

EĞİTİMDE ORTAK TEMEL YETERLİKLER, SINIF İÇİ NORMLAR VE SÖYLEM

Şahin ÇETİN (*)

Özet

Bilginin hızlı bir biçimde yaratıldığı, yayıldığı ve ulaşılabildiği günümüzde eğitim sistemlerinin en temel önceliklerinden biri temel yeterliklerin geliştirilmesidir. Bu çalışmanın amacı eğitim sürecinin öğrencilere kazandırılması gerekli görülen temel yeterlikleri ve bu süreçte etkili bir yöntem olabileceği değerlendirilen sınıf içi söylem ve normları incelemektir. Eğitimin bireylere kazandırması gerekli görülen yeterlikler konusunda bir uzlaşma bulunduğu görülmektedir. Yetkinliklerin kazandırılması sürecinde anlatma, gösterme ve aktarılan bilginin öğrenci tarafından yeniden üretilmesine dayanan geleneksel yöntemlerden ziyade uygun sınıf içi normlar ve söylem geliştirme gibi yöntemler daha etkili olabilir.

Anahtar Kelimeler: *Temel yeterlikler, sınıf içi normlar ve söylem.*

Core Competences in Education, Classroom Norms and Discourse

Abstract

In a world where information is created, spread and reached faster than ever in human history developing some common core competences should be among the highest among priorities of education. There seems to be a certain level of agreement on the core competences that students must be equipped with. This study aims to examine some core competences that education systems should inculcate students with as well as classroom discourse and norms, which can be more effective methods to this end than traditional methods.

Key Words: *Core competences, classroom norms and discourse.*

*) Dr., Kara Harp Okulu Dekanlığı
(e-posta: scetin@kho.edu.tr)

Giriş

Bilginin ve özellikle Lundvall ve Johnson tarafından somut gerçekliğin bilgisi (know what) olarak tanımlanan bilginin her zamankinden daha hızlı bir biçimde yaratılması ve dağıtılması ve bu nedenle daha kolay erişilir olması bu bilgiye sahip olma gerekliliğini azaltmıştır. Bunun yerine insanlar değişen istihdam, serbest zaman ve aile örüntüleri ile başa çıkabilmek açısından gerekli bilgiyi seçmek, işlemek ve kullanmak için uygun araçlara ihtiyaç duymaktadır. Bu durum, eğitimde somut gerçeklerin bilgisini öğretmekten ziyade yeterlikler geliştirmek yönünde artan eğilimin temel gerekçesini oluşturmaktadır (Eurydice, 2002).

Avrupa Birliği, Dünya Bankası ve UNESCO gibi uluslar arası kuruluşlar temel yeterliklerin, tutum ve değerlerin geliştirilmesini eğitimin öncelikleri arasında ilk sıraya yerleştirmektedir (Pehlivanoğlu, 2009).

Temel Yeterlikler

Temel yeterlikler, mesleklerden bağımsız olarak her bireyin kazanması gereken veya eğitimin bireylere kazandırmak durumunda olduğu yetilerdir (Pehlivanoğlu, 2009).

Romainville, yeterlik kelimesinin Fransızcadaki karşılığı olan *compétence* teriminin belirli bir işi yapabilme yeteneği anlamında ilk olarak mesleki eğitimde kullanıldığını ifade etmektedir. Son yıllarda kavram, belirli bir 'kapasiteyi' veya 'belirli bir ortamda etkili bir davranış gerçekleştirme potansiyelini' ifade etmek için genel eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu tanım bilginin kendisinden ziyade kullanımını ön plana çıkarmaktadır (Eurydice, 2002).

Beceri ve yeterlik kavramları arasında üzerinde durulması gereken farklılıklar vardır. Beceri (skill) karmaşık bir motor ve/veya bilişsel davranışı kolay, doğru ve değişen koşullara uygun bir biçimde gerçekleştirmeyi ifade etmektedir (Rychen, 2002). Yeterlik ise öğrenme ürünlerini belirli ortamlarda (eğitim, iş, kişisel veya mesleki gelişim gibi) yetkin bir biçimde kullanabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Yeterlikler, (kuramların, kavramların veya örtük bilginin kullanımı gibi) bilişsel unsurlar yanında işlevsel (örneğin teknik beceriler) ve kişiler arası ilişkiler (örneğin sosyal ve örgütsel beceriler) ve etik değerlerle de ilişkilidir (OECD, 2009).

Bu nedenle yeterlik kavramı bilgi ve beceriden daha fazlasıdır (OECD, 2005) ve bilişsel becerileri, tutumları ve diğer bilişsel olmayan yeterlikleri kapsayan karmaşık bir eylem sistemidir (Rychen, 2002). Örneğin etkili iletişim, bireyin bir dili bilmesini, bilgi teknolojilerini kullanabilme becerisini ve iletişim içinde bulunduğu kişilere karşı tutumunu da içeren bir yeterliktir (OECD, 2005).

