmaktadır ki, bu tartışmaların önemini keşfeden öğretmenlerce de paylaşılan bir düşüncedir.

Pershing'te ilgi, uygunluk ve düşünme dışmda bir eğitim geleneği yoktur. Bu geleneği geliştirmeyen hiçbir prosedürün de okulda yeri yoktur. Düşünce bazmda gelişim, günün kuralıdır.

Bu bölüm için son bir nokta. Biraz çekingenlik, ancak büyük bir beklentiyle, Bay O'Donnell ile personelinin iki kilit üyesi 1968 Haziranında Pershing'ten, California Palo Alto'da bir ilkokulun çekirdeğini oluşturmak üzere ayrılacaktır. Düşüncelerimizi birleştirerek, Pershing'ten üç a- damla ben (danışman olarak)

ilkokullar için bir model olacağını umduğumuz bir programı kuracağız. Bu fırsat, Palo Alto Okullarının idarecisi Dr. Harold Santee tarafından mümkün kılındı ki, kendisi bu kitapta ve Bay O'Donnell tarafından anlatılanlara benzer düşüncelere sahiptir; ve i- nandıklannı gerçeğe dönüştürmek istemektedir. Yardımlarıyla bu okulun Palo Alto'daki çocuklar için çalışır hale gelmesini umuyoruz; ayrıca düşüncelerimizi pratikte gözlemleyerek ilgilenen eğitimciler için de bir demonstrasyon ve alıştırma merkezi gibi hizmet etmesini diliyoruz.

Üst Sınıflar

Bu kitabın çoğu herhangi bir sınıf seviyesindeki eğitimde uygulanabilir olmasına rağmen, önerilen örneklerle detaylar öncelikle ilkokula yöneliktir. Bu anlamda benim önerim açıkça belirtilmişti: "İyi bir başlangıç yapılmazsa, öğrencilerin ortaöğretim’ve sonrasında başarmak için çok az şansları olacaktır. İlkokulda okumayan çocuklar liseyi ayru program, öğ.'etmen ya da felsefe arayışsızhğıyla görür. Ancak ilkokuldan iyi bir temelle ayrılan çocukların çoğu ortaokul ve sonrasında, uygun, düşünce dolu, ilgili bir programla karşılaşmadıkları için yine başarısız olacaklardır."

Çoğu lisenin üniversiteye başlayacak öğrenciler için iyi akademik programları vardır. Aynca bazı büyük şehir liselerinde, araba mekaniği gibi özel işlerle ilgilenenler için ek mesleki programlar vardır. Ancak çoğu öğrenci ne üniversiteye girmek ne de iş bulmak için, okulda kalmalarını gerektirecek akademik ya da mesleki değer taşıyan bir şey göremedikleri için okuldan ayrılırlar. Gerçekçi olmak gerekirse, büyük okullarda verilen mesleki alıştırmaların genellikle ya modası geçmiştir ya da kaydolmak isteyenlerin çok azı için uygundur. Çok az lisenin bütçesi,

gerekli teçhizatı modem teknik işlerin istediği özel bilgilerle hazır

bulundurmak için, satm almaya veya elde etmeye yeterli- dir. Neyse ki, çoğu mesleki olmayan uğraş meslek öncesi özel

eğitime çok az ihtiyaç duymaktadır; gerekli özel beceriler en iyi iş esnasında öğrenilir. Çağrı, liseden hızlı öğrenme

(çoğunlukla okuma ve aritmetikte) becerisiyle mezun olan çocuklar içindir. Konuştuğum birçok memur, kişisel

sorumluluğun ve temel becerilerin, lisede öğrenilen özel becerilerden daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Sorumluluk sahibi bir çalışan işe zamanında gelen, a- çıklamaları dinleyen ve diğerlerine yardım eden kişi yoğun bir

mesleki hazırlığı olan ancak zayıf bir kişiliğe sahip bir çalışandan daha fazla arzu edilir.

Ortaöğretim öğrencilerini üniversite ya da iş hayatına hazırlamak için gerçekten iyi bir iş yapmış olsun veya

olmasın, halk ilkokuldan daha önemli olduğunu ve bunun için daha çok para harcanması gerektiğini düşünmektedir.

Ben bu önceliğin yanlış, ilkokulun daha önemli olduğunu ve öğrencilerin burada iyi bir başlangıç yapabilmeleri için daha çok para harcanması

gerektiğini iddia ediyorum. Ortaokul becerileri öğretmeye ve bunları bilgi derslerinde bütünlemeye devam etmelidir. Her

öğrenci iletişim becerilerinde "okuma, yazma ve konuşma" yeteneğine sahip olmalıdır. Sanatın öğretilmesine öğrencilere

bir sanatın a- çığa çıkarılmasını mümkün kılmak ve bundan hoşlanmalarını sağlamak liselerde büyük önem

taşımaktadır. Çoğu üniversite öğrencisi temel konularda o kadar çok ders alırlar ki, sanat ve edebiyat derslerine zaman

bulamazlar.

