

Öğrenciler ile Yakınlık Kurma: Kişisel Etkileşim ve Öğrenme¹

Neil Fleming

Eğitim ve Öğretim Danışmanı

Öğretim elemanları için hazırlanan IDEA Raporu, yirmi maddeden oluşan, eğiticinin öğretim teknikleri ve yöntemlerinin öğrencilerce ne şekilde algılandığı hakkında bilgi içeren bir kaynaktır. Bu yirmi madde beş “Öğretim Yaklaşımı” ölçeği oluşturacak şekilde gruplandırılmıştır. Bu ölçeklerden birisi de aşağıda listelenen dört maddeden oluşan *yakınlık kurmaktır*:

- # 1. Öğrenciler ve onların öğrenmeleriyle ilgili kişisel bir bilgi ortaya koyar.
- # 2. Öğrencilerin kendi sorularını kendilerinin cevaplamasına yardımcı olmak için yollar bulur.
- # 7. Öğrencilerin akademik performanslarıyla ilgili eleştirilerin nedenlerini açıklar.
- #20. Öğrenci ve öğretim üyesi arasında, sınıf dışı etkileşime (ofis ziyaretleri, telefon görüşmeleri, elektronik posta, vb. ~~gibi~~) teşvik eder.

Bu çalışmanın konusunu bu ölçek ve maddeler oluşturmaktadır.

Bu çalışma aşağıdaki bölümlere ayrılmaktadır:

Bölüm Bir	Yakınlık Kurma Neden Önemlidir?
Bölüm İki	Öğrencilerin Yakınlık Kurma ile İlgili Ölçümleri Doğru mudur?
Bölüm Üç	Performansı Geliştirmek: Gerekçeler ve Stratejiler
Bölüm Dört	Sonuç ve Kaynakça

Bölüm Bir – Yakınlık Kurma Neden Önemlidir

Hodgson, 1984 tarihli literatür taramasında -Ramsden’den (2003, s.74) alıntılıdığı gibi- pek çok çalışmanın “etkili üniversite öğretiminde öğrencilere saygı göstermenin ve onları dikkate

¹ Bu çalışma, Individual Development and Educational Assessment Center – IDEA Center izni ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Kaynak göstermek şartıyla yapılan kısa alıntılar dışında, raporun tamamı ya da bir bölümü basılı ve dijital olarak çoğaltılamaz; elektronik ortamlar da dahil olmak üzere herhangi bir ortamda paylaşılamaz. Çalışmanın çeviri hakları saklıdır.

Bu çalışmayı aşağıdaki gibi referans gösterebilirsiniz:

Fleming, N. (2003). *Öğrenciler ile yakınlık kurma: kişisel etkileşim ve öğrenme* (Çev: ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi). Manhattan, KS: The IDEA Center.

almanın hayati önemini vurguladığını” belirtmektedir. Ramsden (2003, s.74) bu sonucu şu şekilde desteklemektedir: “Öğretmen-öğrenci ilişkisinin duygusal boyutu, düz anlatımın yöntemleri ve teknikleri ile ilgili verebileceği geleneksel tavsiyelerden çok daha fazla önemlidir” . Öğrenciler, öğretim üyesi katılımı, bağlılığı ve ilgiyi cesaretlendirecek şekilde kendileri ile etkileşim kurarlarsa dersin içeriğini daha iyi anlarlar. Yükseköğretimde öğretim hakkındaki pek çok çalışma, öğrenci değerlendirmeleriyle ilgili olarak, diğer tüm faktörlerin arasından, ‘öğrenci merkezilik,’ ‘öğrencilere saygı’ ve ‘öğrenci eğitmen yakınlığı’ olarak tanımlanan bu faktörleri de sık sık tekrarlanan unsurlar olarak sıralamıştır.

Rita Rodabaugh (1996) öğrencilere saygı göstermek için onlarla ne şekilde iletişim kurabileceğine dair şu faydalı örnekleri sunmaktadır: Soru sormaları için yeterli zaman verin. Profesörlerin fikirlerini sorgulamalarına izin verin ve onları açık tartışmalar için cesaretlendirin. Adı geçen yazar şöyle belirtmektedir: “Alaycılık ve umursamazlık vücut dilinize kolayca yansiyabilir ve bundan kaçınmak gerekir. Öğrencilerin özeline saygı duyma ve uygun dil kullanma ile ilgili kurallar, sınıf ortamında diğer yerlerde olduğundan daha önemlidir. Öğrenciler genellikle öğretim üyelerine hayranlık duyarlar ancak onlardan en iyi arkadaşları olmalarını beklemezler” (Rodabaugh, 1996, s.41).

Gorham (1988) esprili olmanın, öğrenci performansını övmenin ve sınıf dışında öğrencilerle sohbet etmenin tıpkı kendini ifade edebilme, öğrencinin derste konuşmasını teşvik etme, öğrencilerin fikirleri ve duyguları ile ilgili sorular sormak kadar öğrenmeye önemli ölçüde katkı sağladığını tespit etmiştir. Kapsayıcı bir dil kullanmak da ayrıca olumlu noktalar listesinde yer almaktadır. Adı geçen yazar ayrıca, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça bu davranışların öneminin de arttığını vurgulamıştır.

Terenzini ve Pascarella (1994, s.31) öğretme ve öğrenme ile ilgili bir dizi “inaniş” tanımlamıştır. Bu inanişlerden birisi de “öğrencilerin akademik ve akademik olmayan tecrübelerinin birbirinden ayrı ve öğrenme üzerinde ilgisiz etki alanları olmasıdır”. Carson (1996, s.16) şu şekilde ekler: “Duygular ve bilme yetisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, öğrencilerin sınıftaki performansları ve hocaları ile ilgili ne hissettikleri arasındaki bağı başka şekilde açıklar... Öğrenmenin ve öğrendiğini hatırlamanın ilk aşaması duyusallık ile ilgilidir... Bazı şeylere duygusal yoğunlukla tepki verdiğimizde, stres hormonları ~~beynin~~ beyinde izlenimlere sebep olmakta, ya da kısa süreli hafızaları uzun süreli hafızalara dönüştüren bir parçasını uyarmaktadır. Duyuşsal yoğunluk ne kadar büyük olursa hem bilgiyi zihnine kaydetmek ve hem de hatırlamak o kadar kolay olur” . Zull (2002) duyuşsal durum ve öğrenme arasındaki bağlantıya yönelik daha derin bir fizyolojik temel sunmaktadır.

Young ve Shaw (1999) hem öğrencilerden ~~ve~~ hem de öğretmenlerden etkili öğretime en çok katkı sağlayan faktörleri belirlemelerini istemiştir. Her iki grup da en önemli olan faktörlerin öğrencileri motive etme, onlarla açık bir biçimde iletişim ve yakınlık kurma üzerine yapılan geleneksel vurgunun yanı sıra öğrencilerle yakınlaşmayla ilgili olarak ortaya çıkan *öğrencilerin ihtiyaçlarına* yönelik empati kurma faktörünü vurgulamışlardır. Feldman’ın 1988 tarihli literatür tarama çalışması, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin etkili öğretim için önemli olarak kabul ettiği dokuz özellik ya da ölçüte atıfta bulunmaktadır. Bunlardan aşağıda italik harflerle belirtilmiş üçü öğretim üyesinin öğrencilerle ilişkileri hakkındadır.

