

## KAVRAM GELİŞİMİ AŞAMALARI ve “BÜYÜK-KÜÇÜK, UZUN-KISA” KAVRAMLARINI İŞLEV ve DİL DÜZEYLERİNDE OYUN YÖNTEMİ İLE DEĞERLENDİREN BİR ARAŞTIRMA

Z. Sinem KAVSAOĞLU\*

Bu yazı bilim uzmanlığı tezi için yapılan; “1, 5-2, 0 ve 4, 5-5,0 yaş Çocuklarında Oyun yöntemi ile Büyük-Küçük ve Uzun-Kısa kavram-kavramlarının İşlev ve Dil Düzeylerinde Değerlendirilmesi” konulu araştırmamın kavram gelişimine ilişkin özetini oluşturmaktadır.

Kavram denilince zihnimizde kavramlaşan bir tanım; ortak özellikleri olan uyaranlara verdiğimiz ortak tepkilerdir. Bu ortak tepkilerin içine algılama ve adlandırma girmektedir. Çeşitli psikoloji ve eğitim kitaplarındaki tanımlardan soyutlanabilecek olan ortak bir tanım; bu ortak özelliklerin içerilmesi ve ortak tepkilerin verilmesidir.

Kavram Gelişimini açıklamak üzere psikoloji ve eğitim alanında yapılan araştırma ve kuram çalışmaları, önemli derecede bir bilgi birikimi oluşturmuştur. Ancak, Gelişim ve Eğitim Psikolojisi alanlarının Fen Bilimlerine göreceli olarak daha yeni olmalarından dolayı, kuram ve modeller gelişmeye açıktır. Fizik bilimlerindeki Newton kanunu tüm uzaydaki çekim ilişkilerini açıklamakta yetersiz kalsa da, bugün için pek çok nesne ilişkilerini açıklayan ve kabul edilmiş bir teoridir. Kavram Gelişimi alanında ise, henüz böyle bir teori (kuram) ya da model kabul edilemez. Buna rağmen, özellikle Özel Eğitimde denenilen ve eğitim programlarında içerilen Montessori, Kephart, Getman, Lehtinen gibi kişilerin modellerine (1,2) ve son yıllarda bebeklerle yapılan araştırma yöntemlerindeki objektif ölçümlerin artmasına bağlı olarak elde edilen bulgulara göre (3,4,5) üç genel kavram gelişim aşaması belirleyebiliriz: A-1 gıda Kavram Gelişimi, İşlevde Kavram Gelişimi (Fonksiyonel olarak kavram), ve Dilde Kavram Gelişimi (6).

*Algıda Kavram Gelişimi*: Duyularımızdan aldığımız bilgilere ortak özelliklerinin ayırd edilerek anlam verilmesidir.

\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bm. Fak. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü Araştırma Görevlisi /Özel Eğitim Anabilim Dalı.

Yüksek ve alçak tondaki seslerin farklı dikkat tepkileri görmeleri (veya alçak tondaki benzer seslerin ortak tepki görmeleri); farklı dalga boylarındaki ışınların farklı renkler olarak ayırd edilmeleri; görüntüdeki ışın kontrastlarından yararlanarak ön ve arka plandaki nesnelere ayırd edilmesi (şekil ve arka plan); daire, üçgen, kare gibi farklı şekillere farklı dikkat ve algı tepkilerinin verilmesi gibi örnekler algıda yapılan kavramlaştırmanın örnekleridir. Bu basit zihin işlemleri olarak düşünülebilen algıdaki ortak uyaranlara verdiğimiz ortak tepkiler, bellek ve tanıma işlemlerini içeren karmaşık zihin süreçleridir. Smith'e göre bebeklerin algısı karmaşık bir zihin sürecidir (16), bilgi işlemlerde tanıma ve soyutlama gibi alt basamakları incelenebilir.

*İşlevde Kavram Gelişimi* : Büyük kas ve ince kas motor becerileri ile çeşitli algı-motor koordinasyonlarının yapıldığı ve çevredeki nesnelere bu koordinasyonları içeren kullanımlardan gelen bilgilerin benzer yanlarının bulunarak kavramlaştırıldığı aşamadır.

Örneğin; top şeklindeki nesnelere oynarken "yuvarlak" şekil ile "dokunma" duygusundan kodlanan bilginin birleştirilmesi, görme ve dokunma duygularının koordinasyonunu içermektedir. Top gibi nesnelere çocuğun verdiği yuvarlama tepkisi, işlevdeki kavramlaştırmaya bir örnektir. Aynı zamanda atma davranışını da ele alabiliriz: Dikdörtgen şeklindeki bir kutuyu atmakla, top şeklindeki aynı ağırlık ve hacimdeki bir nesneyi atmak, ince ve kalın kaslara farklı bilgiler yükleyecektir. Vücudun pozisyonu ve hareketindeki öznel algı (proprioceptive) ve dış uyaranlarla (şekil, dokunma v.b) koordinasyonu, top ve dikdörtgen kutular için farklı, ama her biri için benzer olacaktır.

Büyük-küçük kavramının oluşmasında ise, büyük ve küçük nesnelere yapılan pek çok algı-motor koordinasyonlar soyutlanarak benzer ve farklı işlevlerin uygun şekilde yapılmasını sağlayacaktır. Örneğin; büyük bir silindirik kutu kapağını, çocuk küçük bir ilaç kutusunun üstüne kapamayacaktır. Ya da kumdan yaptığı bir kule tepe (ev) in üstüne uygun büyüklükte bir tahta levhayı bularak, getirip koyacaktır. Oyuncak bebeğinin oyuncak evdeki hangi kapıdan girebileceğini de kestir duruma gelen bir çocuk, büyük-küçük kavramındaki algı-motor koordinasyonları soyutlamış ve işlevde kavram kazanımına ulaştırmıştır.

*Dilde Kavram Gelişimi* : Anlama ve Doğal İfadede kullanım aşamaları olarak iki yönlü incelenebilir. Anlama; algıda ve işlevde oluşan kavramın adını ayırd etme ve ilgili nesneyi adı geçtiğinde göstermedir. Doğal İfadede kullanım ise çocuğun bir yetişkinin cümlesini tekrar etmeden, özellikle de serbest oyun içinde ilgili kavram adını kullanmasıdır.

Kavram denilince genellikle semantik bellekte düzenlenen kavramlar anlaşılır. Semantik, dilin anlam ögesidir. Tulving (1972) in açıklamasına göre: "Semantik bellek, dilin kullanımında gerekli olan bellektir. Kavramların zihindeki örgütlenmiş, düzenlenmiş bir bütünüdür. Bir insanın kelimeler, sözel semboller, bunların anlamları ve gösterdiği şeyler, aralarındaki ilişkiler, kurallar, formüller ve bu sembol, kavram ve ilişkilerin işlenmesinde kullanılan algoritmeler semantik belleği oluşturmaktadır (22, say. 174). Kavramların zihnimizde soyut ve somut olarak temsil edildiğini öne süren modellere göre, duylardan aldığımız görüntü, koku, tat, işitmeye bağlı nesne özellikleri, somut bellekte kavramların anlam birimlerini oluştururken, özgürlük gibi somut olarak zihinde canlandırılabilirse bile daha soyut anlam birimlerinden oluşan bir kavram soyut bellekte bulunmaktadır. "Limon" kelimesinin anlamı sorulduğunda; yenecek bir şey, ağaçta yetişen bir meyva gibi daha sözel tanımlar için soyut bellekten yararlanırken, somut belleğimizdeki duyu izleri de yutkunmamızda, sarı renkli, oval şekilli bir örüntüyü zihnimizde canlandırmamıza neden olabilir. Bu şekilde kavramların zihindeki örgütlenmeleri sözel ve sözel olmayan birimler içermesine rağmen; araştırma ve testlerde genellikle, kavram kazanımı "kelime" lerle ölçülmektedir. Dilde anlama ve doğal ifade kullanım aşamaları içerilmektedir. Ya da, bir kelimenin anlamlı bir kelime olup olmadığına karar vermesi istenilen kişilerde, cevap verme süresi, listedeki anlamlı kelimelerin semantik bellekteki ilişkilerinin bulunması açısından ölçülmektedir. Kavramlar birbirleri ile ne kadar ilişkili ise, tepki süreleri kısalmaktadır. Bu örnekte, kavramın algıya dayalı, işleve dayalı, ya da sözel anlam birimleri ayırd edilmeksizin, kavramı oluşturan tüm birimlerin, diğer kavramlarla olan ilişkisi oluşturması söz konusudur (22). Çocuk Gelişimcileri ve Eğitim Psikologları açısından, kavramın anlam birimlerinin; soyut/somut veya algıda, işlevde, dilde olarak ayrı, ayrı incelenmesindeki yarar ise; gelişim süreçlerine daha yaklaşabilmek; dolayısıyla da bebeklikten başlayan uygun bir uyaran çevresi hazırlanmaktadır. Oysa, gelişim ve zeka testlerinde, örneğin Stanford Binet'de, "büyük-küçük" gibi algı ve işlev boyutlarını içeren bir kavram, 3,6 yaştan başlanılarak ve "Dilde Anlama" düzeyinde ölçülmektedir (7). Nelson, yine dilde anlama aşamasına yönelik soru-cevap yöntemi ile kavramların kazanılma sırasını belirlemiştir (8). Hatta bu kavramları, dilde kazanım sıralarına göre; İşlevsel, İşlevsel-göreceli, Algısal-göreceli ve Algısal olarak, gruplandırmıştır. İşlevsel kavramlar; açık, kapalı, temiz, kirliliği gibi, İşlevsel-göreceli kavramlar; üstünde, aşağıda, yukarda, gibi kavramlardır. Yukarda verilen İşlevde Kavram Gelişimi tanımından

farklı da olsalar, yapılan işlevler ve onların nesnelere meydana getirdikleri değişikliklerle ilgilidirler. Nelson'un gruplandırmasındaki diğer Algısal göreceli kavramlarda büyük-küçük, uzun-kısa içerilmektedir. Algısal kavramlarda ise; daire, kare gibi şekiller vardır.