İlgi, uygunluk ve düşünmenin okullarda bir gerçek olmasını sağlamak için verilen bu öneriler ilkokullarda liselerden

daha çok sevilerek kabul edilecektir. Okullarımızdaki politikayı kontrol etmek üzere seçilen memurlar genellikle bu üç

konseptin ilkokul öğrencileri için önemli olduğunu söylemektedirler. Onları derslerine dahil eden lise öğretmenleri

eleştirilebilir hatta kovulabilir. Uygunluk özellikle korkutucudur. Özgür toplumumuzla övünmemize rağmen (en

azından konuşmalarımızda) eski öğrencileriyle yakından ilgilenen ve onlan güncel konular ü- zerinde düşünmeye

zorlayan öğretmenleri rahatsız etmekteyiz. Öğrencilerle uygun konulan onlar gençken, bize güvenirlerken, bize saygı

duyarlarken tartışmamız gerektiğini hiçbir zaman öğrenemedik. Bunu yapmaktaki başarısızlığımız hüküm süren bugüne

güvensizliğin ana sebebidir. Örneğin, bu kitabı okuyan yetişkinler için ö- nemli olan entelektüel konular (savaş, politika, din, düşük, aşk, seks,

doğum kontrol haplan, aile planlaması, bölgelere ayırma, lobileşme, vergiler ve mecburi askerlik gibi) hiçbir zaman hiçbir okulda derinlemesine, anlamlı

o- larak tartışılmaz. Hatalıysam düzeltilmeyi ısrarla istiyorum; ancak bu iddiayı yalanlayacak öğretmen ya da öğrenci

sayısının çok az olduğunu biliyorum.

Kitabın bu bölümünde, özellikle uygunluk konusunda sunduğum fikirler bazılarını kızdırırken bazılarını da

korkutabilir. Çoğu kişi, fikirlerimi takdire layık ancak elverişsiz olarak gördüğünden reddecektir. Ne yazık ki, bu

elverişsiz olarak adlandırılan fikirleri denemezsek, daha çok çocuğun giderek daha başarısız olduğunu göreceğiz;

başarısızlık eğitimin en elverişsiz sonucudur. Toplumsal karışıklıklara sebep olmadan önce belirli bir yüzdede

başarısızlığa tahammül edebiliriz. Bu yüzdenin ne kadar olduğunu bilmiyorum, ama şehir merkezlerimizin çoğu

bölgesinde kritik noktayı geçtiğini ve şehir dışında giderek artmakta olduğunu biliyorum.

Yıllar önce, çocuklarımın devam ettiği ilkokulda PTA programının bir parçası olan bir öğrenci paneline

başkanlık yapmak üzere davet edilmiştim. On yıl önce okul açıldığında okula başlayan yedi tane onuncu sınıf

öğrencisi, ortaokul ve lisedekilerle ilgili olan ilkokul deneyimlerim tartışmak için çağrılmışlardı. Bu düşünceli

ve genellikle başarılı öğrenciler, eğitimin önem verildiği evlerden gelmekteydi. Tartışma, şahsi olmayan

ortaokul ve lisenin, şahsi ilkokul hatıralarından ne kadar farklı olduğuna o- daklanmıştı. Gerçekte ilkokul

özellikle şahsi ya da ilgili olmamasına rağmen, geriye bakıldığında şimdiki okullarına oranla daha iyi

görünmekteydi. Fark onlar için çok önemliydi. İlkokulun kendilerini, kişisel olmayan ortaöğretimin şokuna

hazır hazırlamadığım düşünüyorlardı. Bu şoku ortadan kaldırmak elbette ilkokulun sorunu değildi; değişiklikler

açıkça, ortaöğretimde yapılmalıydı. Ortaokul ve lisede öğretmenlerim yeterince tanıyamadıklarından defalarca

şikayet eden öğrenciler, bu nedenle kendilerinden ne beklendiğim de hayal edemediklerim söylemektedirler.

Onlar şu anda, iyi tanınan Jim, Jan veya Joan yerine tayin edilmiş yerlerde oturan yüzlerdir. Öğretmenlerim

iyice tanımaktan vazgeçmelerine rağmen bundan hiç memnun değillerdir. "Öğretmenimizi daha iyi tarumarım,

onun da bizi tanımasının bir yolu var mı?" diye tekrar tekrar sormaktadırlar. Bu öğrencilerle ilgilemlmemişti,

onlar da bundan şiddetle yakmıyorlardı.