Konu ya da alan bilgisi
Dersin hazırlanması ve organizasyonu
Açıklık ve anlayış
Konu ve öğretmeyle ilgili istek duyma
Öğrencilerin seviyeleri ve öğrenme gelişimlerine hassasiyet gösterme
Erişilebilir olmak ve yardımseverlik
Sınavların kalitesi
Öğrencilerin değerlendirilmesinde tarafsızlık
Genel olarak öğrencilere karşı adil olmak

Öğretimin şu üç boyutu en güçlü yordayıcı sonuçlar olarak tutarlı bir biçimde ortaya çıkmaktadır: heyecan duyma/kendini ifade etme, açıklamaların anlaşılabilirliği ve yakınlık/etkileşim. En sonuncusunun, aktif öğrenci katılımının ödüllendirilmesi ve teşvik edilmesi yoluyla kazanımlar üzerindeki etkisi test edilmektedir. Bu da Young ve Shaw (1999) tarafından varılan şu sonuçla tutarlılık göstermektedir: Yakınlık kurmanın etkisi, iletişim ve öğrencileri motive etme becerilerinin aksine dolaylı bir etkidir. Önemli şekillerde öğrenilene etkileyen bir ortam yaratır (Tiberius, 1993). Tiberius ve Billson (1991, s.92) bu bağlantıyı şu şekilde açıklar:

Öğretme doğası gereği etkileşimli bir olgudur, çünkü aktif ve gelişen bir zihinle bağlantı kurmaya dayanır. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin etkinliğini belirleyen birtakım ölçütler, yansımalar ve beklentiler olarak görülebilir. Etkin öğretmenler güvenilir ve açık ilişki kurarlar ve bu en az düzeyde kontrol kurmayı içerir; iş birlikçidirler ve karşılıklı etkileşim içerisinde davranırlar. Kontrolü öğrenciler ile paylaşırlar ve karşılıklı anlaşma ile belirlenen etkileşimleri teşvik ederler.

Barbara Carson (1996) öğretim üyesi ile öğrenci ilişkilerinin etkisinin uzun süreli olduğunu belirtir. Rollins mezunlarından topladığı anlatımlarla, onlardan 29-31 yaşları arasındayken karşılaştıkları profesörler üzerine fikir yürütmelerini istemiştir. “Mezunların, etkin öğretmenlerle ilişkilendirdiği tek özelliği – zeki olma, alanını sevme ve hatta sınıftaki heyecandan bile daha fazla önemli – öğrencilerle ilişkileri ve onlara yönelik özel tutumları olarak belirtmişlerdir... Bu profesörlerin onlara verdikleri mesaj, her şeyden önce, onları önemsedikleri idi... [öğrencilere] özel bireysel ilgi duygusu vermek idi” (Carson, 1996, s.14). Öğretim etkinliği üzerine yapılan birçok çalışma ders sonundaki kazanımlar ile sınırlıdır. Carson, uzun süreli etkilerin, IDEA’nın “Yakınlık Kurma” ölçeğinde yansıtılan değişkenler ile yakından ilgili olduğuna dair kanıt sunmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünü öğretmen ve öğrenen arasındaki ilişkiyi gerekli insan ilişkilerinden biri olarak değerlendiren Whitman’dan bir alıntı ile bitirmek uygun olacaktır: “Öğretmenler ilişkiye bilgiden daha fazlasını katarlar. Onlar motive edicidir, uzmandır, yargıçtır.

Öğretmenler ve öğrenciler öğrenme sorumluluğunu paylaşır ve ‘öğrenme’ olmadığında ‘öğretimin’ olup olmadığını sorgularlar” (Whitman, 1987, s.1). Yazar, “öğretmen öğrenci ilişkilerinin neden ve nasıl bozulduğunu belirlemek ve öğretim üyelerine daha başarılı ilişkiler kurmak için yardımcı olmak...[amacıyla] mesleki yakınlık, kendini ifade edebilmek ve danışmanlığın...” yapılandırıcı tarafının belirlenmesi için daha çok araştırma yapılmasını teşvik etmektedir (Whitman, 1987, s.3).

Açıkça görülmektedir ki, bu konuda yapılan çok sayıda araştırma ve de yetkililer, yakınlık kurmanın etkili öğretim için önemli bir unsur olduğu konusunda fikir birliğine varmıştır.

Bölüm İki - Öğrencilerin Yakınlık Kurma ile İlgili Ölçümleri Doğru mudur?

Öğrencilerin IDEA'nın “yakınlık kurma” ölçütünü belirleyen maddesiyle ilgili değerlendirmesi, öğretmenin sınıfla olan ilişkisinin doğru bir ölçütü müdür? Bu değerlendirmeler bireysel olarak öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bir karışımı olarak görülebilir. Sadece kişisel farklılıklar sebebiyle değil, aynı zamanda öğretmenle birebir etkileşim kurma fırsatındaki farklılıklar sebebi ile bu değerlendirmelerin öğrenciler arasında çeşitlilik göstermesi beklenebilir.

Öte yandan, öğretim üyesi ile öğrenci değerlendirmelerinin tek kaynağı bireysel etkileşimler değildir. Bu değerlendirmeler diğerlerine (öğrenciler, öğretmenler, ana-babalar, mezunlar) ait her zaman da bilinçli bir şekilde oluşturulamayan fikirlerden etkilenebilir. Bunun bir sonucu olarak, öğrencilerin algıları ile gerçek durum arasında bir boşluk olabilir. Bu, özellikle değerlendirilecek madde, müfredat üzerine yapılan nesnel bir değerlendirmeden, ölçüm yönteminden ve benzeri konulardan ziyade ilişkilerle ve kişisel meselelerle ilgili bir yargı gerektirdiği durumlarda geçerlidir.

Bu çalışmanın konusu olan iki IDEA sorusu (Madde 1 ve 20) yukarıda değinilen türdendir. Öğretim üyesinin öğrencilere ve öğrenmelerine kişisel bir ilgi gösterip göstermemesi ya da sınıf dışında öğrenci-öğretmen bağına cesaretlendirip cesaretlendirmediği genellikle öğrencilerin davranışlarına bağlıdır. Özel bir yardıma ihtiyaç duymuş ve öğretmeninden bu yardımı isteyememiş öğrenciler bu maddelere cevap verirken kişisel deneyimlerinden başka şeylere gereksinim duyacaktır.