Görülmektedir ki "İşlev" ve "algı" kavram aşaması olarak değil, ancak dilde kazanılan kavramların, gruplandırılmaları olarak ele alınmıştır. Ancak, Özel Eğitimde Getman'ın Görme-Motor Teorisi (2), ve genel (normal) eğitimde de kullanılan Montessori Modeli (1), gibi modeller; kavram gelişiminde duyu ve algı-motor koordinasyon aşamalarına önem vermektedir. Örneğin, Getman'ın teorisinde, görme-motor koordinasyonlar, sonraki imgeleme ve soyut düşünce basamakları için gerekli görülmektedir. Öyleyse, eğitimde önemle üzerinde durulan Algı, İşlev (algı-motor koordinasyonların günlük hayattaki kullanımlarından gelen bilgiler) ve Dil (Anlama ve Doğal İfadede Kullanma) aşamaları, "Kavram" teriminin içinde olmalı; araştırma ve test sonuçları belirginleştirilmelidir. Özellikle, uzay yeteneklere dayalı, renk, şekil, büyüklük, konum, gibi kavramlar algı ve işlev düzeylerinde değerlendirilebileceklerinden, üç yaştan daha önceki yaşlar da bu kavramlar için değerlendirmeye alınabilirler ve sadece dil düzeyinde bu kavramların ölçülebileceği yanılgısı silinmiş olur.

Kavram Gelişimi, Algı-İşlev-Dil Aşamaları ile ilgili araştırma ve modeller, birbirleri ile olan bağıntılarına göre derlenerek aşağıda açıklanmıştır:

Altı aylık bebekler, kare, üçgen, daire şekillerini görme algısı düzeyinde ayırt edebilmektedirler (9).

15-24 aylarda ise gruplandırma davranışı ile işlev düzeyinde, kare, üçgen, daire şekillerini ayırt edebilmektedirler (9).

Anaokulu Eğitim Programlarına göre ise; 3-6 yaş çocuklarına, şekil kavramları (daire, üçgen, kare) algı ve işlev içeren etkinliklerden başlanılarak dil düzeyinde öğretilmektedirler (10, 11).

Daire, üçgen, kare şekillerinin kavramlaşmasındaki yukarıda belirtilen algı-işlev-dil aşamaları bir araştırma sonucuna da uygun düşmektedir: Landau, Smith ve Jones (12) nesne adlarının öğrenilmesinde; büyüklük, şekil ve yüzey dokusu değişkenlerinin hangisinin en çok etkili olduğunu araştırmışlardır. İki yaş (24 ay) çocukları yeni nesne adları öğrenirken (labratuar koşulundaki saçma isimler) daha çok "büyüklük" değişkenine göre nesnelere farklı adlandırmakta, 3 yaştan itibaren ise daha çok "şekil" değişkenine göre yeni nesne adlarını kavramlaştır-

maktadırlar. Bu sonuçun yukarıda belirtilen 15-24 aylıkların işlev düzeyinde daire, üçgen, kare şekillerini kavramlaştırılmaları ile ilgisi kurulabilir: Henüz dilde kazanılmamış şekil kavramları yeni nesne adlarının kavramlaştırılmasında etken değildir, ancak dilde kazanılmaya başlandığı 3 yaştan itibaren "şekil" kavramları yeni adların öğrenilmesinde; bellekte örgütlenmelerinde etkindir. Nelson'un araştırmasında ise büyük-küçük kavramları, daire kavramından daha önce kazanılmaktadır. Böylece yeni nesne adlarının öğrenilmesindeki değişkenler olarak büyüklük ve şekil boyutları dilde de aynı sırada kazanılmaktadırlar.

24 aylık bebeklerle yapılan başka bir çalışmada ise; algı-işlev-dil düzeylerini ayrı kavramlaştırma aşamaları olarak belirlendiği gibi, ilk ikisinin üçüncüye olan etkileri de görülmektedir: Düz duran bir fincana koyması için bir nesne verildiğinde, "içine koy"u anlayan 2 yaşındaki çocuklar doğru tepki vermişler, ancak ters duran bir fincan için aynı sözlü yönergeyi anlamamışlardır ve nesneyi fincanın üstüne koymuşlardır (13).

Bu örnekte nesnelerin ve fincanın normal kullanımındaki "içinde" kavramı, henüz dilde anlama düzeyinde gelişmemiştir.

Benzer bir çalışmanın 9-10 aylık bebeklerle yapılması, işlev düzeyindeki "içinde" kavramının çok daha erken yaşlarda geliştiğini göstermektedir: Nesne korunumunu kazanmış olan bu çocuklar "fincanın içine saklanan nesneyi" hemen bulmuşlar, "fincanın altında saklanan nesneyi" bulamamışlardır (13). Fincanın günlük yaşantıda içine birşeyler konulması, 9-10. aylık bebeklerin doldurma-boşaltma oyunlarında bilinir. İşlev düzeyindeki bilgileri belleği de etkilemiştir. Gözlerinin önünde saklanan nesne fincanın içine konmuşsa hatırlamışlar, "Nerede?" sorusuna nesneyi bulup vererek yanıt vermişler, nesne fincanın altına saklandığında ise bulamamışlardır. Nesnelerle el-göz koordinasyonu içeren ve kullanımdan gelen bilgiler belleği etkilemekteyse; işlevden gelen bu bilgilerin dilde anlama ve dilde kullanımı da etkileyeceği bu nedenle de ilk senedeki algı-motor deneyimlerin öneminin bir kez daha belirginleştiği görülmektedir.

Algı düzeyinde bebeklerde kavramlaştırma, "uyarana alışma/dikkat tepki süresinin azalması (habituation) yöntemi ile ölçülmektedir (4,5). Böyle bir yöntemle 12, 18, 24 aylık bebeklere insan yüzü, M ve O harfleri, hayvan, meyve ve ev eşyası resimleri gösterilmiş, bakma ve dokunma süreleri dikkat tepkisi olarak değerlendirilmiştir (4). İki boyutlu kavram örneklerinden sadece insan yüzü ve M, O harflerinde kavramlaşma (dikkat süresinin azalması gözlenmiştir) İnsan yüzlerinde, ayrıca "bakma"; "dokunma"dan daha önce kavramlaştırmayı tamam-

lamıştır. İnsan yüzlerinde dokunma sürelerinin bakma sürelerinden daha fazla olması, üç boyutlu olarak çok iyi tanıdıkları gerçek insan kavramının iki boyutlu örneklerini gördüklerinde şaşkınlıkları ve daha çok incelemek istemelerinden olabilir. Piaget Teorisine göre açıklarsak, biliş semalarının yeniden yapılanmaya gereksinimi vardır (accomodation). İlk kez karşılaşılabilecekleri M ve O harfleri ise genellikle iki boyutlu bulunmaktadırlar. Bu araştırmada eğer, iki boyutlu yerine üç boyutlu oyuncak kavram örnekleri sunulsaydı; el-göz ve diğer algı-motor koordinasyon bilgileri artacak ve hayvan, meyve, eşya kavramlarında da kavramlaştırma olabilecekti şeklinde bir önerme yapılabilir. Örneğin; oyuncak modellerden meyvelerin yuvarlaklığı, hayvanların dokudaki tümlüğün ayak ve gövde arasındaki boşluklarla bölünmesi gibi genellemeler, el-göz koordinasyonu ile yapılan soyutlamalar sonucu kavramlaşabilir.

Başka bir araştırma, 9 aylık bebeklerin kuş kavramının "prototip" ini yetişkinlere denk bir şekilde oluşturduklarını bulmuştur. Prototip bir kavramın örneklerinin özeti; soyut veya /ve somut bir zihin imgesidir (5).