Levy ve Murnane'e (2001'den aktaran Rychen, 2002) göre globalleşme ve teknolojinin yaygınlaşması küresel düzeyde temel yeterliklerin tanımlanmasını gerekli kılmaktadır.

Majumdar'a göre temel yeterliklerin kazandırılması gerekliliğinin temelinde (1) bilgi temelli yeni ekonomi, küreselleşme ve yeni bilgi teknolojileri; (2) hızlı değişim; (3) yaşam boyu öğrenme; (4) istihdam edilebilirlik; (5) iş yerlerindeki değişimler; (6) girişim-

cilik ve yenilikçilik kültürünün teşvik edilmesi gibi baskılar bulunmaktadır (Majumdar, 2009).

2002 yılında Eurydice desteği ile AB ülkelerinde yapılan – Eğitim ve Kültür Müdürlüğü Temel Yeterlikler– araştırması raporunda temel yeterliklere ilişkin vurgu iki temele dayandırılmaktadır. İlk olarak eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde okullar arasındaki farklılıklardan kaynaklanan eğitimde nitelik sorunu ve ikinci olarak uluslar arası değişim artması, hızlı bilimsel ve teknolojik ilerleme ve karmaşıklaşan kariyer yolları (Scottish Qualifications Authority, 2003).

Bir bireyin başarılı ve sorumlu bir yaşam sürebilmesi ve bir toplumun mevcut ve gelecekteki tehditler ile baş edebilmesi için gerekli olan yeterlikler nelerdir? Sınırlı sayıda temel yeterlikler hangi ölçütlere göre belirlenmelidir?

Bir yeterliğin “temel yeterlik” olarak tanımlanabilmesi için birey ve toplum açısından gerekli veya faydalı olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Temel yeterliklerin belirlenmesindeki önemli diğer bir ölçüt temel yeterliklerin bireyin bağımsız, amaçlı, sorumlu ve başarılı bir yaşantı sürebilmesi için gerekli olmasıdır. Temel yeterlikler bireyin bilinen ve/veya yeni ve öngörülemez bir çevrede bağımsız ve etkili bir kişi olarak varlığını sürdürmesini sağlayan ve farklı sosyal ağlara başarılı bir biçimde entegre olabilmesine imkân veren becerilerdir. Ayrıca, her türlü çevre sürekli değişime uğradığı için temel yeterlikler kişinin yeni gelişmeler ışığında bilgilerini ve becerilerini güncelleyebilmesini sağlayabilmelidir (Eurydice, 2002). Bu anlamda temel yeterlikler kişinin sürekli ve hızlı değişime uyum sağlayabilmek için bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyebilme kapasitesini ifade etmektedir (Zuniga, 2005).

Avrupa Komisyonu 2001 yılında yayımladığı Eğitim Sistemlerinin Somut Gelecek Hedefleri Raporu (Eurydice, 2002), 2002 yılında Eurydice desteği ile AB ülkelerinde yapılan Eğitim ve Kültür Müdürlüğü Temel Yeterlikler araştırması (Scottish Qualifications Authority, 2003), OECD'nin “Yeterliklerin Tanımlanması ve Seçimi: Kuramsal ve Kavramsal Temel (Project DeSeCo) Projesi” (Rychen ve Salganik, 2003; Rychen, 2002), ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan öğrenci merkezli ve yapılandırmacılık, işbirlikli öğrenme ve çoklu zekâ kuramı gibi yaklaşımlara dayanan yeni eğitim programları (MEB, 2005) ve Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi (MEGEP) Projesi (MEB, 2004) ve Avrupa Birliğinde gençlerin eğitimi ile ilgili alanlarda çalışan eğitimcilerin sahip olması gereken yeterlikler çalışmalarında (Otten ve Ohana, 2009) ülkelerin ve üye ülkelerin ihtiyaçlarına göre bir kısmı birbiri ile örtüşen temel yeterlikler tanımlanmıştır. Tanımlanan yeterlikler, ülkelerin önceliklerine göre ve hangi eğitim düzeyi dikkate alınarak tanımlanacağına bağlı olarak farklılıklar gösterebilmektedir.

OECD (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada OECD üyesi ülkelerin çoğunda müfredat reformu çerçevesinde temel yeterliklerin geliştirilmesinin hedeflendiği belirlenmiştir. Bazı ülkelerde bilgi teknolojilerine ilişkin yeterliklerin ayrı bir ders olarak okutulduğu, diğer yeterliklerin ise farklı derslerin müfredatında yer alacak biçimde okul programlarına yayıldığı bulunmuştur.