Benzer şekilde, öğrenciler öğretmenin davranışını yanlış yorumlayabilirler. Örneğin, bir sonraki dersi 30 dakika içinde diğer kampüste başlayacak olan bir öğretmen, ders sonunda öğrencilerin sorularına cevap vermediği için öğrencilere kişisel ilgi göstermiyor şeklinde algılanabilir. Bunun gibi yorum hataları her ortamda görülebilir. Bir dekanın, yanlışlıkla, yardım istemek için odasının kapısının önünde öğrencilerin her zaman sıraya girdiği bir öğretim görevlisinin etkin olmadığı sonucuna vardığı olmuştur.

Öğrenci yargıları, sıklıkla direk olmasa da, bir öğrenciden diğerine nakledilen söylentilerin/bilgilerin fısıltı gazetesi yoluyla *gerçeklik* kazanmasıyla oluşur. Öğrencilerinize yaptığınız bir seferlik yardım, olumlu yaygın bir desteğe dönüşebilir; tam tersine, bir öğrenci ile yaşanan olumsuz etkileşim de öğrenci değerlendirmelerine kötü bir şekilde yansiyabilir.

Öğrenciler, kendilerinden değerlendirilmesi istenenlerden ziyade, kendi gözlemleri/izlenimlerine dayanarak öğretmen davranışlarından anlam çıkarabilirler.

Bu sebeplerden dolayı, öğrenci algıları ve *gerçek durum* arasında mükemmel bir uyum olmayabilir. Bu yüzden, bu maddeler ile ilgili olumsuz değerlendirmeler yapıldığında, öğretim üyesinin ilk önce, öğrenci değerlendirmelerinin kendi duygularına ilişkin doğru ve tam bir yansıtma olup olmadığını belirlemesi gerekir. Öğretmenin öğrencilerine ve onların öğrenmelerine “ilgi” göstermediği doğru mudur? Öğretmenin gerçek olumlu duyguları ile öğrencilerin algıları arasında bir farklılık varsa, bunun sebeplerinin tespit edilmesi gerekir. Öğrenci algılarının, öğrenme üzerinde, doğru ya da yanlış, önemli bir etkisi vardır. Bu nedenle, öğretim üyesinin öğrenciye ilgisini ve desteğini daha iyi yansıtması için yollar bulması öğrencilerin yararına olacaktır.

Bölüm Üç – Performansı Artırmak: Gereçekler ve Stratejiler

Bu bölümde öğrenci ile yakınlık kurma ile ilgili her bir IDEA sorusu ayrı ayrı değerlendirilecektir. Amaç, düşük puan alan maddeleri göz önünde bulundurarak tespit edilen eksiklere yönelik öğretimin geliştirilmesiyle ilgili teknikleri ve stratejileri belirlemektir.

IDEA Soru # 1: Öğrenciler ve onların öğrenme biçimlerine yönelik kişisel ilgi gösterir.

Bu bölümde öğretmenlerin samimi olmayan bir biçimde, öğrencileriyle ilgileniyormuş gibi davranmalarını savunmayacağım. Öğrenciler bunun ayrımını kolaylıkla yapar. Öğretmenlere, öğrencilere onlarla ilgileniyormuş gibi görünmesini sağlayacak stratejiler kullanmalarını öneriyorum. Öğrencisini diğer öğrenciler ile kişisel yakınlık kurmaya teşvik eden bir öğretmen, öğrencilerinin öğretmeni ile ilgili algılarının olumlu yönde gelişmesine de katkı sağlar. Angelo (1996) bu etkileşimi şu şekilde açıklar: “Pascarella ve Terenzini (1991, s.60) tarafından yapılmış yirmi yıllık yükseköğretime yönelik yapılan büyük boyutlu analizin özeti üniversitedeki öğrenmenin niteliği ve niceliğini etkileyen birtakım değişkenleri belirlemiştir. Bir numaralı açıklayıcı değişken öğrencinin akademik çabasının niteliği ve niceliğidir. İkincisi, öğrencilerin akademik çalışmaları ile ilgili diğer öğrencilerle kurdukları etkileşimdir. Üçüncü ve en önemli değişken ise, öğrencilerin kendi akademik çalışmaları ile ilgili öğretmenleri ile kurdukları etkileşimdir”. Bu görüş, Chickering ve Gamson’un 1987 yılında yaptıkları *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education (Lisans Eğitiminde İyi Uygulamanın Yedi İlkesi)* adlı çalışma ile de desteklenmektedir. Uygulamalarının üçü (italik belirtilmiştir) doğrudan IDEA sorularının dördü ile ilgilidir.

Öğrenci-öğretim üyesi temasını teşvik eder
Öğrenciler arasında işbirliğini teşvik eder
Aktif öğrenmeye teşvik eder
Anında geri dönüt verir
Görev için ayrılan zamana önem verir
Yüksek beklentilerini ifade eder
Farklı yeteneklere ve öğrenme biçimlerine saygı duyar

Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerine İlgi Duyma Stratejileri

Nancy Chism (1999, s. 137) samimi bir ortam yaratmanın beş stratejisini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilere fazla samimi ilgi gösterme ve üstünlük kuran davranışlardan kaçınma;
- Birebir sormanın yanı sıra, tartışmalarını dinleyerek ve okuyarak sosyal grupların terminoloji tercihlerine dikkat etme;
- Sınıf içinde çeşitliliğe değer verildiğini açıkça ifade etme ve öğrencilerin taraflı yorumlarını, göz ardı etmeden, anında ele alma;
- Derse başlamadan önce resmi olmayan tartışmalar gerçekleştirme, öğrencilere isimleri ile hitap etme ve görüşme saatlerinde öğretim üyesinin ofisini ziyaret etmeleri için öğrencileri teşvik etme yoluyla sınıf içi etkileşimleri mümkün olduğunca kişiselleştirme;
- İnsan sorgulamasının bütünü yansıtan bakış açıları, örnekler ve kaynaklar kullanmak yoluyla ders içeriğini zenginleştirme.

Diğer bir strateji de, öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiler hakkında veri toplamaktır ve bu Cross ve Angelo (1993) ve Nufer (1993) tarafından *bilgi yoklaması* olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler derse boş bir zihin ile gelmezler; yeni bilgilerle desteklenmesi beklenen bilgi yapılarıyla donatılmışlardır. David Ausubel (1968, s. 163)'in yazdığı gibi: “Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör, öğrenen kişinin mevcut bilgisidir. Bu ön bilgini varlığını kesinleştir ve ona göre öğret”. Öğrencinin sahip olduğu ön bilginin öğrenmede oynadığı önemli rolü vurgulayan araştırmaların sayısı giderek artmaktadır; “...bizim öğretimdeki görevimiz, öğrencilere mevcut yapıları yeniden düzenlemeleri veya mevcut yapılara yeni boyutlar ya da yeni özellikler katmaları için yardımcı olmaktır” (McKeachie, 1999, s.78).