Büyük-küçük ve uzun-kısa kavramlarında ise, bu makalenin araştırma taramalarına göre, "uyarana alışma" yöntemi kullanan Algı düzeyinde bir değerlendirme bulgusu elde edilememiştir.

Gruplandırma davranışı, pek çok özel eğitimci ve araştırmacı tarafından kavram gelişiminde bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Rice:14, Montessori: 1, Getman: 2).

Montessori'ye göre zihin gelişiminde gruplandırma davranışı önemli bir basamaktır (1). Rice; renk, şekil, nesne kavramlarının kendi anadilini konuşmayan çocuklardaki kazanımını, oyuncak seçimindeki gruplandırma davranışlarıyla değerlendirmiştir (14).

Son yıllardaki kavram gelişim modellerinden Smith Modeli (1989: 15) gruplandırma davranışının gelişimini teorize etmektedir, Smith'e göre bebeklerin algısı karmaşık bir zihin sürecidir, soyutlama içerir.

Gruplandırma davranışının açıklanmasına yeni doğan bebeklerin parlak renk ve yüksek tondaki sese benzer tepki vermelerine dayalı araştırmalarla (3) başlanmıştır. Smith'e göre 4,5-5,0 yaşta küçük çocuklarda modaliteler arası kavramlaşma vardır; renk gibi görme modalitesinden bir özellikle, ses tonu gibi işitme modalitesinden bir özellik algılamadaki ortaklıkları ile soyutlanabilirler, ve zihindeki bu kavramlaşma ortak tekilere yol açar. Bu özellik oyuncakları gruplama davra-

nışında renk, büyüklük, şekil gibi özelliklerin (aynı modalite içi) “tümde benzerlik” ilkesini oluşturmasına doğru gelişir. Örneğin, üç dikdörtgen bir kare ve üç pembe + bir kırmızı lego parçası tümde veya yaklaşık benzerlikleri ile aynı grupta toplanabilirler. Beş yaşlarında ise, renk, şekil, büyüklük gibi özellikler ayrı boyutlar olarak gruplandırmaya temel olurlar (boyutta benzerlik): Yukardaki örnekte şekle göre yapılan gruptamada üç dikdörtgen ve bir kare ayrılır; renke göre yapılan ayrı bir gruptamada ise pembeler ve kırmızı ayrılır. Yetişkinlere denk bir gruptama yeteneği böylece kazanılmış olunur. Ancak, Smith ve Kemler (16) yetişkinlerde de hızlandırılmış algı durumlarındaki gruplandırmada “tümde benzerlik” ilkesinin kullanıldığını bulmuşlardır. Modaliteler arası kavramlaştırma veya renk, ses, şekil gibi farklı boyutları ortak bir ifade yaratmak için kullanma yeteneği bugün “Yaratıcı Eğitim” ve “Eğitimde Oyun ve Dramatizasyon” yaklaşımlarında amaçlanmaktadır (17).

#### “Büyük-küçük” ev “Uzun-kısa” kavramlarına Ait Araştırmalar:

Literatürde daha çok dil alanındaki araştırmalarla bulgu ve modellerin oluştuğu “zıt kavram çiftlerinin” kazanılmasında bilinenler şöyle özetlenebilir:

Büyük-küçük, uzun-kıtsadan önce kazanılır ve her çiftte artı kutup (büyük, uzun) negatif kutuptan önce kazanılır (küçük, kısa) (18).

4,5-5,0 yaşındaki çocuklar daha önce doğru olarak kullandıkları “büyük-küçük”ü, yanlış olarak “uzun-kısa” yerine söylemeye başlarlar (19, 20, 21).

Şimdiki araştırma ile ilgisi yönünden yukarda özetlenen bulguları *Semantik Birimler Hipotezi* (Semantic Feature Hypothesis, Clark 1973:) açıklamaktadır: Algı uzayımızdaki belirginlik, büyük, küçük, dar, geniş, yüksek, alçak gibi zıt kavram çiftlerinden birinci üyenin önce kazanılmasını belirler. Dilde kazanılan bu kavramlar semantik bellekte birimler ile örgütlenirler; örneğin “büyük” kavramının anlam birimleri tüm algı alanındaki uzanımlardır “yatay, düşey, köşegensel, enli, geniş, şişman v.b.”. Böylece “büyük-küçük” daha çok, top, kutu gibi global nesnelere için kullanılır. Dört-buçuk, beş yaşta ise, algı alanındaki belirginlik, çocuğun boyunun uzamasıyla beraber “düşey boyut” olur. Ancak, bu yaşa kadar semantik bellekte çok iyi yerleşmiş olan “büyük-küçük” kavramının birimlerinden “düşey” ile bir çakışma olur, ve “uzun-kısa” yerine “büyük-küçük” yanlış olarak kullanılır (19, 20, 21).

*Biliş Ağırıklı Model* (Strong Cogniton Hypothesis, Maratsos) ise; çocuğun 4,5-5,0 yaşlardaki “ayırt edicilik; boyutlara göre gruplandırma

yapabilme” yeteneklerinin gelişmesiyle beraber, algı ve biliş süreçlerinin seçiciliği ile “düşey” boyutla ilgilendiklerini söylemektedir. Düşey boyutun önem kazanmasının bir diğer nedeni de, boyu uzayan çocuğun “büyüyorum” derken, boydaki değişikliği ve yetişkinlerin boylarını referans almalarıdır. Bu modele göre, çocukların “büyümek” ile “boy uzamasını” birleştirdiklerini ve daha önceden çok iyi bildikleri “büyük-küçük”ü “uzun-kısa” yerine kullandıklarını, çıkarsayabiliriz.

Yukardaki modellere ek olarak öneri şeklinde şöyle bir açıklama yapılabilir: Algı alanındaki belirginlik, çocuğun büyükten küçük kas gelişimine doğru olan algı-motor koordinasyonlarındaki ihtiyacına göre de, önce büyük olan nesnelerin seçilmesini belirler. Böylece işlev düzeyindeki kavramlaştırma, dil düzeyinden önce algı alanındaki belirginlikten etkilenmektedir. Büyük, küçükten önce (oyuncağı ahrken), seçilir, ve “büyük-küçük” çifti algı alanındaki uzanımların kontrastlığı ve algı-motor işlemlerdeki kontrastlık olarak, zihinde iki zıt kutup şeması olarak kavramlaşır. Benzemeyen öge ile karşılaştırmak kavramlaştırmada kolaylık sağlamaktadır. Büyük kelimesinin algı alanı ve işlevdeki seçiciliğine diğer bir etken de “benlik” gelişiminde “büyümenin, sen daha küçüksün”ün ve büyü de kocaman ol” un önemli olduğudur. Çocuğun kendisi için önemli olan bir kelimedeki dikkatinin seçici olacağı kalabalık bir toplantıda insanın kendi isminin geçtiğindeki dikkatini yöneltişine (22) benzetilebilir. Dört-buçuk, beş yaşlarda ise benlik gelişimindeki önemli kelimeler, “büyüdükçe boyu da uzamak”tır. Büyüdükçe, düşey boyuttaki uzanımlarda eskiden yetişemediği raflara, kapılara v.b yetişmekte, annesinin, ağbi-ablasının v.s koluna gelmektedir. Biliş yeteneği olarak da boyutları ayırd ediciliği daha gelişmiştir. Böylece düşey boyut önem kazanır. Ancak, “uzun-kısa” yerine, yanlış olarak “büyük-küçük” denmesinde şöyle bir biliş ihtiyacı olabilir: Daha önce tüm uzanımlarda genellenen ve bellekte çok iyi yerleşen “büyük-küçük” kavramlarındaki kontrastlık (uzanımlar farkı), şimdi düşey boyuttaki uzanım farkına benzemektedir. Çocuk, bilişte soyutlanan bu benzerliği, önceki kodla adlandırır, geçici bir kolaylıkla pekiştirmiş olur. Dildeki ayırd edicilik daha sonra gelebilir. Mykelbust’un da dediği gibi “anlam” “kelime”lerden önce kazanılmaktadır (23).

### Araştırmanın Amacı

1. Zıt kavram çiftlerinden olan “büyük-küçük” ve “uzun-kısa”nın, işlev ve dil düzeylerinde değerlendirilmesi.



**Araştırmanın Probleminin Belirlenmesi**

(Bulgulara dayalı bilgiler ve araştırmanın hipotezleri)

- Bilgi 1 : a) Kavram Gelişiminde Algı, İşlev ve Dil (anlama ve doğal ifadede kullanım) aşamaları vardır.
- b) 6 aylık bebekler daire, üçgen, kare şekillerini algı düzeyinde kavramlaştırmışlardır (9).  
15-24 aylık bebekler işlev düzeyinde gruplandırma davranışı ile bu şekilleri kavramlaştırmışlardır (9).  
Üç-altı yaşta ise dilde kazanılır (10, 11).
- c) Nesne adlarının öğrenilmesinde, 2 yaşta "büyüklük" 3 yaştan itibaren ise "şekil" boyutları kolaylaştırıcı kriter olarak kullanılmaktadır (12).
- d) Kavramların dilde kazanılmalarını inceleyen bir araştırmada, (3-6 yaşlar arası) "büyük-küçük" kavramı şekil boyutundaki "daire" kavramından daha önce bilinmektedir (8).