Bu başardı öğrencilerin ortaya koyduğu ikinci ana nokta, eğitimlerinin yaşamlarıyla çok küçük bir ilgisinin

olmasıydı. Ancak, bunu ilgi noksanlığından çok daha fazla isteyerek kabul ediyorlardı. Neler kaçırdıkları

düşünüldüğünde, uygun eğitimle yeterince deneyimleri olmayan ö-

devlerin çoğuyla, az bir bağıntıları vardı. Okulun gerçekten yaşamlarıyla ilgili olmasını beklemeyen öğrenciler,

e- ğitim-bilinçli evlerinin entelektüel atmosferinden dünya hakkında yeterince bilgi edinebileceklerini

düşünmekteydiler; bunun yanında okulun ilgi noksanlığı ve artan ano- nimleşmesi onlan bunaltmaktaydı.

Ebeveynleri ve toplumdaki diğer yetişkinlerle, ilkokuldaki öğretmenleriyle yakın ilişkide olduklarından

ortaokul ve lisede öğretmenleriyle bunu yapamadıkları için içerlemekteydiler.

Dahili ve harici motivasyonları olmayan çocuklar, ortaöğretimin şahsi olmayışının acısını, fazla

motivasyonu cilan çocuklardan daha çok hissederler. Ventura'daki kızlarla uzun yıllar boyunca yaptığım

konuşmalarla teyit edilen inancım şudur ki, motivasyonu az olan çocuklar o kadar çok acı çekmektedirler ki

okuldan hem fiziksel hem de zihinsel olarak ayrılmaktadırlar. îlgilenilmeyi denemekten vazgeçtiklerinden,

okulu ihtiyaçlarının karşılanamayacağı şahsiyetsiz bir yer olarak kabul etmektedirler. Motive cilan çocuklar

acıya, daha çok deneyerek tepki gösterirken; diğerleri acıdan, başarısızlık ve boş vermeyle kurtulurlar.

önceki bölümlerde tanımlanan kötü eğitim uygulamasından kurtulmaya ek olarak, lisenin öğrenciler için

daha sıcak, daha şahsi bir yer olmasına çalışmalıyız. Bu öğrencilerin üstüne titremek değildir, aksine bu sadece

insanlık ve sağduyudur. İlk olarak, çünkü öğrencilerin hissettiği a- cıyı azaltıyor ya da yok ediyoruz; İkincisi,

çünkü daha fazla para harcamadan eğitimi daha iyi hale getiriyoruz. Bazılarının gerekli olduğunu düşündüğü

gibi, okullara daha fazla para harcasaydık, daha fazla ilgili bir çevre yaratmadan bundan yarar sağlayamazdık.

Ortaöğretimin şahsiyetsizlik sorununu çözmek kolay

değildir. Yararlı olduğuna inandığım bir öneri, esas dershanelerin kullanımını arttırmaktır. Genellikle sadece kırtasiye işlemleri ve bildiriler için

kullanılan esas dershanelerden, daha fazla zaman verilerek, ll'ncu bölümde tanımlandığı gibi ilkokul öğrencilerine yapılan toplumsal-so-

rurıları-çözen ve açık-uçlu toplantılara benzer amaçlarda yararlanılabilir. Haftada bir ya da iki kez yapılan toplantılar, ortaöğretimin

şahsiyetsizliğini azaltmakta ilk adım o- labilir. Aynca, sınıf toplantıları sosyal çalışmalarda ve belki diğer sınıflarda haftada bir kez yapılabilir. Sınıf

toplantılarında öğretmenlerle öğrenciler birbirlerini daha iyi tanıyacaklardır. Öğrenciler hiç kimsenin başarısız olmadığı bir sorun-çözen

deneyimde, öğretmenleriyle daha yakm bir ilişkiye gireceklerdir. Sınıf toplantılarına daha fazla zaman ayırabilmek için çok önemli olmayan

dersler müfredattan çıkartılabilir.

Sınıf toplantıları deneyimi yaşayan öğrenciler, uygun konularda tüm sınıfın bulunduğu tartışmalara daha iyi katılabilir. Kalabalık sınıflarda

öğrencilere bireysel olarak ders veremeyiz. Sınıf tartışmaları daha yoğun kullanılmalıdır; hem bireysel katılım hem de grup ilgisi için fırsat sağlar.