Wratten ve Hodge'nin (1999) aktardığı üzere Lincoln Üniversitesinde bir öğretim üyesi öğrencilerine dersin ilk günü bir vaka çalışması yapmıştır. Bu çalışmanın odağı **sömestire dönem** başında öğrencilerin sorularının tespit edilerek ders içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde yeniden şekillendirilmesidir. Öğrencilerdeki bu ön bilgiyi arayan öğretmenler, öğrencileriyle dolaysız bir biçimde ilgilidirler. Öğretim üyeleri, öğrencilerinin mevcut bilgilerini ortaya çıkarırlar, öğrenciler derse getirdikleri şematik bilgiye yeni bilgileri eklemekte daha başarılı olacaklardır.

Dünyayı araştırarak değil, bilgi sahibi akranla fikir alışverişinde bulunarak bilgiyi bağlantılı hale getirir ve koruruz. Bilgi evrensel ya da mutlak değildir. Yereldir ve zaman içerisinde değişir. Bilgiyi sürekli yeniden şekillendirir ve zaman içerisinde katmanlar halinde yapılandırırız (Bruffee, 1995, s.12).

Kısa ve kolay bir test, öğrencilerin mevcut bilgilerini belirlemek için yardımcı olabilir. Humphreys (1988), öğrencilerin bir derste mümkün olduğunca erken başarıyı tecrübe etmelerinin onları motive ettiğini ve ders materyalini araştırmak için istek duyduklarını belirtmektedir.

Öğrencilere onlara duyduğunuz ilginin yararlı olduğunu göstermenin başka dolaysız yöntemleri vardır. En güçlü etki, rol model olarak öğretmenin kendisi olabilir. Öğrencilerin hikâyelerini ya da verdikleri örnekleri hassas bir şekilde dinleyen, onların özel hayatlarına saygı gösteren ve isimlerini öğrenen bir öğretmen bir model olabilir. Öğrenciler konuştuğunda saygılı bir şekilde sessizce dinleyen öğretmen, öğrencilerine olumlu bir katkı sağlar. Öğrencinin sözünü kesmek olumsuz bir izlenim bırakır.

Bir öğretmen, ilk bir-kaç derste, öğrencilerinin öğrenme stillerini tespit etmek için uygulamalar yapmak ve takiben öğrencilerin nasıl öğrendiklerine dair bir tartışma yapmak suretiyle öğrencilerinin öğrenmelerine ilgi duyduğunu gösterebilir (Fleming, 2003). Öğrencilere öğrenmeleri ile ilgili nadiren soru sorulmasına rağmen, öğrenciler, öğrenme stillerini tespit edilmesinde soru soranlara saygı duyarlar. Daha sonra, benzer öğrenme stratejilerine sahip öğrencileri gruplamak faydalı olabilir, en azından aşağıda sıralanan öğrenme becerileri ile ilgili kısa bir tartışma yapılabilir:

- Not almak
- Not çıkarmak
- Önemli bilgileri hatırlamak
- Kendi çalışmalarıyla ilgili kararlar vermek
- Farklı öğretmenlerin stillerine uyum sağlamak
- Yeni ya da farklı terminoloji öğrenmek
- Ders kitaplarını kullanmak
- Sınavlara hazırlanmak
- Dersleri, alanı ya da kariyer seçmek
- Diğer önceliklerle ders yükünü dengelemek

Bu strateji öğrencilerin, derse ve öğretmene duydukları ilgi düzeyini artırır çünkü onların öğrenmelerine karşı samimi bir ilgi duyulduğunu gösterir.

Öğretmenlerin sözel olmayan davranışları ilk dersin ilk birkaç dakikasından itibaren etkili olacaktır, bu sebeple IDEA'nın birinci sorusunda belirtilen öğrencilerin cesaretlendirilmesi konusu dersin ilk dakikalarında başlar. Wilbur McKeachie (1997) öğrencilerin öğretmenin nitelikleri ile ilgili kararlarını, karşılaşmanın ilk iki saati içinde verdiklerini, bu sebeple iyi bir başlangıç yapmanın önemli olduğunu belirtmektedir. Devam edilecek şekilde başlamak önemlidir ve öğrencileri tutarsız davranışlardan uzaklaştırır. Daha sonra dersle ilgili yapılacak uygulamaların ipuçlarını vermelidir. Örneğin, öğrenci tartışmasının, dersin ilk üç oturumun

birinde başlatılması gerekir. Genellikle dersin ilk günü ortaya çıkan sıkıcı bir angaryanın yeniden planlanması bir avantaj olabilir.

Beklenti sorgulaması IDEA'nın birinci sorusunda belirtilen öğretim tutumunu geliştirmek için bir yöntem olabilir. Burada öğretmen öğrencilerinin öğrenmeleri, ders yükleri ve bilinmeyen diğer konular hakkında bilgi edinir. Bu strateji, öğretimin insani yüzünün bir göstergesidir ve elde edilen veriler dersin planlanmasında faydalı olabilir. Beklenti sorgulamasında yer alabilecek bazı örnek sorular aşağıda verilmektedir.

Beklenti sorgulaması

- Sizi bu alanı seçmeye iten etmenler nedir?
- Bu disiplinle ilgili aldığınız başka dersler oldu mu?
- Bu derste öğrenmeyi umduğunuz/beklediğiniz bilgiler nelerdir?
- Bu dersten hangi becerileri kazanmak istersin?
- Bu derse kaç saat katılmayı umuyorsun?
- Aşağıdaki yöntemlerden hangisi ile daha iyi öğrenebilirsin? Düz anlatım, okumalar, bireysel ödevler, küçük grup tartışmaları, uygulamalı tecrübeler, videolar, ders kaynakları, grup projeleri, sınıf tartışmaları, power point sunuları...
- Bu dersten istediğin notu almanı engelleyen faktörler neler olabilir? Kendi becerilerin, sağlık problemleri, yarı-zamanlı iş, tam zamanlı iş, aileye karşı sorumluluk, kendi kendini motive edebilme becerisinin olmayışı, zayıf çalışma alışkanlığı, nasıl öğrenileceğini bilememe, yetersiz yazma becerileri, utangaçlık, okuma güçlüğü, kütüphaneye ya da bilgisayar erişememe.
- Bu dersten beklediğim not _____.
- Bu makaleleri de çalışıyorum.
- İş yüküm yılın bu zamanında yüksek/düşük/normaldir.
- Bu dersin ders yükünün, aldığım diğer derslere göre daha az/daha yüksek olacağını umuyorum.

IDEA Soru # 2: Öğrencilerin kendi sorularını kendilerinin cevaplmasına yardımcı olmak için yollar bulur.

Öğrencinin bağımsızlığını artırmak amacıyla sorgulama tekniklerini kullanan öğretmenler öğrencilere kendi sorularını cevaplama konusunda yöntemler bulmalarına yardım ederler. Bu yöntem, öğretmen olmadığında da yapabileceğimiz hayat boyu sürecek daha evrensel bir boyuta taşıyan bir durumdur. Ramsden'in (1992, s.100) atıfta bulunduğu Bruner şu şekilde belirtir: "Öğrenme, öğreneni kendine yetebilir hale getiren geçici bir durumdur."