Yukardaki bilgileri şu şekilde birleştirebiliriz:

Bilgi 1 : 2 yaş çocukları "büyüklük" boyutunu yeni nesne adlarının kazanılmasında "şekil" boyutundan daha önce kullanıyorlarsa ve dilde "büyük-küçük" kavramı "daire" gibi şekil kavramlarından daha önce kazanılıyorsa; işlev düzeyinde şekilleri gruplayan 1,5-2,0 yaş çocukları rahatlıkla, "büyük ve küçük" nesnelere gruplayıp, uygun yerlerine yerleştirebilirler.

*Hipotez 1* : "Büyük-küçük ve Uzun-kısa" kavramları algı ve işlev düzeyinde 6 aylık bebeklerden başlanılarak değerlendirilebilirler, 1,5-2,0 yaş çocukları işlev düzeyinde büyük-küçük ve uzun-kısa kavramlarını kazanmışlardır.

Bilgi 2 : "Büyük-küçük ve uzun-kısa" kavramlarında dilde önce artı, sonra eksi kutup kazanılır (önce büyük, sonra küçük).

*Hipotez 2* : İşlev düzeyindeki "büyük-küçük" ve "uzun-kısa" kavramlarının değerlendirilmesi sonucu da aynı sıra gözlenir.

**Bilgi 3 :** “Uzun-kısa” kavramı için 4,5-5,0 yaş büyük-küçük” demektedir. Dilde anlama düzeyinde “uzun-kısanın” kazanıldığı bu yaşta neden dilde kullanımın “büyük-küçük” şeklinde olduğu belirgin değildir.

**Hipotez 3 :** Örneklemedeki 4,5-5,0 yaş çocuklarında, yukardaki bilgi desteklenir.

**Bilgi 4 :** Kavram Gelişiminde “Tümde Benzerlik” ve “Boyutta Benzerlik” e göre gruplandırma aşamaları vardır. 4,5-5,0 yaştan sonra boyutta benzerliğe göre gruplandırma gözlenir.

**Bilgi 5 :** Gruplama davranışı kavram gelişiminin bir ölçüsüdür.

**Hipotez 4 :** 4,5-5,0 yaş çocukları, parçalı oyuncaklardan “Kalıp” oyuncuğında, “renkli/renksiz” “daire/oval/anahtar/” ve “büyük/küçük” boyutlarında farklılık gösteren parçaları kalıba yerleştirilme sırasındaki gruplandırma yorumuna göre yukardaki bilgiyi doğrulayacaklardır. 1,5-2,0 yaş ta, “tümde benzerlik” ler kurarak oyuncuğu alışı sırasını belirleyecektir.

**Araştırmacı Soru :** Uzunlar-kısalar şeklinde (veya tam tersi sırada) parçalıoyuncakların konuluş sırasında tam iki grup oluşur acak şekildeki sıralama (G-2), 1,5-2,0 ve 4,5-5,0 yaş çocuklarında var mıdır? Bu şekildeki gruplama ile Dilde Anlama düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?

#### **Araştırmanın Yöntemi**

**Evreni, örnekleme:** Eğitim ortamı açısından, çocuklara sağlıklı koşullar, oyun yeri (bahçe ve gürültüsüz geniş odalar) ve yaratıcı etkinlikler sağlayan 5 özel anaokulu ve kreşten, 1,5-2,0 ve 4,5-5,0 yaşlarda, cinsiyet değişkeninde eşitlenmiş toplam 40 çocuk örnekleme oluşturmuştur. Okulların eğitim ortamı açısından eşitlenmelerinin nedenleri arasında; uygun gelişme olanağı bulan çocuklarda, “oyun yöntemi” ile ve gürültüsüz bir çevrede değerlendirme yapabilmektir. Okullarda bulunan birkaç oyun odasından biri araştırmacıya uygulama için serbest bırakılmıştır. Uygulamalar 1-1,5 saat (çocuk başına) sürmüştür.

#### **Veri Toplama Araç-gereçleri**

Büyük-küçük ve uzun-kısa kavramları için hazırlanmış eşit sayıda toplam 16 oyuncak. İşlev ve dil düzeylerinde yapılan kavram değeri-

dirmesi için; bu oyuncaklar çiftler halinde veya parçalı oyuncaklar şeklinde uygun büyüklük ve uzunluklara göre takma, yerleştirme, koyma işlevlerini uyaracak niteliktedirler.

Büyük-küçük Kavramı İçin: Arabalar a) tekerlekleri b) park alanları çizili boyalı mukavva levha c) garajları.

Bebekler ve yatakları/Evler ve çatıları/Toplar ve delikli kutular/Kutular ve kapakları/Düğmeler ve delikli levha/Kalıpta izler, oyuklar, delikler ve parçaları/Kartlar ve zarfları/Uzun-kısa Kavramı

Uzun-kısa Kavramı İçin: Tır kamyonları a) kasaları b) garajları/ Ev a) pencere çizili bölmelere uygun uzunlu kısıklı kutular b) bahçe parmaklığındaki boşluklara uygun uzunlu kısıklı çubuklar/Tüpler ve oyukları/Kalemler ve akordiyon şeklinde kıvrılmış kartondaki yerleri/Lego yapılar (tamamlanmak üzere köprü ve salıncağa benzetilebilen yapılar)/ Kalıp/kartlar ve zarfları/dış fırçaları/

### Veri Toplama Yöntemi

Yönergeler 4,5-5,0 yaşta daha çok sözlü, 1,5-2,0 yaşta ise daha çok kucaca alıp odada geçirdikten sonra insan yüzü çizili kutuları konuşurma şeklindeki tanışmalarla başlar.

Yöntem çocuğun istediği oyuncacı seçip, dilediği "imge" lerle oynamasına dayalıdır. İmge çocuğun yaşantısından bellekte canlandırdığı izlerdir. 1,5-2,0 yaşındaki çocuğun ev şeklinde hazırlanmış karton kutuyu koluna takıp annesinin çantasını taşırmış gibi yürümesi, onun annesinin davranışı ile ilgili bir imgeyi dramatize ettiğini gösterebilir. İmge, tahta çubuğu yerine göre "kalem:", yerine göre "kaşık" olarak adlandıran çocuğun oyununda da vardır. Test oyuncakları ile çocuk dilediği imgelerle oynamalıdır. Araştırmacı/testör çocuğu, izler, ona oyunu ile ilgili sorular sorabilir (Bu kamyonu nereye götürüyorsun?, Bu bebeğin adı ne olsun? Bana anlatır mısın, neler yaptın? gibi sorularla çocuğun oyundaki ilgi ve heyecanını paylaşmak için bir adım atar. Daha sonra, amaçlanan işlevleri de içerebilecek, şekilde çocuğun imgelerinden yararlanarak oyunu geliştirir (Şimdi bu kamyonu, bir şey koyalım. Bu çubuklar gazozmuş, olsun mu? Onları koyalım/Bu düğmelerden ne yapmak istersin? Burası evin bahçesi, düğmelerle bahçeye birşeyler yapalım/v.b) Çocuk araştırmacının teklifini kabul etmezse, ısrar edilmez, hatta bir süre çocuğun oyuna davet etmesine kadar beklenilir. Bu yöntem, oyun kurmadaki aktifliği değerlendiren bir ölçek ile sürdürülmüştür: A<sub>123</sub> O<sub>123</sub> Ç<sub>123</sub>. A: araştırmacı O: ortaklaşa Ç: Çocuk. Bu ölçeğe göre A<sub>12</sub> O<sub>123</sub> Ç<sub>23</sub>

başarılı oyun kurma bileşenleri olarak ele alınmış ve bu bileşenlerin elde edildiği oyuncularda işlev ve dil düzeylerindeki veriler (kavram ölçütlerine ait) değerlendirilmiştir.

Verilere Değerlendirme Ölçütleri: I. İşlev/Dilde Anlama/Dil: Doğal İfadede kullanma II. Gruplandırma Davranışında kavram gelişimi: İşlevde önce büyük-sonra küçük sırası. İşlevde önce uzun-sonra kısa sırası/Tam iki grup oluşturan sıralama/Tümde ve boyutta benzerliklere göre yapılan gruplamalar.

### Bulgular ve Tartışma

#### I. İşlev, Dilde Anlama ve Doğal İfadede Kullanım Ölçütlerine Göre Büyük-küçük ve Uzun-kısa Kavram Gelişimi

Şekil 1 ve Şekil 2, incelenen kavram aşamalarını belirginleştirmekte; ayrıca 1,5-2,0 yaş ve 4,5-5,0 yaşın karşılaştırılmasıyla işlevde, dilde anlamada ve doğal ifadede kullanma aşamalarının sırasını daha belirginleştirmektedir.