Lisedeki şahsiyetsizlik tüm öğrencilerin müfredat dışı aktivitelere katılmasına izin verilerek azaltılabilir. İlkokulun başlangıcından lisenin

bitimine kadar, en hoş, en eğlenceli aktiviteler yalnızca en yetenekliler, en akıllılar, en çalışkanlar içindir. Orta seviyeli bir sporcu, bir öğrenci, bir

aktör ya da bir müzisyen genellikle bir kenara itilir: Altıncı bölümde tartışıldığı gibi yetenekli öğrenciler bile, iyi not almadıkları sürece bunlara

katılamazlar. Ventura'da müfredat dışı aktivitelerin (bizimkiler en sınırlı olanlardır) a- zınlığın hakimiyetinde olmamasını garantilemeye çalıştık;

halk okulunda da bu yapılabilir. Pershing Okulu, bu programın ilkokul seviyesinde, tüm öğrencilerle ilgilenildiği örneklerden biridir. Benzer

programlar, ortaokul ve lisede de geliştirilip kullanılabilir. İyi notlar alan, yetenekli öğrenciler için (bunlar, katılmalarına izin verilenlerdir)

müfredat dışı aktivitelerle ilgilenme, normal sınıflarındaki ilgi noksanlığına karşılık yapılan bir şeydir. Ancak, bu aktivi- telerde öğretmenlerle

kişisel ilişkiye ihtiyacı olanlar, başarılılardan çok, vasat ve vasat altı öğrencilerdir. Daha başarılı ve yetenekli öğrencilerle birlikte olmak, başarı

şanslarını arttıracaktır. Müfredat dışı aktivitelerdeki başarı (akademik programda olduğu gibi) ilgiyle yakından bağlantılı olduğu için her

öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenmeliyiz. Okuldaki iyi olan her şeyi alan başarılılardan keskin bir çizgiyle ayrılan, hemen hemen hiçbir şey sahibi

olamayan başarısızların atletizm, müzik, tiyatro ve diğer ilginç okul akti- vitelerine katılmalarını sağlamak için, şimdiki sistem iki grubun

birleştirilmesi amacıyla değiştirilebilir.

Ortaöğretimdeki ciddi bir sorun, başarısız ve daha iyi yapmak için motivasyonu olmayan öğrencilerdir. Birçok öğretmen, bu öğrencilerle daha

fazla bireysel çalışma imkanları olsaydı, onlara daha çok şey öğretebileceklerini söylemektedir. .Maalesef, çoğu lisedeki kalabalık sınıflar

öğretmenlerin öğrencilere daha fazla bireysel dikkat göstermelerini engellemektedir. Öğretmenlerin zaman eksikliklerini telafi etmenin bir yolu

da, yetenekli öğrencilerin özel konularda zayıflara yardım etmesidir.Buna beiızer programlar birçok okulda başarıyla yürütülmüştür. Özel

öğretmenler gönüllü olabilir ya da öğretmen tarafından tayin edilebilir. Özel öğretmenlik yapan öğrenciler, yavaş okul arkadaşlarına yardım etmek

için kendi öğretmenle-

rinde olmayan zamana sahiptirler. Üst sınıflarda, gönüllü öğrencilerin hemen hemen aynı sınıf seviyesinde

olması gerekir; alt sınıflarda, büyük öğrenciler daha fazla yardım ediyor gibi gözükmektedir, özel ders

programının başan- sının çoğu, büyük ihtimalle başanlı öğrencilerin başarısızlara gösterdikleri kişisel dikkat ve

işbirliğine dayanmaktadır. Başarısız öğrenciler, genellikle birbirleriyle ilişkidedir, başarılıları tanımazlar. Özel

dersler süresince herkesin birbirinden faydalandığı, çeşitli yetenekteki öğrencilerin bir arada bulunduğu bir

durum söz konusudur. Yavaş öğrenciye yardım etmenin yanı sıra, konuyu öğrencisi için anlaşılır bir hale

sokmaya çalışırken gönüllü çocuk da birçok şey öğrenir. *

Gönüllü öğrencilerin özel ders vermeleri, şaşırtıcı bir şekilde göstermiştir ki, başarısız öğrencinin

kendisinden küçük başarısızlara özel öğretmenlik yapma fırsatı ve cesareti vermiştir. Görünüşte zayıf olan

öğrenciden başka bir öğrenciye yardım etmesi istendiğinde kendisini başan- sız yerine başarılı bir kimliğe sokar;

başardı bir öğrencinin eğitimindeki noksanlıkları düzeltmek için çalıştığı gibi o da etkin bir öğretmen haline

gelir. Sağduyuyla çalışan öğ- renci, gönüllü öğretmem eskiden başarısız olsa da, başan- sız davranmayacak ve

öğrenmek için motivasyon kazana- cukür. Değişikliği görmek zayıf öğrenciyi de değişmek için motive edecektir.