Her durumda öğrencilerin sorularını cevaplama uygun görünebilir ancak bu, öğretmen her şeyi bilir yaklaşımını gösterir ve bir otorite olarak öğretmene bağımlılığı geliştirir. Böyle bir algı, öğrenciler üniversiteden mezun olduktan sonra, "otoriteye" erişemeyecekleri ve ondan destek alamayacakları için öğrencilere yardımcı olmaz. Bu, içselleştirdiğimiz davranış

biçimlerine aykırı görünse de, öğretmenlerin öğrencilerin her problemine cevap vermekten kaçınmaları gerekir.

Öğrencilerin Kendi Sorularını Cevaplamasına Yardımcı Olacak Stratejiler

Yardımcı sorgulama teknikleri becerikli bir öğretmenin uygun zamanlarda kullanmayı öğrenmesi gereken komutlardır.

Öğrencilerin Düşünmesini Arttıracak Stratejileri

- “Bekleme zamanı I ve II’yi hatırla. Bir sorudan sonra ve bir cevaptan sonra en az üç saniye düşünme süresi ver.
- “Düşün-Eşleş-Paylaş” yöntemini kullan. Bireysel düşünme, arkadaşı ile tartışma ve bunu sınıfta paylaşması için süre tanı.
- “Destekleyici” soruları yönelt: Neden? Katılıyor musun? Açıklayabilir misin? Daha fazla bilgi verir misin? Bir örnek verebilir misin?
- Yargıda bulunmayı ertele. Öğrencilerin cevaplarına karşı yargılayıcı olma.
- Bir özet yapmalarını iste (aktif dinlemelerini teşvik etmek için). “John’un açıkladığı noktayı özetleyebilir misin?”
- Sınıfı yokla. “Yazarın fikrine katılanlar parmak kaldırsın”.
- Öğrencilerin seçim yapmasına izin ver. “Richard, soruyu yanıtlaması için bir arkadaşını seçer misin?”
- Şeytanın avukatı ol. Öğrencilerden savundukları fikirlerin tam tersi bakış açıları ile açıklamalarını iste.
- Öğrencilerden sesli düşüncelerini iste. “Bu cevaba nasıl ulaştın açıklar mısın?”
- Sadece el kaldıran öğrencilerden değil rastgele seçtiğiniz öğrencilerden cevap bekleyin.
- Öğrencilerin test soruları da dâhil olmak üzere kendi sorularını sormalarına izin verin.
- Öğrencilerin soruları hazırlamasını ve birbirlerine soru sormasını sağlayın.
- Öğrenci cevapları için ipucu verin. “Bu sorunun tek bir yanıtı yok. Alternatif yanıtları da dikkate almanızı istiyorum.”
- Öğrencilerin kalemlerini kullanmaktan ziyade becerilerini kullanacakları bir sorunun geleceği konusunda onları uyarın.

Bu stratejileri kullanan bir öğretmen, soruları sınıfa yöneltir ve öğrencilerini öğrenmelerinde bağımsız olmaları yönünde cesaretlendirir. Öğretmenler, ayrıca, soruların hazırlanmasında da öğrencilerini kullanabilirler. Öğrenciler – özellikle çoktan seçmeli sorularda – yanlış cevabı öğretmenlerinden daha iyi bildikleri için, bu konuda oldukça iyidirler. Konu ile ilgili bir beceri de, Bir Dakikalık Sınav ve Ön Bilgi Sınama uygulamaları gibi sözlü ya da yazılı ipuçları alınması yoluyla, sınıftan soruların alınmasıdır (Cross ve Angelo, 1993). Öğrencilerin soruları cevaplamak için seçecekleri yöntemlere ilişkin çeşitli tercihleri vardır, bu nedenle, e-postalar, tartışmalar ve soru yazımı gibi fırsatlar öğrencilere verilmelidir.

IDEA Soru # 7: Öğrencilerin akademik performanslarıyla ilgili eleştirilerin nedenlerini açıklar.

Bu strateji, yazılı ya da sözlü geri dönütler hakkındaki ince noktalardan bazılarını ortaya çıkarır. Geri dönüt önemlidir çünkü akademik performansla ilgili dönütlerdeki eleştirilerin nedenlerine odaklanır. Farklı biçimlerdeki dönütleri sık sık kullanma ve anında geri bildirim vermenin yerine geçebilecek başka herhangi bir uygulama bulunmamaktadır. Öğrencinin tamamladığı bir çalışmaya birkaç hafta sonra yazılı ya da sözlü geri bildirim vermek zararlıdır. Böyle bazı durumlarda öğrenciler geri dönütün ne ile ilgili olduğunu hatırlayamayabilirler. Hemen geri dönüt verme, hemen değerlendirme anlamına ve ya dersin sonunda, ya da e-mail ile hemen gönderilen sorular ve isteklere verilen cevaplardır. Genel olarak geri dönüt ile ilgili yapılan bazı araştırmalara burada değinmek gerekir.

Çeşitli yönlerden öğrenciler için en önemli olanı, değerlendirilen çalışma hakkında verilen geri dönüttür. Avustralya'daki öğretim performans göstergesi çalışmasında en çok göze çarpan soru –en iyi ve en kötü dersler arasında en etkin biçimde ayırt edilen– öğrencilerin akademik gelişimleri hakkındaki geri dönütlerin kalitesi ile ilgili olmaktadır. (Ramsden, 2003, s.96)

Barbara Davis (1993), Cashin (1979)'in geri dönüt hakkındaki çalışmasına şu şekilde atıfta bulunur.

Olumsuz geri dönütlerde hangi noktaya geri dönütte bulunduğunuzu açıkça söyleyin. Olumsuz geri dönüt çok güçlüdür ve olumsuz bir sınıf ortamına sebep olabilir. Bir öğrencinin zayıf olduğu bir yönü belirlediğinizde, yorumunuzun sadece belirli bir görev ya da performans ile ilgili olduğunu, kişisel olarak öğrenci ile ilgili olmadığını açıkça belirtmelisiniz. Olumsuz yorumlarınızı, öğrencinin görevde başarılı olduğu yönleri ile dengelemeye çalışmalısınız (Davis, 1993, s.198-199)

Stresi azaltma üzerine Whitman (1987) şöyle söylemiştir: Geri dönüt, gelecekteki performansı geliştirmek için kullanılabilir mevcut performans hakkındaki bilgidir. “Uygun bir şekilde verildiğinde geri dönüt, eylemleri engelleyen olumsuz stresi önleyebilen ve öğrencileri eyleme geçmeleri için motive eden olumlu stresi destekleyebilir” (Whitman, 1987, s.1). Sadler (1999, s.97) şu noktayı işaret eder: “Öğrencinin kendi yazdığı metin ve öğretmenin eleştirisi, öğrenciye birlikte sunulsa bile, geri dönütün anlamı ve önemi öğrenci için açık olmayabilir”. Öğrenciye gelişimini yönlendirecek hiçbir şey verilmemiştir. “Öğrencilere uygun örnekler verilmeli ya da değerlendirme geri dönütüne tek seferlik erişim yerine ödevlerini sürekli bir şekilde tekrar sunabilmeleri için fırsat ve motivasyon sağlanmalıdır” (Sadler, 1999, s.97).