Büyük-küçük kavramını 1,5-2,0 yaş, yaklaşık 0.90 oranında işlevde, 0.70 oranında dilde anlamada ve 0.30 oranında dilde kullanmada kavramlaştırmıştır (Şekil 1). Erkeklerde işlevde, kızlarda dilde anlamada daha yüksek oran bulunmuştur (Sırasıyla 0.97: E, 0.86: K ve 0.76: K, 0.74: E). Genel sonuç ise; 1,5-2,0 yaşın işlev ve dilde anlama düzeylerinde "büyük-küçük" kavramında değerlendirilebilecekleridir.

4,5-5,0 yaş tüm düzeylerde büyük-küçük kavramını kazanmış görünmektedir (Şekil 1). Doğal İfadede Kullanımın işlev düzeyinde (1.00) oranından daha düşük olması (0.80: K, 0.68: E) bir seferlik olan bir uygulamaya bağlı olabilir.

Uzun-kısa kavram gelişimi Şekil 2 de görülmektedir. Bu kavramın terimlerini doğal ifadede kullanma 1,5-2,0 yaş ve 4,5-5,0 yaş çocuklarının ortak bir özelliği olarak hiç gözlenmemiştir. 4,5-5,0 yaşın uzun-kısa yerine "büyük-küçük" demeleri araştırma hipotezi 3'e göre desteklenmiştir.

Uzun-kısa kavramında 1,5-2,0 yaşın kızlarda 0.86 ve erkeklerde 0.88 oranlarındaki İşlevde Kavram başarıları bulunmuştur.

#### II. Gruplama Davranışına Göre Bulgular

a) Şekil 3'e göre oyuncu koyuş sırasında 1,5-2,0 yaş 4,5-5,0 yaştan daha yüksek oranda "önce büyük-sonra küçük" sırasını kullanmış-

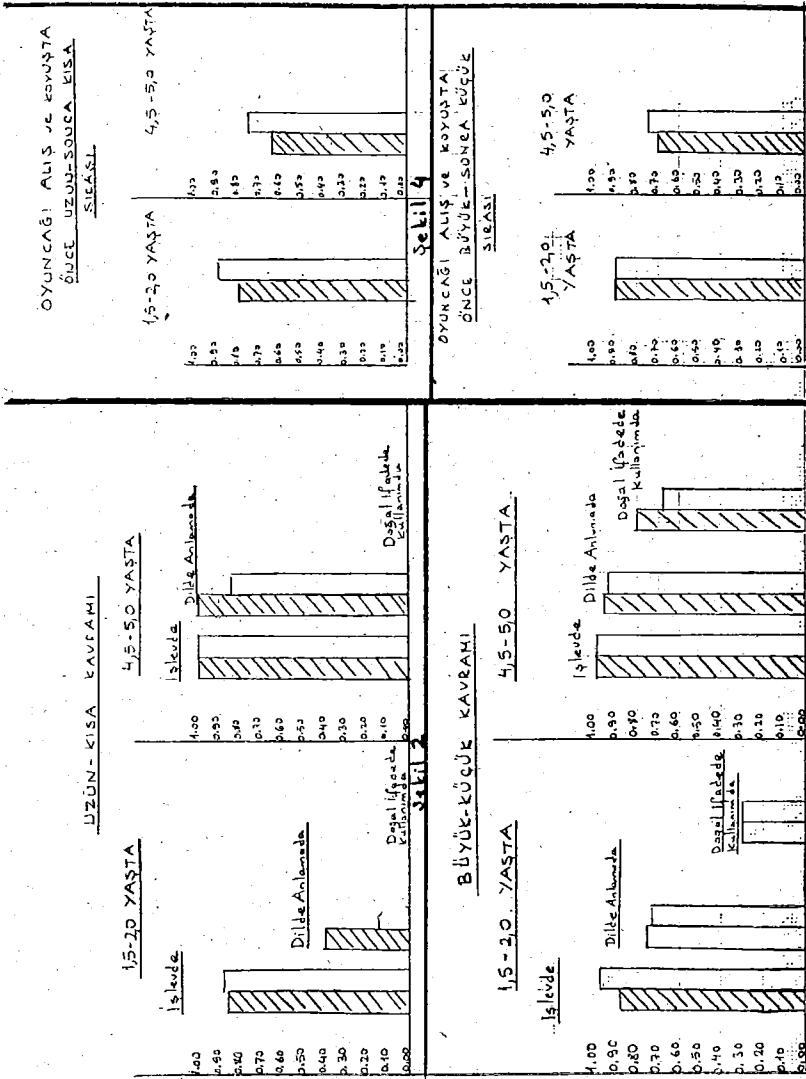
tır. Şekil 4'e göre de uzun-kısa kavramında aynı durum geçerlidir. Bu sonuçlara şöyle bir açıklama getirilebilir: Algı alanındaki belirginlik işlevdeki belirginliği de etkiler ve daha önceki araştırmalara göre dilde kazanım sırası olan "önce büyük-sonra küçük ve önce uzun-sonra kısa" oyuncacı alış ve koyuş sırasında da kendisini gösterir. Öyleyse zıt kavram çiftlerinde dil alanında bilinen sıra işlev düzeyinde de geçerlidir. Kavram aşamaları ve birbirlerine olan etkileri bir kez daha gösterilmiştir.

Erkeklerde artı kutbun önceliği daha fazladır. Araştırmacı kız çocuklarının oyuncak seçimlerindeki hep "küçük" olanı benimsemelerini kaydetmiştir. Kız çocuklarının cinsiyet kimlikleri ile özdeşleşme dönemlerinin bir uzantısı olarak bu yorumlanabilir: Doğada daha çok küçük yapıda olan kadın kimliği ile özdeşleşmenin sembolik bir ifadesi oyunlarda küçük oyuncacığın seçilmesi ile gözlenebilir. Örneğin, istatistik verilere katılmayan "deliklere uygun büyüklükte koydukları düğme sayıları, ve levhadaki koyuşlarının şematik görünümü daha çok "küçük düğmelerle" uğraştıklarını göstermiştir.

b) "Uzun-kısa" kavramında, "uzunlar-kısalar" veya özellikle kız çocuklarında "kısalar, uzunlar" şeklinde tam iki grup oluşturan gruplama şekli, yüksek bir oranda 4,5-5,0 yaş kız çocuklarında gözlenmiştir. Aynı yaş erkeklerinde ise 0.36 oranında gözlenmiştir. Genel olarak kızların dilde anlama puanları daha yüksek olduğundan ve 1,5-2,0 yaşta hem dilde anlamada "uzun-kısa" çok düşük olduğundan, hem de tam iki grup oluşturan sıralamayı göstermediklerinden; Gruplama daki uzun-kısa kavramı ile dilde anlama düzeyi arasında bir ilişki düşünülmektedir. Montessori (1) ve Rice (14) da gruplama davranışı ile kavram gelişimi arasındaki ilişkiye değinmişlerdir, ancak gruplandırma davranışının dilde kazanım ve doğal ifadede kullanımı arasındaki ilişki belirsizdir (14).

Dört-buçuk beş yaşındaki kız çocuklarının uzunlu kısali parçaları dizerken tam iki kategori oluşturmaları (serbest imgelerle kurdukları oyunlarda) alışkın oldukları evcilik oyunlarındaki düzenleme işlemi ile de ilişkili olabilir. Ancak "uzun-kısa" kavramında 4,5-5,0 yaş kızları ve erkekleri arasında (0.85: E, 1.00: K) dilde anlama oranları anlamlı derecede farklıdır (Ki-kare olasılık Oran Testi p 0.0001). Bu sonuç da Dil ile İşlev düzeyleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

c) Beklenildiği gibi (Hipotez 4) "tümde benzerlik" e göre, gruplama davranışı 1,5-2,0 yaşta gözlenememiştir



Renkli-renksiz, şekil (daire/oval/anahtar) ve büyüklük boyutlarındaki kalıp oyuncakının parçaları, bu yaş çocukları tarafından da ayrı boyutlara göre değerlendirilebilmişlerdir. Üç boyutlu bir oyuncakla, serbestçe deneme ve yanılma yapabildikleri ve istedikleri sürece (3/4 kez) oynayabildikleri bu oyuncak, 1,5-2,0 yaş için hızlandırılmamış bir durum yaratır ve boyutlara el-göz koordinasyonu içeren bir oyunda ayırt edebilirler. Oysa, hızlandırılmış bir gruplandırma işlemi yetişkinler için slide filmleri nin çabuk değiştiği bir durum (16) ve çocuklar için "birbirine uyanları buraya koy" şeklinde sözlü bir yönerge olabilir, ve buna benzer durumlarda tümde benzerlik hem yetişkinlerde hem de 3-5 yaş arası çocuklarda bulunmuştur (16). Oyun yöntemi, çocuğun yaşına özgü oyun şeklini yakalayabilirse, onun biliş potansiyeline yaklaşımda etkili olmaktadır.