Ventura'da bu olayı sıklıkla gözlemlemiştim.. Daha önce zayıf olan, zeki ve ilgili kızlar başarıyla öğretmenlik

yapıyorlardı; zaman zaman okuma yazma bilmeyen kızlara bile okumayı öğretiyorlardı.

Şimdilerde gönüllü öğretmenler nadiren kullanılmaktadır; kullaruldıklarmda da genellikle ya aym okul

içinde ya da komşu okullarda görev yapmaktadırlar. Günümüzdeki özel ders programı, iyi ancak sınırlı olan

VISTA ve başka programlar altında, üniversite öğrencilerini ve yetişkinleri kullanmaktadır. En etkin uygulama

öğrencinin kendisini kullanmaktır.

Öğrenciler

devamlı,

okuldaki

çalışmalarının

kendilerini

gerçek

yaşama

hazırlamamasından

yakınmaktadırlar; yaşamdan tamamen ayrı bir şey gibi görünmektedir, öğrencilerin şikayetleri bir bakıma

doğrudur, çünkü okullar kendilerini toplumdan ayrı tutmaktadırlar. Bu izolasyonu yıkmak için, okullar

toplumda öğrencilerle büyük veya küçük gruplar halinde konuşacak kişileri bulmalıdır. Her meslekten seçilen

bu kişiler, samimi ve kişisel olarak konuşmalıdır. Sorumlu toplum liderleri okula, resmi bir konuşma yapmak ya

da çocukları daha fazla çalışmaya zorlamak için değil onlarla (onlara değil) samimi, kişisel ve hepsinden önemlisi

dürüstçe konuşmak için davet edilmelidir. Öğrenciler, bazı açılardan haklı olarak, yetişkinlerin dünyasının

kendilerini hor görmesinden yakınmaktadırlar. Daha doğrusu, tüm yetişkinler gençlerle ilişki kurmakta

başarısızdırlar. Bir şekilde birbirimizle ve başarısız olanlarla konuşmayı ve dinlemeyi bekliyoruz; ancak

günümüzde bu tamamen yok olmaktadır. Böyle olmadığında, Sokrates zamanından, beri bir önceki nesille

iletişim kurmamayı kaderimiz olarak kabulleniyoruz.

Nesiller arasındaki bağlantının sürekli olmasının fazlaca reklamının yapılmasının bir sebebi de, toplumdaki

sorumlu yetişkinlerin, öğrencilerin ortak dünyaları hakkında onlarla konuşmak yerine, öğrenciler hakkında

birbirle- riyle konuşmalarıdır. Öğrencilerle konuşmak, okulda canlı olarak, diğer bir deyişle ölü bilgiler

açısından, ne öğrendiklerini anlamaya yardımcı olur, örneğin bir yargıç, öğ-

rencilerle karşısındaki gençler için ne hissettiği, burada

neden bulunduklarına dair düşünceleri ve nasıl daha iyi

olabilecekleri üzeride konuşabilir. Gençlere duyduğu saygı

ve toplumdaki yerinin dürüst bir değerlendirmesi olan

konuşması, öğrenciler tarafından yanıtlanan sorulan da

kapsayabilir. Yargıçlarla ya da benzer şekilde polislerle

yapılan bu tarz konuşmalardan sonra, öğrenciler yasalara karşı daha fazla saygı duyacaklardır. Bakanlar, hukukçular, doktorlar ve politikacılar aym şekilde okula davet edilip öğrencilerle fikir alışverişinde bulunabilirler. Öğrencilerle konuşmak, onlan soru sormaya cesaretlendirmek, gerekirse bu sorulara dönmek halktan ya da özel yaşamm her basamağından kişinin sorumluluğudur. Eğer gençlerimize saygı gösterirlerse, aym şekilde onlar da saygı göreceklerdir. Okul yönetimi sadece bu fikir alışverişine izin vermekle kalmamak, konuyu gündeme getirmekte öncülük de yapmalıdır.

Sorumlu yetişkinlerin okula davet edilip, öğrencilerle konuşması kadar önemli olan bir başka şey de, öğrencilere okul yaşamları üzerinde kontrolü olan yetişkinler hakkında düşüncelerini ifade etme fırsatı vermektir. Okul yönetimi, öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan çoğu toplantıya öğrenciler de dahil edilip düşünceleri sorulmalıdır.