McKeachie (1997, s.405-406) şöyle belirtmektedir:

Geri dönüt, sözelimi özel olarak öğrenci başarısı ile ilişkilendirilemez, ...ancak biliyoruz ki geri dönüt, bağlam ve öğrenci özelliklerine bağlı olarak arzu edilmeyen sonuçlar doğurabilir. Örneğin; eleştiri, öğrenci tarafından, kendisinin başarılı

olabilecek kabiliyeti olmadığının kanıtı olabileceği gibi öğretmenin öğrencinin kendisini geliştirebileceğini düşündüğünün de kanıtı olabilir. Böylece, geri dönütün türü ve öğretmen-öğrenci arasında daha önceki ilişki, geri dönütün, öğrencinin motivasyonunu artırmasını ya da azaltmasını belirleyebilir. .

Adil olma ve kayırmacılık konuları da, IDEA 7. sorusu kapsamında önemlidir. Kanada Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Derneği, saygın öğretmenler (*3M Fellows*) yoluyla *Ethical Principles in University Teaching (Üniversite Öğretiminin Ahlaki İlkeleri)* adlı bir çalışma hazırlamıştır (Murray ve diğerleri, 1996). Bu ilkelerden biri hassas noktalara değinmek konusunun içinde yer alan ikinci başlık olarak şu başlığı taşımaktadır: “Öğrencilerin hassas ya da rahatsız edici buldukları konular, açık, dürüst ve olumlu bir şekilde ele alınır.” Beşinci ilke, *Öğrenciler ile İkili İlişkiler* başlığını taşır ve “çıkar çatışmasından kaçınmak için bir öğretmenin, öğrenci gelişimini engelleyebilecek ya da öğrenciyi kayırma gibi algılanmaya sebep olabilecek şekilde, öğrenci ile ikili ilişki içine girmemesi şeklinde tarif edilir.” *Üniversite Öğretiminde Adalet Kurumsal Bağlılık (Institutional Commitment to Fairness in College Teaching)*”, adlı makalesinde Rita Rodabaugh (1996) adil olmanın rolünü incelemiştir. Adil olmanın dikkate alınmadığında öğrenciler için eğitim sürecinde çok kötü sonuçlara neden olabilecek önemli bir amaç olduğu iddia etmektedir. Adaletsizlik, başarısızlık, yıpratma ve hatta yerleşke vandalizmi ile ilgili iken, adaletli olma, artan oranda kurumsal memnuniyet ve öğrenci başarısı ile bağlantılıdır. Süreçlere İlişkin Adalet başlığı altında araştırmacı arzulanan süreçleri tanımlamaktadır; öğrencinin sınav kâğıdını hemen okuyup öğrenciye göstermek, böylece yaptığı hataları görmesi ve ilgili sorular yönelterek sınavın bir öğretme ve öğrenme aracı haline getirilmesi, öğretmenin fazla zamanını almaz. Şu noktayı bir kez daha belirtmekte yarar var: Adil olma ve adil görünme öğrenciler için farklı değerlendirilen noktalardır.

Geri Dönüt Geliştirme Stratejileri

Öğrenciler öğretmenler tarafından doğrudan ya da e-posta ile ödevleri hakkında verilen yardımcı yorumları fazla dikkate almayabilirler. Genellikle, öğrenciler notlarını öğrendikten sonra ödevler bilgisayarların geri dönüşüm kutularına gönderilir. Eğitici bir amacı olmayan ödevler için bu davranış gayet normaldir, çünkü not alınmış ve olay “bitmiştir”. Öğrenci açısından bakıldığında, ödev değerlendirildikten sonra yapılacak bir şey yoktur. Bu noktada uygulanacak en iyi strateji, uzmanlık ya da yeterlik sınavında olduğu gibi, öğrencileri ödevlerini yeniden teslim etmeye teşvik ederek notlarını yükseltmelerine imkân vermek olmalıdır. Bu şekilde öğrenciler değerlendirmeyi, gelişimleri için bir şans olarak kullanabilirler.

Whitman (1987) kişisel kontrol duygusu taşımanın, öğrenci stresini azaltmakta önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler derste kendilerinden ne beklediğini bilmediklerinde, kontrolsüzlük hissini taşırlar. Görülebilir bir dizi değerlendirme ölçütüne sahip olmak, öğrencilerde kontrol duygusunu geliştirmek için kullanılacak önemli bir stratejidir. Öğrenciler, “nereden not alabileceklerini” bilmeyi hak etmektedirler, böylece, herhangi bir değerlendirmenin temel noktasına odaklanabilirler ve ilgisiz detaylarda kaybolup gitmezler. Değerlendirme ölçütlerini yeniden gözden geçirmek ve not avcılığı yerine

öğrenmeyi geliştirmek isteyen öğretim üyeleri için mevcut pek çok puanlama anahtarı (rubric) bulunmaktadır.

Öğrenci çabaları hakkındaki yorumların küçümsenmesinden kaçınmanın yanı sıra, geri dönütlerin çoğunda rastlanan kalıplaşmış cevaplardan (olumlu-olumsuz-olumlu) da sakınmak gerekir. Sözü edilen durumda öğretmen, öğrencinin çalışması hakkında, “iyi” ya da “çok iyi” şeklinde oldukça genel bazı yorumlar yapar ve bu yorumları detaylı eleştiriler izler. Sonra da, öğretmen, öğrenci ile dostane ilişkisi sürdürmek adına, “genel olarak beğendim” ya da “gerçekten oldukça iyi bir çalışma” gibi çok genel ve olumlu bazı yorumlar ile geri dönütü tamamlar. Psikologlar bize, bunun gibi kalıplaşmış eleştirilerin daha az etkin olduğunu, çünkü dinleyicinin iki olumlu ifadeye değil de, sadece olumsuz olanlara odaklandıklarını söylemektedirler. Yorum kalıplarında çeşitliliğe gitmek daha iyi öğrencinin daha iyi dinlemesini sağlayabilir.

Geri dönüt, bir sonraki bölümde de göreceğimiz gibi, değerlendirmeden daha geniş bir bağlama sahiptir.

IDEA Soru # 20: Öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki sınıf dışı etkileşimi (ofis ziyaretleri, telefon görüşmeleri, elektronik posta, vb. gibi) teşvik eder.

Bu bölüme bir giriş niteliğinde, Carson (1996) bazı uygun alıntılar yapmaktadır.

Stanford Ericksen *Öğrenciler önemsediklerini öğrenirler...*

Goethe *Sadece sevdiklerimizden geleni öğreniriz.*

Emerson *Eğitimin sırrı öğrencilere saygı göstermekte gizlidir.*

Terenzini ve Pascarella (1994) 4 numaralı inanışlarında şunu yazmışlardır: *Öğretim üyeleri öğrencinin öğrenmesini sadece sınıf içinde etkiler.* Onların yaptığı araştırmalar bu sonucu desteklemiştir.