### Sonuç ve Öneriler

Zıt kavram çiftlerinden "büyük-küçük" ve "uzun-kısa" işlev ve dil düzeylerinde, 1,5-2,0 yaşta ve 4,5-5,0 yaşta değerlendirilmiştir. Zeka testlerinde dilde anlama düzeyinde ve 3,6 yaşta başlayan bu kavramların değerlendirilmesi (8), işlev düzeyinde 1,5-2,0 yaş kapsayacak şekilde yapılabilir. Algı düzeyinde, araştırma bulguları ve modellerine göre 6-9 aylarda ele alınabilir, ancak video çekimleri ile bebeklerin bakma süreleri ve bu süredeki azalmaya göre kavramlaştırma yargısına varabilmek gibi, daha hassas ölçümler gerekmektedir.

Değerlendirme ve eğitimde, kavram gelişimindeki algı, işlev, dilde anlama ve doğal ifadede kullanım aşamalarının ve izlenen yöntemin bu aşamalardan hangisine uyduğunun açıklanmasının, yararlı olacağı düşünülmektedir. "X kavramı vardır/yoktur" ifadesi tek başına anlamlı bir sonuç değildir.

Oyun yöntemi ile 1,5-2,0 ve 4,5-5,0 yaş çocukları, test edildiklerinin bilincinde olmadan, hatta ikinci bir gün gönüllülükle gelerek, tekrar "oyun oynamak" istemişlerdir. Belki de çocuğun işlev düzeyindeki kavram başarısı, özellikle de küçük yaş grubunun başarısı "oyun" la değerlendirilmeye bağlıdır; oyunların en önemli özelliği de çocuğun dilediği gibi oyunu başlatması, araştırıcının ölçülmek istenilen doğrultusunda yönlendirmesidir.

## KAYNAKLAR

- Montessori, M. *Montessori Metodu*. (Çeviri: Mann, CS.J, İnan N.) 1978, Ankara.
- Werner, J.W. *Children With Learning Disabilities*. Boston, Houghton Mifflin Comp. 1976.
- Marks, L.E; Hammeal, R.J; Bornstein, M.H. "Perceiving similarity and comprehending metaphor". *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1987, Vol. 52 (1) say. 1-92.
- Ross, G.S. "Categorization in 1 to 2 year - olds." *Developmental Psychology* 1980, 16 (5), say. 391-396.
- Roberts, K. "Category Retrieval in Infants" *Developmental Psychology* 1988 24, (1) say. 22-27.
- Kavsaoglu, Z.S. 1, 5-2,0 ve 4, 5-5,0 Yaş Çocuklarında Oyun Yöntemi ile "Büyük-küçük" ve "Uzun-kısa" Kavramlarının İşlev ve Dil Düzeylerinde Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniv. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü, 1990)
- Şemin, R. Stanford-Binet Zeka Testi Türkiye, Standardizasyonu, 1987.
- Nelson, K. "Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis." *Merril Palmer Quarterly*. 1974, 19, say. 21-30.
- Hurlock, E. *Child Development*, 1964.
- Bilir, Ş. (Ed.) Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü. *Anaokul Eğitim Programları*. 1981, Ankara.
- Kişisel, E. Yıldırım, S.H. *Bilişsel Etkinlikler*. MEB Yayınları, 1983, İstanbul.
- Landau, B; Smith, L.B; Jones, S.S. "The Importance of Shape in Early Lexical Learning." (Unpublished manuscript, 1986).
- Walkerdine, V; ainha, C. "Developing linguistic strategies in young school children." In G. Wells (Ed.) *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge Univ. Press. 1981.
- Rice. M. *Cognition to Language: Categories, word meanings and training*. Baltimore: Univ. Park Press. 1980.
- Smith, L.B. "A Model of Perceptual Classification in Children and Adults". *Psychological Review*, 1989, 96 (1) say. 125-144.
- Smith, D.J; Kemler, D.G. "Overall Similarity in Adults' Classification: The Child in All of Us". *Journal of Experimental Psychology: General*. 1984. 113 (1), say. 137-159.
- Alman Kültür Merkezi. Eğitimde Oyun ve Dramatizasyon Seminerleri: (Nisan 1989) / "Çocuklara Oyun, Çocuklarla Oyun."
- Clark, H.H. "Space, time, semantics, and the child." in T. MOORE (Ed.) *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. (say. 27-63), 1973.
- Haratsos, M.P. "When is a high thing the big one?" *Developmental Psychology*. 1974. 10 (3) say. 367-375.
- Gelman, S.A. "Childrens' expectations concerning natural kind categories." *Human Development*, 1988, 31, say. 28-34.
- Gatheröle, V.A. "Decrements in childrens' responding to big and tall: A reconsideration of the potential cognitive and semantic causes." *Journal of Experimental Psychology*. 1982 34, 156-173.
- Howard, D.V. *Cognitive Psychology: Memory, Language, and Thought*. Macmillan Pub. Comp. 1983. (say. 64).
- Williams, F.J. *Children With Specific Learning Difficulties: The Effect of Neurodevelopmental Learning Disorders on Children of Normal Intelligence*. Pergamon Press, 1973, say. 25.



# BİR ÖĞRETİM ÜNİTESİ OLARAK YETİŞKİNLER EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM ARAÇLARI

Prof. Dr. Cevat ALKAN

Konu: Eğitim Araçlarının Yetişkinler Eğitimindeki Yeri

Amaç: Yetişkin Eğitiminde Eğitim Aracı Konusunun Yeri-önemi ve İşlevlerini Değişik Boyutlarıyla Açıklamak

## GİRİŞ

“Yetişkinler Eğitimi” eğitim süreci bütünü içinde bu süreci oluşturan öğelerin (öğrenci, program, ortam, yöntem vb.) özgün nitelikleriyle diğer süreçlerden ayrı olarak ele alınıp incelenmek durumundadır.

Bu nedenle de alana ilişkin kavramların, eğitimin temel öğeleri açısından incelenmesi; yetişkin öğrenci ve bunun eğitileceği süreçlerin özgün niteliklerinin bilinmesi; ve nihayet bu özelliklere uygun eğitim ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiğinin sağlıklı biçimde kararlaştırılması başarılı bir eğitim için zorunlu bir gereksinim oluşturmaktadır.

Bu ünite bu düşünce doğrultusunda yetişkinler eğitiminde öğretim araçları konusunu irdelemek amacıyla geliştirilmiştir.

### Hedef Davranışlar

Bu ünite ile ilgili öğrenme-öğretme etkinlikleri sonunda öğrenci:

1. Yetişkinler eğitimi ile ilgili, eğitim, yetişkin, yetişkinler eğitimi, eğitim ortamı ve öğretim aracı kavramlarının tanımını yapabilir.
2. Yetişkin öğreniminin eğitsel özelliklerini sayabilir,
3. Yetişkin eğitiminin özgün niteliklerini sayabilir.
4. Öğretim aracının eğitimdeki yeri ve önemini açıklayabilir.
5. Yetişkin eğitimine özgü öğrenme-öğretme ortamının özelliklerini sayabilir.

6. Yetişkinler eğitiminde öğrenci nitelikleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretim araçları arasındaki ilişkileri sağlıklı ve yeterli biçimde analiz edebilir ve geçerli, güvenilir, pratik sonuçlar çıkarabilir.

### **İçerik**

- İlgili Kavramlar
- Özellikler - (Yetişkin ve yetişkin eğitimi)
- Öğretim Araçları (Eğitimde yeri ve önemi)
- Yetişkin Eğitiminde Eğitim Ortamı
- Özet

### **Yöntem**

- Anlatım
- Soru-Cevap
- Tartışma

### **Araç-Gereç**

- Öğretim Planı
- Öğretim Yaprakları
- Tepegöz
- Yazı Tahtaları
- Video
- Kitap (C. Alkan, Eğt. Tekn. ve Eğt. Ort.)

### **Değerlendirme**

- Sözlü Sorular
- Öntest - Son Test

## **İLGİLİ KAVRAMLAR**

### **Eğitim**

Eğitim kısaca, 1) davranış değişimi, 2) bireyin kendi yaşantıları yoluyla maksath olarak davranışlarını değiştirmesi, yada 3) bireysel yeteneklerin çeşitli yönlerden birey ve toplum için en uygun biçimde geliştirilmesi olarak tanımlanabilir.

### Yetişkin

Kendisi ve başkaları için sorumluluk yüklenebilecek durumda olan, ve bu konuda işlevsel bir nitelik kazandığı toplum tarafından kabul edilen kişidir.