Öğrencilerle
diyalog
kurmaktaki
başarısızlığımız,
kampüsleri- mizde yetişkinlerin dinlemesini sağlamaya çalışan öğrencilerin çıkardığı karışıklığın tohumlarım ekmektedir. Aydan gelen sinyalleri alabiliyoruz, ama gençlerle

iletişim

kuramıyoruz.

Acaba

bunu

yapamamamızm sebebi, biz yetişkinlerin genç nesillerin söylediklerini, bizim bahanelerimizden daha gerçekçi olduğu için, duymak istememiz mi? 13'ncü bölümde anlatılan sınıf toplantılarına göre ce-

vap, evettir. Kendimizi, gençlerin bize baktığı gözlerle görmeliyiz. Okul ve toplum gibi biz de, onlarla konuşmalıyız. Kendini soyutlamış bir okul uygunsuz bir okuldur.

Okulun toplumla iletişim kurmasının bir başka yolu da, başarılı başarısız tüm eski mezunlarını davet etmesidir. Uzun bir süre sonra bir kız Ventura'ya döndüğünde hem eski arkadaşlan hem de yeniler onunla konuşmak, neler yaptığını öğrenmek, nerelerde başardı nerelerde başarısız olduğunu bilmek için sabırsızlanıyorlardı. Yülarca konferans verip, işinde, okulda ve evliliğinde başardı olan bir kızın okula dönüp konuşma yapması kadar yardımcı olamayabiliriz.

Mezunların ziyareti lisede de aynı değerdedir. Bir ile on yıllık mezunlar, öğrenci olarak aynı nesüe dahil olsalar bile iletişim o kadar el sürülmemiştir ki öğrencilerin sahip olmadıkları deneyime sahiptirler. Davet edden mezunlar, öğrencderle sadece başarılarım değd başarısızlıklarım da tartışmalıdır.

Tartışma, okuldan ayrıl- dıktan sonraki yaşamlan ve yaşananlarla eğitimlerini na- sd bağdaştırdıkları üzerine odaklanabdir. Genç mezunların düşünceleri okul çahşanlan için de anlamlı olabdir. Belirli bir bakış açısı edinecek kadar süre önce mezun olsalar bde, okullar şimdilerde aym olmayabilir ya da onlar neye benzediğini unutmuş olabilirler.

İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretimde de disiplin ö- nemlidir. Ventura'da olduğu gibi, kitaptaki bazı önerüerin uygulanmasıyla, disiplin sorunları azalacaktır. Eğitim ilgili, uygun ve düşünceye dayalı olursa, öğrencder başarırlar, karışıklık da olmaz. Ancak, sorunlar her zaman karşımıza çıkacaktır. 14'ncü bölümde de vurguladığım gibi iyi bir eğitim kaos atmosferinde yer alamaz, öğrenciler kuralların konulmasında, değiştirilmesinde söz sahibi olma-

lıdır; ancak mantıklı kuralların izlenmemesi için gösterilen hiçbir bahane kabul edilemez. Buna rağmen bazı öğrenciler kurallara uymayacaktır, bu durumda okul onlarla müspet bir yolla anlaşmalıdır. Daha önce de söylediğim gibi, ceza işe yaramaz; lisede kuralları çiğneyen öğrenciler için cezanın hiçbir anlamı yoktur. Lisede ilkokuldan daha çok danışman olmasına rağmen, sayılan bireysel danışmanlık için yeterli değildir. Deneyimlerime göre, her olguda, grup danışmanlığı bireysel olandan, özellikle de beş ile on kişi arasındakinden çok on ile yirmi kişi arasındaki daha etkilidir.

Bununla beraber, başarısız öğrencileri grup içinde kendi kendilerine bırakmak genellikle etkisizdir.

Başarılı öğrencilerle ilişkiye girerek kendilerini başarılı kişiler yapmaları için, başardı öğrencilerle

karışmalıdırlar. Başarılı öğrencilerden, başarısızların sorunlarını çözebilmeleri için, onları gruplarına

almaları istenebüir. Hiç kimse tamamen başarılı ya da tamamen başarısız olmadığından, karma bir

grupta her öğrenci birbirine yardım edebilir, birbirinden bir şeyler öğrenebilir. Çoğu öğrenci grup top-

lantdarından hoşlanacak ve kesinlikle kimse zarar görmeyecektir. Ventura'da bile kızlarımızı rastgele

kanştırma- mız gerektiğini, böylece güçlülerin ve motivasyonu olanların zayıflara yardım edebileceğini

anladık. Sadece sorumsuz kızlardan oluşan bir grup fazla başarılı olamayacaktı. Danışmanlar,