Pek çok araştırma göstermektedir ki öğretim üyeleri sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da oldukça fazla etkilidir... Bir öğrenci uyanık olduğu saatlerin %85’ini sınıf dışında geçirir... Araştırma bize, üniversitenin etkisinin geniş bir bölümünün öğrencinin yerleşkedeki sosyalleşme ajanları (öğretim üyeleri ve öğrenci akranları) ile etkileşiminin boyutu ya da içeriği ile bildirmektedir. Ayrıca, öğretim üyelerinin öğrencilerle temasları resmi sınıf ortamının dışına çıkıp resmi olmayan sınıf dışına yayıldığında öğretim üyelerinin eğitim etkisinin önemli bir şekilde geliştiği görülmektedir... Bazı öğretim üyeleri, öğrencilerle gayri resmi olarak sınıf dışında temas kurulmasını “şımartıcı” ya da (daha kötüsü) bir öğretim üyesinin rolüne uygun olmayan ya da uygunsuz bir davranış olarak görmektedirler. Bu tür görüşler, öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve etkili eğitim uygulamaları hakkında yetersiz bilgiyi daha da kötüsü duyarsız bir ilgisizliği yansıtmaktadır. (Terenzini ve Pascarella, 1994, s.31)

Richard Tiberius (1993, s.1), Yükseköğretimde POD Ağı için hazırladığı *Öğretimde Mükemmeliyet Yazıları (Essays on Teaching Excellence)* adlı çalışmasında "...Öğretim, öğretmenlerin öğrencileri ile bir ilişki içine girmeden kolay bir şekilde gerçekleşmez... İlişkiler öğretimde, bir kekin içindeki un kadar gereklidir" der. Ayrıca, Richard Light'ın Harvard Üniversitesi'ndeki çalışmaları öğretmen ve öğrenci arasındaki kişisel bir bağlantının, gerçekte, öğrencinin gelişimi için ve aldığı eğitimden duyduğu memnuniyet için tek önemli çıkış yolu olduğunu ortaya koymaktadır. McKeachie (1997, s.406) şunu söylemiştir: "öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim, öğrencilerin hissettiği kişisel kontrol duygusunu artırmak için bir fırsattır ve bu büyük ölçüde hem öz-yeterlilik ve başarı beklentisini arttıran hem de başarıyı kendi becerilerine ve dış kaynaklı etkilerden ziyade kişisel çabalarına dayandırmayı etkileyen önemli bir motivasyondur."

Öğrenci-Öğretim Üyesi Etkileşimini Teşvik Etmede Kullanılacak Stratejiler

Öğrenci ile görüşme saatleri, öğrenciler tarafından anlaşılan dünya çapında bir uygulamadır. Pek çok öğrenci bu uygulamayı, öğretmene uygun olan bir zamanda ulaşmak için sahip oldukları bir hak olarak görür. Daima *açık kapı* politikası izleyen öğretim üyeleri, öğrenci ile görüşmeyi sınırlayanlara göre daha iyi değerlendirilir. Elektronik posta, öğrencilere görüşme saatleri dışında da öğretmenlerine sorular yöneltmelerine imkân tanır; ancak kimi öğrenciler öğretmenleri ile yüz yüze görüşüp sözlü olmayan/vücut dilinin ipuçlarından faydalanmak isterler. Butland ve Beebe (1992), Sensenbaugh (1995)'a atıfta bulunarak "*öğretmenin derste ve ders dışında ulaşılabilirliğinin*", son yirmi yılda yapılan öğretimsel iletişim araştırmalarında belki de en göze çarpan araştırma değişkeni olarak ortaya çıktığını belirtirler. Diğer değişkenler ise, gülümseme, başı ile onaylama, kapsayıcı bir dil kullanma ve göz teması gibi sözlü ve sözsüz iletişimlerdir.

Murray (1985), bizim çalışma konumuzla da örtüşen öğretmen davranış unsurlarını ve öğretmenin etkinliği için en ağırlıklı davranışları araştırmıştır. Murray, "etkileşim" alt ölçeğinde aşağıdaki beş stratejiyi öne sürmektedir:

- *Öğrencilere isimleri ile hitap etme.*
- *Soru sormaya ve yorum yapmaya teşvik etme.*
- *Dersten sonra öğrencilerle konuşma.*
- *İyi fikirleri için öğrencileri övme.*
- *Derse dair sorular sorma.*

"Yakınlık kurma" alt ölçeğinde aşağıdaki unsurları sıralamaktadır:

- *Arkadaşça ve samimi konuşulabilir.*
- *Öğrenci gelişimine ilgi gösterir.*
- *Sorunları için öğrencilere yardım eder.*
- *Farklı bakış açılarına saygı gösterir.*

Lowman'ın (1990) üst düzey öğretmenler arasında yaptığı gözlem aşağıdaki teknikleri kullanmanın kişiler arası diyalogu ilerlettiğini göstermektedir:

- *Kalabalık sınıflarda da olsa öğrencilere gösterilen bireysel ilgi*
- *Öğrencilerin cevaplarına hassasiyet göstermek*

- *Kuralların oluşturulmasına –ödev teslim tarihinin belirlenmesi gibi– öğrencilerin katılmasını teşvik etmek*
- *Soru sormaya teşvik etmek*
- *Risk alma ve yaratıcılığa teşvik etmek.*

Barbara Davis (1993) kitabında “*kalabalık sınıfların kişiselleştirilmesi*” hakkında aşağıda belirtilenleri de kapsayan birçok öneri sunmaktadır:

- *Öğrenciler ile gayri resmi olarak toplanmak için girişimde bulunun*
- *İsimlerini öğrenin*
- *Öğrencilerin özgeçmişlerini isteyin*
- *Öğrencilerin “sınıf olarak” ortak bir kimlik oluşturmalarına yardımcı olun.*

Benzer şekilde, Whitman (1987) öğrenciler ile ilişkilerini geliştirmede ve öğrencilerin öğrenmelerini ilerletmede öğretmenlere aşağıdaki tavsiyeleri vermektedir:

- *Dersin başlangıcında dersin ana hatlarını anlatın.*
- *Derse katılımı teşvik edin.*
- *Öğrencileri isimleri ile tanıyın.*
- *Çalışma grupları ve akran çalışmasını harekete geçirin.*
- *Uygun bir biçimde espri yapın ve kişisel hikâyeler anlatın.*
- *“Profesyonelce samimiyet” kurun.*
- *Ders dışında da ulaşılır olun.*
- *Rehberlik/danışmanlık becerilerini geliştirin.*
- *Mentor rolü için açık olun.*

Yukarıda italik harflerle yazılmış olan unsurlar, bu çalışma için özellikle uygundur.