### Yetişkinler Eğitimi

Yetişkinlik özelliklerine sahip bireylerin eğitimi, çeşitli öğrenim kademelerindeki tamgün öğretimden ayrılmış, yada hiç öğrenim görmemiş ve gönüllü olarak kendisini yetiştirmeyi arzu eden bireylerin değişik eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitimi.

### Eğitim Ortamı

Eğitim etkinliklerinin meydana geldiği alan; öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu personel araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevre.

### Öğretim Aracı

Öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etki gücünü artırması ve öğrenmeyi kolaylaştırması için özel olarak hazırlanmış öğrenme-öğretme yardımcıları.

## YETİŞKİN VE YETİŞKİN EĞİTİMİNİN ÖZELLİKLERİ

### Yetişkin Öğrenci

Bireyde yetişkinlik çeşitli yönlerden bir gelişim dönemi olduğuna göre, bu gelişim aşamasında yetişkinlerin fiziksel, zihinsel ve duygusal yönlerden sahip oldukları başlıca özelliklerin bilinmesi durumlarına uygun ve etken bir eğitim hizmeti sağlamak yönünden gereklidir.

1. Yetişkinlerin ÖĞRENME'si çocuklara kıyasla daha yavaş olmakla birlikte, öğrenme; muhakeme, süreklilik ve güvenilirlik yönünden daha üstündür. Öğrenme hızı; belirli bir davranış değişikliği için harcanan zaman ile ilgilidir. Yetişkinler eğitimi üzerinde uzun araştırmalar yapmış olan Thordike, a) Kişinin yaşının öğrenmede önemli bir faktör olmadığını, b) öğrenme hızının 25-45 yaş arasında % 1 oranında düşmekte olduğunu saptamıştır.

2. Yetişkinlerin öğrenimi; a) bireyin ilgisine uygun, b) önceki yaşantısına dayalı, c) doyurucu d) çeşitli ve değişik yaşantıları kapsayacak nitelikte olmalıdır.

3. Yetişkinler hemen uygulayabilecekleri konuları öğrenmeyi isterler.

4. Kendi bilgi ve becerilerini öğretimde kullanmayı isterler.

5. Yetişkinler, başarılı olduklarını hissetmeyi ve arkadaşça muamele görmeyi isterler.

6. Kısa üniteleri tercih ederler.

7. Parça, parça verilen bilgileri hatırlamakta güçlük çekerler.

8. Anlamsız ve yarırsız buldukları konuları öğrenmek istemezler.

9. Geniş yaşam deneyimine sahiptirler ve bunlara öğretimde yer verilmesini isterler.

10. Yetişkinler grubu; yaş, özgeçmiş, ve zihinsel kapasite yönlerinden heterojendir. Bu nedenle öğrenme süre ve şekilleri yönünden farklılık gösterirler.

11. Yetişkinler için en uygun öğrenme zamanı, bir şeyi bilmedikleri için huzursuz oldukları zamandır.

12. Yetişkinlerin kısa zamanda karşılanması gereken ihtiyaçları vardır ve kaybedilecek zamanları yoktur. Bu da yetişkinlerin öğretiminin kısa sürelerle yapılmasını, uygun yöntemlerin seçimini, pratik ve işlevsel olmasını gerektirmektedir.

13. Yetişkinlerin öğrenme ortamı fiziksel ve psikolojik yönlerden rahat olmalıdır.

14. Yetişkinlerden başkalarının önünde yeni bir davranışı göstermeleri istendiğinde, *öz saygıları* ve *egoları zedelenme kaysızıyla* tetiktendir.

15. Yetişkinlerin *kendilerine özgü beklentileri* vardır ve konuya girmeden önce bunu *dile getirmelerine* fırsat verilmesini isterler.

16. Eğiticiler, öğrenme durumundaki yetişkinlerin bilgi ve *deneyimlerini* açık uçlu sorularla *ortaya çıkarmak* ve bunları *kullanabilmeleri için uygun ortam* sağlamalıdır.

17. Yetişkin öğrencilerin *aktif katılımını sağlamak için yeni bilgilerle eski bilgiler kaynaştırılmalıdır.*

18. *Eğiticinin temel rolü, bilginin sunulması, üzerinde düşünülmesi, tartışılması, katılanların bu konudaki deneyimlerinin paylaşılmasını sağlamak* olmalıdır.

19. *Eğitici, farklı görüş ve fikirlere yer vermeli, bunlar arasında bağ kurulmalıdır.*

20. *Yetişkinlerin yeni bilgi ve beceri kazanmaları belli bir hazırlık zamanını ve yoğun çaba gerektirmektedir.*

21. *Yetişkinler yeni öğrendiklerini önceki bilgileri ile bütünleştirme gereksinimindedirler.*

22. *Daha önceki bilgileriyle ters düşen yada eski bilgilerini yeniden değerlendirmeyi gerektiren yeni bilgiler daha yavaş kazanılır.*

23. *Hızlı, karmaşık, ve olağan dışı öğrenme faaliyetleri yetişkinlerin öğrenmelerini yavaşlatabilir.*

24. *Yetişkinler bazı psiko-motor öğrenmelerde yavaş oluşlarını hata ve şansa daha az pay bırakarak telafi etmeye çalışma eğilimindedirler.*

25. *Yetişkinler, hataları kişisel olarak almak eğilimindedirler ve bunlar öz saygılarını etkiler.*

26. *Grupla öğrenme yerine, bireysel öğrenmeyi tercih ederler ve değişik ortamlarda öğrenirler.*

### **Yetişkinlerin Eğitimi İlkeleri**

Yetişkinler eğitimi uygulamalarından beklenen yararın sağlanabilmesi ilgili otoritelere önerilen bazı temel ilkelere uyulmasını gerektirmektedir. Programların planlanmasında, yürütülmesinde ve geliştirilmesinde bu tür yol gösterici dayanaklar esas alınmalıdır. İlgili kaynaklar incelendiğinde bu maksatla geliştirilmiş geniş bir ilkeler demetinin var olduğu görülmektedir. Bunlardan seçilmiş örnek bir liste aşağıda verilmektedir:

1. *Yetişkinler eğitimi, bireyi kendi kapasitesini etken içimde kullanabilecek duruma getirmeyi amaç edinmelidir.*

2. *Programlar, yetişkin öğrencilerin psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik gereksinimleri, sorunları ve beklentilerine uygun olmalıdır.*

3. *Eğitim ortamı yetişkinleri kendilerini yetiştirmeye ve eğitmeye özendirici olmalıdır.*

4. *Yetişkinler eğitiminde katılım yetişkinin kendi isteğine bağlı olmalıdır.*

5. Yetişkinler eğitimi, *bireylere* sorunlarını uygun biçimde çözebilecek ve uygun kararlar verebilecek duruma gelmede *yardımcı* olmalıdır.

6. Yetişkinler eğitim *programlarının* temel işlevi: a) İletişim becerileri geliştirme b) İnsan ilişkilerini geliştirme, c) Yetişkinlerde esnekliği geliştirme ve d) Bireysel gelişmeye yardım etmek olmalıdır.

7. *Programların içeriği* yetişkin bireylerin amaç, ilgi ve gereksinimleri gözönüne alınarak seçilmeli ve düzenlenmelidir.

8. Yetişkin öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle *informal etki-leşimleri* teşvik edilmelidir.

9. Yetişkinlerin *öğrenimi probleme* yönelik, *deneyime* dayalı ve anlamlı yaşantıları ile deneyime değer verme ve *serbestliğe* yer vermelidir.

10. Yetişkin *eğitiminin ana gayesi*, devamlı *kendi kendini geliştirme* olmalıdır.

11. Yetişkinler eğitim *hizmetleri herkesin yararlanabileceği* biçimde götürülmelidir.

12. Eğitim hizmetleri yetişkinlerin yaşamboyu *sürekli* yararlanabilecekleri biçimde düzenlenmelidir.

## ÖĞRETİM -ARAÇLARININ EĞİTİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ

— Eğitimde ders ve kurs programlarına paralel olarak öğretimin araçlarının hazırlanması, çoğaltılması, hizmete sunulması ve sonucun değerlendirilmesi etkinlikleri öğrenme öğretme *süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır.*

— Öğretim araçlarına olan temel gereksinim, öğrenme durumdaki *bireyin ve öğretmenin* fiziksel, duyuşsal, ve düşünsel *etki gücünü arttırmaktan* kaynaklanmaktadır.

— Öğretmenler bu konuda *mesleki bir sorumluluk* içinde olup, program, araç-gereç, makina-teçhizat ve diğer donatım öğelerini birbirleriyle ilişkili olarak planlamak ve gerçekleştirmek zorundadırlar.