öğretmenler ya da idareciler tarafından yönetilen gruplar okuldan sonra veya ilk birkaç toplantı için

okul saatlerinde toplanabilirler. Öğrencilerin cezalandırılması hiçbir zaman toplantdarın (ya da

herhangi bir okul prosedürünün) sonucu olmamalıdır. Geçici uzaklaştırma son çare olmalıdır. İnatçı

öğrenciler hiçbir şekilde işbirliği yapmıyorlarsa, gruptan geçici olarak uzaklaştırılmalı; yeniden

denemeye karar verdiklerinde gruba alınmalıdırlar. Grup toplantıları elbette öğrencilerin sorunlarını

tartışabilir, ancak bunu açık uçlu tartışmalar da yapabilir ki böylece başarısız öğrenciler diğer düşünen

öğrencilerle birlikte düşünebilir ve bundan zevk alabilirler. Genellikle kendilerini şaşırtırlar, ll'nci

bölümde de tartıştığım gibi, sürekli disiplin sorunları üzerinde duran toplantılar, entelektüel konular

hakkında yapılan uygun, ilginç grup tartışmaları kadar etkili değildir, ilginç tartışmalar ilgiyi ortaya

çıkarır; ilgi güçlendikçe disiplin sorunları azalır. Liseler bu gruplan majör disiplin prosedürleri olarak

kullanmalıdırlar. Minör disiplin esas dershane toplantılarında sağlanabilir; özel gruplar büyük kural

çiğnenmeleri ve süregelen başansızlıklar için ayarlanmalıdır.

Kötü sicili olan öğrencileri motive etmenin yollarından biri, iyi yapmaya başladıklarında onlan

onaylamaktır. Çoğu okul kötü hal ve yetersizlik kayıtlarını kullanır; çok az okul iyi hal ya da iyi eğitim

konusunda anababaya özel bir not göndermektedir. Her sistem için uygun olan, bu notların şimdikinden

daha sık kullanılmasıdır. Öğrenciye kötü hal kağıdı vermek yerine sorunu okulda ele almak gerekir.

Davranışları düzeldiğinde anne-babasına iyi hal kağıdı gönderilmelidir. Öğrenciye ilerlemesi konusunda

onay verilmesi, anne-babasıyla arasındaki sürtüşmeyi a- zaltacaktır.

Ebeveynlerle ciddi disiplin sorunları üzerine birkaç toplantı yapılabilir. Sorun çıkaran bir çocuğun

anne-babasını okula getirmek ona yarardan çok zarar getirecektir. Sinirli ve üzgün olan ebeveyn

çocuğu, kendilerini huzursuz etmekle suçlayacaktır. Çocuğu cezalandıracaklardır ki, bu da durumu daha

da kötüye götürecektir. Anne-babalar çağrıldığında, tartışırken çocuk daima orada bulunmalıdır. İdareci

ya da danışman hemen yapıcı bir çözüm için şöyle diyerek olayı ele almalıdır, "Sorunun kimin hatası

olduğunu bulmaya çalışmıyoruz, bir çözüm bulmaya çalışıyoruz." Ebeveynlerle öğrencilerin katılımı,

genellikle olduğu gibi, hata bulma ve karşılıklı şikayetle değil yapıcı ö- nerilerle sınırlı olmalıdır.

Öneriler kısa ve herkes için anlaşılabilir olmalıdır. Kararlaştırıldıktan sonra yazık hale getirilmeli,

öğrenci de bunlan izleyeceğine dair yazılı bir taahhütte bulunmalıdır. Tekrar etmek gerekirse,

ebeveynler ancak okul her şeyi denedikten ve başarısız olduktan sonra çağrılmalıdır. Öğrenciler

olgunluk ve sorumluluğu anne-babaları çağrılarak öğrenemezler; sorunlarla başa çıkmayı, sorunların

meydana geldiği yer olan okulda, okul i- çindeki insanlarla öğrenirler.

Ortaöğretimde endişeyi, notlar ve testlerden daha çok provoke eden bir şey yoktur. 8'nci bölümde

A-B-C-D-F notlamasının yerine geçme-yüksek sistemin uygulanmasını, 7'nci bölümde de objektif

testlerin değerlendirme için kullanılmamasını önermiştim. Burada sınavlar konusunda, eğitim gerçek bir

entelektüel çaba sağlayacak, öğrencinin endişesini azaltacak, notlama sistemini iyileştirecek ö- zel bir

öneride bulunacağım. Şu anda, öğrencilere derslerinde neyin önemli neyin önemsiz olduğunu

değerlendirmek için pek fazla sorumluluk verilmemektedir. Körü körüne öğretmenin değerlendirmesini

kabul eden öğrenciler, neyin önemli olduğunu tahmin etmeye çalışmaktadır. Öğretmenin, öğrencilere

neyin önemli olduğunu düşündüklerini sormasında yanlış bir şey yoktur. Aynı şekilde öğrencinin

öğretmenin görüşünü eleştirmesinde ve ders-

ler hakkında kendi düşüncelerini söylemesinde yanlış bir şey yoktur.