Bölüm Dört – Sonuç

Bu çalışmaya başlarken belirtilen dört soru geliştirilmiş öğretme ve öğrenmeyi geliştirme stratejilerine kolayca katkıda bulunmaz. Bu, amaç ile dolaylı olarak ilişkilidir ama bu durum onların önemini azaltmaz. Şüphesiz bazı eksik yönleri de bulunmaktadır. Öğrencilerin onayını kazanmaya odaklanmak onları göz ardı etmek kadar tehlikeli olabilir. Diğer insanlarla kolay anlaşan ve iletişime açık olan öğretmenlerin herhangi bir şeye kendilerini adapte etme yolları aramalarına gerek olmayacaktır; ancak, yol açtıkları etkilerin farkında bile olmayan öğretmenler için aynı şeyi söyleyemeyiz. Farklılık yaratacak stratejiler mevcuttur. Bu stratejiler, kişilik boyutları ile yakından ilgilidir ve eğer bunlar değiştirilecekse, bilincin artırılması ve kararlı olunması gerekir. Herhangi bir davranışını değiştirmeden önce öğretmen öğrencilerle zayıf ilişkiler içinde olduğunun farkına varmalıdır. Öğreten ve öğrenen arasında yakınlık kurma, etkili öğretime ilişkin (öğrenci değerlendirme verilerine dayalı olarak) istatistiksel açıklamalarda en önemli kategori olarak önümüze çıkmıyor; ancak, pek çok çalışma, öğrenci-öğretmen yakınlığını, öğrenmeyi geliştiren ve sezgisel olarak iyi hissettiren önemli ve kabul edilen bir nitelik olarak göstermektedir. 1960’ların popüler psikoloğu Dr. Murray Banks, *Psikiyatrist gelene kadar ne yapmalı (What to do until the psychiatrist comes)* adlı albümünde, mutluluğun bir kelebek gibi olduğunu söylemiştir. Kovalarsan senden

kaçacaktır; sessizce durursan belki omzuna konabilir. Aynı şeyi öğrencinin takdirini elde etmeye çalışmak için de söyleyebiliriz.

Neil Fleming emeklilikten kaçınmakta ve kırk yıllık öğretim tecrübesine öğretme ve öğrenme konusunda öğretim üyesi yetiştirme çalıştaylarını eklemektedir. Düzenli olarak Kuzey Amerika yüksekokulları ve üniversiteleri tarafından pek çok çalıştay ve konferans sunumları için davet edilmektedir. Karayipler, Malezya, Tayland, Birleşik Krallık, Avustralya, Türkiye ve Güney Pasifik Adaları, onun öğretme ve öğrenme konusundaki uzmanlığından yararlanmışır. Önceden öğretmen eğitimi konusunda ders vermiş, lise öğretmenliği yapmış ve 1987-1998 yılları arasında Yeni Zelanda'daki Lincoln Üniversitesi Öğretim Üyesi Yetiştirme Merkezi Başkanlığı görevini yürütmüştür. En son çalışması, 55 Strategies for Teaching (Öğretimin 55 Stratejisi) adlı kitabıdır. Ayrıca, VARK öğrenme stilleri anketi ve bununla ilgili diğer kaynakları da bulunmaktadır. Bu çalışmalar ve çalıştaylar için ayrıntılı bilgiye www.vark-learn.com adresinden ulaşılabilir.

Kaynakça

- Angelo, T. (1996). Relating exemplary teaching to student learning. In M. Svinicki and R.J. Menges (Eds.), *Honoring exemplary teaching*. New Directions for Teaching and Learning, 65, (57-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ausubel, D.P., Novak, J.S. and Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Bruffee, K.A. (1995). *Collaborative learning: Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Carson, B.H. (1996). Thirty years of stories: The professor's place in student memories. *Change*, 28(6), 10-17.
- Cashin, W.E. (1979). *Motivating Students*, IDEA Paper No 1. Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.
- Chickering, A.W. and Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.

- Chism, N. (1999). Valuing student differences. In W.J. McKeachie (Ed.), *Teaching tips* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cross, K.P. and Angelo, T. (1993). *Classroom assessment techniques*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, B.G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feldman, K.A. (1988). Effective college teaching from the students' and the faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28(4), 291-344.
- Fleming, N.D. (2003). *55 Strategies for teaching*. Available: www.vark-learn.com.
- Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53.
- Hodgson, V. (1984). Learning from lectures. In F.Marton et al., (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Humphreys, W.L. (1988). Building on success: A perspective on teaching and learning. *The GTA at UTK*, 3(3), 1-4.
- Light, R.J. (1992). *Explorations with students and faculty about teaching, learning and student life*. The Harvard assessment seminars, Second Report, Harvard University, Cambridge.
- Lowman, J. (1990). *Mastering the techniques of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass. Page 9
- McKeachie, W.J. (1997). Good teaching makes a difference — and we know what it is. In R.P. Perry and J.C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice*. New York: Agathon Press.
- McKeachie, W.J. (1999). *Teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Murray, H.G. (1985). Classroom teaching behaviors related to college teaching effectiveness. In J.G. McDonald and A.M. Sullivan (Eds.), *Using research to improve teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murray, H.G., Gillese, W., Lennon, M., Mercer, P. and Robinson, M. (1996). Ethical principles for college and university teaching. In Fisch, L. (Ed.), *Ethical dimensions of college and university teaching: Understanding and honoring the special relationships between teachers and students*, *New Directions for Teaching and Learning*, 66, 57-64. San Francisco: Jossey-Bass.

- Nufer, E. (1993). Bottom-line disclosure and assessment. *Teaching Professor*, 7(7), 8.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: Situational differences in learning. In R.R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*, New York: Plenum.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: Routledge & Falmer.
- Rodabaugh, R.C. (1996). Institutional commitment to fairness in college teaching. In L. Fisch (Ed.), *Ethical dimensions of college and university teaching: Understanding and honoring the special relationship between teachers and students*. New Directions for Teaching and Learning, 66, 37-46. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sadler, D.R. (1999). *Managing your academic career: Strategies for success*. Sydney: Allen & Unwin.
- Sensenbaugh, R. (1995). *How effective communication can enhance teaching at the college level*, ERIC Database ED380847. www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed380847.html.
- Terenzini, P.T. and Pascarella, E.T. (1994). Living with myths: Undergraduate education in America. *Change*, 26(1), 28-32.
- Tiberius, R.G. and Billson, J. M. (1991). The social context of teaching and learning. In R.J. Menges and M. Svinicki (Eds.), *College teaching: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tiberius, R.G. (1993). The why of teacher/student relationships. *Essays on teaching excellence*. The Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD).
- Whitman, N.A. (1987). *Reducing stress among students*; ERIC Database ED284526. www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed284526.html.
- Wratten, S.D. and Hodge, S. (1999). The use and value of prior assessment in ecology curriculum design. *Journal of Biological Education*, 33(4), 201-203.
- Young, S. and Shaw, D.G. (1999). Profiles of effective college and university teaching. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 670-686.
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain*. Sterling, VA: Stylus.