— Öğretim araçları *duyu organlarının işe koşulmasında*, öğrenme-öğretme etkinliklerinde zenginlik ve çeşitlilik temininde, öğretmen, öğrenci ve süreçlerle organik ilişkisi olan *yardımcılardır.*

— Bu araçların doğal olarak duyu organlarımızla algılanması güç yada imkansız olan algılamaları – *doğal durumu* basitleştirme, büyütme,

küçültme, yavaşlatma, hızlandırma, ilişkileri açıklama, karşılaştırma gibi işlevleriyle – görülebilir ve *incelenebilir duruma getirerek* öğrenmenin oluşmasını sağlamaktadırlar.

— Öğrenme-öğretme ve iletişim süreçlerinin ortak ögesi olan (mesaj iletme ortamı yada kanalı) bu ortamlar öğrenmede:

- İlgi ve dikkat
- ekonomi,
- somutluk,
- sıra düzen,
- yaşantı zenginliği,
- kolaylık,
- öğretmenin yükünü azaltma,
- zaman ve sözden tasarruf,
- düşünme sürekliliği,
- öğrenci katılımı

sağlama gibi çeşitli özellikleriyle temel bir gereksinim oluşturmaktadırlar.

## YETİŞKİN EĞİTİMİNDE EĞİTİM ORTAMI

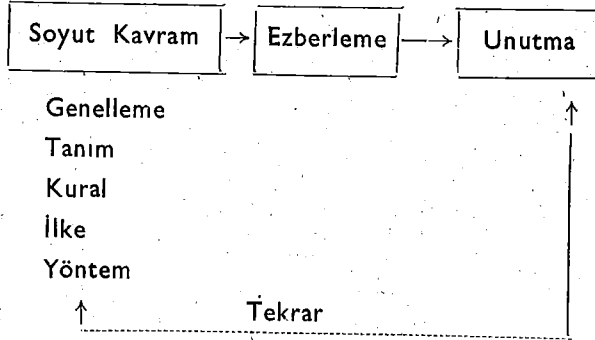
— Genel olarak konu, ilgili kavramlar açısından incelendiğinde görüldüğü gibi yetişkinler eğitiminde eğitim ortamının özgün biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu gereksinimi en az dört değişik açıdan belirlemek mümkündür:

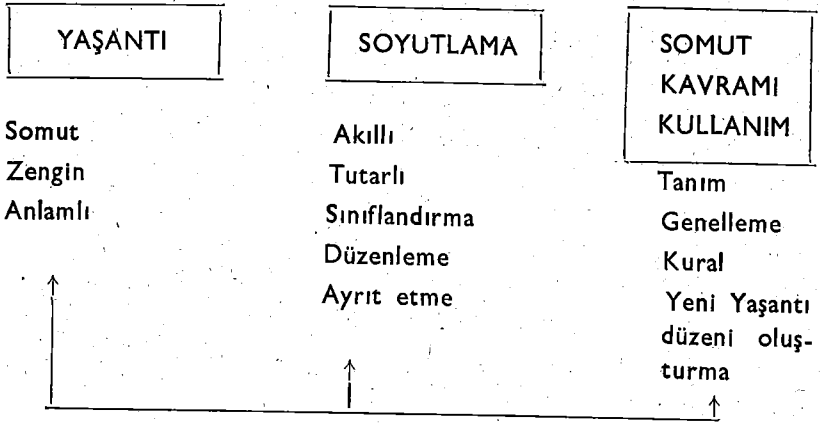
### 1) Kavram Oluşturma Süreci Açısından:

Şekil 1 ve Şekil 2 karşılaştırıldığında Şekil 1 deki ezber eğitim dönüsünde, soyut kavram, ezberleme, unutmaya etkinliklerine karşın, Şekil 2 deki kavram oluşturma süreci olarak eğitim olgusu incelendiğinde burada; somut, zengin ve anlamlı YAŞANTI ögesinin yer aldığı görülmektedir: Bu durum öğrenme-öğretme etkinliklerinin somut yaşantılara dayandırılması gerçeğini belirlemektedir. Yaşantı ise fizik, psikolojik ve sosyal bir ortam gerektirir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde bu ortam, süreçlerin doğası ve öğrenci niteliklerine göre belirlenmektedir.

Buda yetişkinler eğitiminde bu eğitime uygun bir özgün eğitim ortamı ve öğretim araçları gereksinimi ortaya koymaktadır.



Şekil - 1 Ezber-Eğitim-Döngüsü



Şekil - 2 Kavram Oluşturma Etkinliği Olarak Eğitim

## 2) Yetişkin Eğitimi Öğretmeni Açısından

Konuya yetişkinler öğretmeninin sahip olması gereken yetenek kategorileri açısından bakılınca, süreçlerle ilgili yetenekler arasında öğretim ortamlarının kullanılmasında bilgi, beceri ve deneyim yeteneğinin yer aldığı görülmektedir.

Öte yandan yetişkinler eğitimi kendi adına var olan, kendi amaçlarını kendisi vaz eden, kendine özgü öğretmeni gerektiren bir eğitim biçimidir. Yetişkin öğrencileri öğretmek oldukça özel ve karmaşık bir uğraşı alanıdır. Bu görev özel yetenek ve özel yetiştirme gerektirmektedir.



Eğitim ortamı ve öğretim araçları konusunda da öğretmenin özel bilgi ve becerilerle donatılması bu nedenle doğaldır.

### 3) Yetişkinler Eğitimi İlkeleri Açısından

Konu yetişkinler eğitiminin esas alması gereken ilkeler açısından incelendiğinde bu ilkelere göre düzenlenecek bir yetişkin öğretim programında yer alacak eğitim ortamı ve öğretim araçlarının kendine özgü yönlerinin olduğu dikkati çekmektedir. Özellikle ortamla ilgili olarak ÖZENDİRİCİLİĞİ vurgulayan üçüncü ve anlamlı yaşantı ve deneyimi vurgulayan dokuzuncu ilke bu hususu açıkça dile getirmektedir.

### 4) Yetişkinlerin Özellikleri Açısından

— Yetişkinlerin eğitsel yönden özellikleri incelendiğinde ilgili özellikler listesinde yer alan yirmi altı ilkenin herbirinin uygulanması bu eğitim türüne özgü ortam ve aracı gerektirmektedir.

— Özellikle bu ilkelere yer alan yetişkin öğrencinin kendine özgü öğrenme nitelikleri, beklentileri, öğretimin pratik ve işlevsel olma zorunluluğu, fizik ve psikolojik yönden rahat öğrenme ortamı gereği, bireysel öğrenme, değişik ortamlarda öğrenme, öğrencinin bilgi ve deneyiminin süreçlerde kullanılma gereği gibi olgular bu gereksinimi açıkça ortaya koymaktadır.

Bu açıklamalardanda anlaşılacağı üzere yetişkinler eğitiminde eğitim ortamı ve öğretim araçlarının özellikle şu niteliklere sahip olması gerekir:

- 1- Yetişkin öğrencinin özellikleriyle tutarlılık,
- 2- Yetişkinler öğretmenin yetenekleri ve deneyimi ile tutarlılık,
- 3- Yetişkinler eğitimine özgü amaçlara uygunluk,
- 4- Somut ve çeşitli yaşantı olanağı sağlamak,
- 5- Pratiklik ve işlevsellik,
- 6- Algılamayı kolaylaştırmak üzere birden fazla duyu organını içermek.
- 7- Basitlik ve kesin başarı sağlayıcı nitelikte olmak,
- 8- Öğrencinin aktif katılımına olanak vermek,
- 9- Fiziksel ve psikolojik yönden rahatlatıcı olmak,

- 10- Yetişkinlerin alışkanlıklarını dikkate almak,
- 11- Öğrenci deneyimlerinin değerlendirilmesine olanak vermek,
- 12- Bireysel öğrenme olanağı vermek,
- 13- İlgı çekici ve özendirici olmak,
- 14- Informal etkileşimi teşvik etmek,
- 15- Yetişkin öğrencinin öğrenme sürecindeki etki gücünü arttırmak

### ÖZET

Özet olarak, yetişkinler eğitiminin kendine özgü nitelikleri eğitim ortamının ve bu ortamda kullanılacak öğretim araçlarının bu gerçeğe uygun olarak düzenlenmesini gerektirmektedir.

Bu konuda yetişkin öğrencinin eğitsel yönden sahip olduğu özellikler ve yetişkinler eğitimi ilkeleri belirleyici temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır.

Öğretim araçları, süreçlerin ayrılmaz bir ögesidir. Araçlar öğretmen ve öğrencinin öğrenmedeki etki gücünü artırma işlevine sahiptir. Bu yardımcıları duyu organlarının işe koşulmasında algılamayı kolaylaştırmada, ve doğal durumu kolaylıkla inceleyebilmede aracı ortamlardır.

Yetişkinler eğitiminde bu ortamlar kavram oluşturma yönünden, yetişkin öğretmenin sahip olması gereken bilgi beceri yönünden, yetişkinlerin özellikleri ve yetişkin eğitimi ilkeleri yönünden özgün niteliklere sahip olmak durumundadırlar. Bu nitelikler ise uzun bir liste oluşturmaktadır.