Bazı üniversite eğitimcilerine tavsiye ettiğim önerileri, çok azı

uygulamış ve öğrencileri kendi testlerinden sorumlu tutmanın iyi bir

çalışma olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerden haftada bir kez kendilerini

sınamaları ya da o hafta çalıştıkları konulara uygun sorular üzerinde

tartışmaları istenebilir. (Bu öneri, matematik gibi, problem çözmenin temel

eğitim vasıtası olduğu derslerde uygulanmaz). Öğretmen, sorulan ya ders saatinde ya da yazılı a- çıklamalarda değerlendirir. Öğrenci sorulan tekrar gözden geçirdikten sonra, o da yeniden ele alır. Sömestrenin sonunda öğretmen, sorulardan bazılarını öğrencilerin son sınavlan olarak seçer. Öğretmenin, derste öğrenciyi değerlendirmesi şunlara dayanır, (1) öğrencinin sorduğu sorular, (2) sömestre sonunda kendi sorularına verdiği düşünmeye dayalı cevaplar. Her öğrenci kendi sorularım alır; diğer öğrenciler tarafından sunulan sorulardan sorumlu değildir. Hiçbir öğrenci kesinlikle, öğretmenin haksız bir sınav yaptığından şikayet edemez, öğretmenin görevi, öğrencilerin hassas sorular sorabileceği ve yanıtlayabileceği dersleri sunmaktır. Bunu yapan her öğrenci konuyu öğrenir. Eğer öğretmen öğrenciden önemli, uygun sorular alamazsa, sadece öğrencinin öğrenme yeteneğini değil, ders vermeyi de incelemelidir.

Bu bölümdeki öneriler uygulamaya konulursa, ortaöğretimdeki mevcut hatalar düzeltilebilir. İlkokuldaki önerilerle birleştirilmesi gereken bu öneriler, ilkokuldan ilgi ve problem çözme geçmişiyle mezun olan, şu anda da aynı alışkanlıkla ortaokul ve liseye hazır olan öğrencilere uygulanabilir. Bu fikirlerin, ortaöğretimdeki tüm sorunların

_ 261 — A.'.Jcîiiz Cnlvtrtitltl **Rektörlük**

Kütüphanesi

çözümü olduğunu iddia etmiyorum. Ortaöğretimdeki sınırlı deneyimim, derslerin içeriğini incelememi engelledi. Bunun yanında, uygunsuzluk ve olgulara verilen gereksiz önemin, öğrencileri sorunlara götürdüğü açıktır. Bu kitabın düşüncelerini kabul eden eğitimcilerin, ders içeriğini düzelteceğini umuyorum. Ancak, özellikle şehir merkezlerimizdeki

ilkokulları düzeltmeden, ortaöğretimde akademik açıdan bir gelişme olmayacaktır. İlköğretimin önemini vurgulamıştım, çünkü sorunları önlemek başansız- lıkla uzlaşmaktan daha kolay değildir. Eğer bu kitap başarısızlığı engellerse, amacına ulaşmış demektir.

Eğitimin asıl amacına: "Düşünen, yaratıcı, heyecanlı, korkusuz, karşılaştığı sorunları çözmeye çalışan birini meydana getirmek, dönmesine yardım edeceğini umduğum önerilerde bulundum. Hepsini çözemese de en azından bazılarını çözecektir. Başarısının üzerinde yapılanacağına güvendiği için, bir ara başarısız olsa bile başarının mümkün olduğunu bilecektir.

Başarıya
kolaylıkla
ulaşamadığında
vazgeçmeyecektir.

Düşünebildiğinde, insanlarla ilişki kurabildiğinde, insan ve doğa tarafından yaratılan güzelliği değerlendirdiğinde kendini mutlu ve değerli hissetmek için şansı olacaktır. Eğitim, insan için bundan fazlasını yapamaz. Gerisi kişiye kalmıştır.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ gfpg KÜT. Ve DOK. DAİRE

BŞK. üagy ÖDÜNÇ VERME İADE FİŞİ

E.Adı:

Yazar. **

D.No:

Snf.No:

İade Tarihi

0 8 -35- 2013

0 2 Ka?m 2015