Temel yeterliklerin genel olarak sanayi ve istihdam edilebilirlik bağlamında veya eğitim ve sürekli öğrenme bağlamında tanımlandığı görülmektedir. Araştırma sonuçları ve bu iki bağlam birlikte ele alındığında ön plana çıkan yeterlikler şunlardır (Majumdar, 2009):

- Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme: Karmaşık, iç içe geçmiş ve sınırları belirsizleşmiş farklı alanlarda problemleri tanımlayabilmek için günümüzün bilgi işçileri öncelikle eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalıdır. Ayrıca problemi araştırmak ve formüle edebilmek, probleme ilişkin fikirleri analiz edebilmek, yorumlayabilmek ve tasnif edebilmek, alternatifleri ve en uygun çözümü bulabilmek için uygun araç ve uzmanlığı kullanabilmelidir.

- Yaratıcı Düşünme: Günümüzün bilgi işçileri problemleri çözmeye yeni fikirler geliştirebilmek, yeni ilke, süreç ve ürünleri keşfedebilmek için yaratıcı düşünme becerisi geliştirmelidir. Bu bağlamda teşhis ve tasarım becerileri önemli bir rol oynayacaktır.

- Bilgiyi Kullanma: Günümüzün bilgi işçileri etkili karar verebilmek için bilgi edinme, bilgiyi arama ve bulma kapasitesi geliştirmelidir. Ayrıca bilgiyi değerlendirebilmeli, bilgiyi nasıl kullanacağını ve bu bilgiyi kullanarak nasıl iletişime geçeceğini bilmelidir.

- İletişim: Günümüzün bilgi işçileri, İnternet dâhil olmak üzere, farklı modern iletişim araçlarını kullanarak farklı ortamlarda ve çeşitli tipteki bireylerle iletişim kurma becerileri geliştirmelidir.

- Takım Çalışması: Günümüzün bilgi işçileri karmaşık problemleri çözebilmek, karmaşık araçlar, hizmetler ve ürünler geliştirebilmek için bir ekibin üyesi olarak çalışabilmelidir. İş birliği, koordinasyon ve ekip çalışması başarı için gerekli ve kritik becerilerdir.

- Teknolojiyi Kullanma: Başta bilgisayar teknolojisi olmak üzere fiziksel ve anlama becerileri anlamında teknolojiyi kullanma bilgi çağında çok önemlidir. Bilgi işçileri teknolojiyi sistemleri incelemek, anlamak, adapte etmek ve işletmek için gereken bilimsel ve teknolojik ilkeleri anlayarak kullanabilmelidir.

- Özerk Öğrenme: Hızlı teknolojik gelişme bireyin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilmesini ve bu konuda çözüm geliştirebilmesini gerektirmektedir. Günümüzün bilgi işçileri kendi kariyer yollarını ve sürekli öğrenme süreçlerini yönetebilecek becerilere sahip olmalıdır. Öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme günümüzün en önemli parametrelerindedir.

Farklı eğitim düzeyindeki ve farklı meslek gruplarından bireylerin sahip olması gereken temel yeterlikler sürekli artmakta ve temel yeterlikler listelerine yeni yeterlikler ilave edilmektedir. Ancak bu “hep daha fazla” eğilimi bir imkânsızlığa neden olmaktadır. Nihai bir yeterlikler listesi oluşturmak mümkün olmadığı için ve temel yeterlikler kavramının tanımı gereği sınırlı sayıda yeterlik üzerinde odaklanmak daha akılcı görünmektedir. Ayrıca günümüzün ağ toplumlarında yeterliklerin kolektif yeterlikler olarak kabul edilmeli ve yeterlik geliştirmenin yaşam boyu öğrenme süreci içinde evrimsel bir süreç olarak ele alınmalıdır (Cornu, 2006).

Önerme 1: Eğitimin her düzeyinde öğrencilere kazandırılması gereken, farklı paydaşların katılımı ile belirlenecek, günümüz dünyasının ihtiyaç ve gerekliliklerini esas alan, sınırlı sayıda temel yeterlik tanımlanması bir zorunluluktur. Bu yeterlikler toplumdaki topluma küçük farklar göstermekle birlikte eğitim sürecinin bireylere yukarıda sıralanan yeterlikleri kazandırması gerektiği konusunda bir görüş birliği oluşmuş görünmektedir.

Temel Yeterliklerin Kazandırılması

Temel yeterlikler konusundaki diğer bir tartışma bu yeterliklerin nerede, ne zaman ve nasıl edinilmesi gerektiği konusundadır. Bu konuda akla gelebilecek ilk yanıt temel yeterliklerin zorunlu eğitim döneminde okullarda edinilmesi seçeneğidir. Yaşam boyu öğrenme bireysel bir sorumluluk olarak görülse de temel yeterliklerin genç nesillere kazandırılması sorumluluğunun okullara düştüğü görüşü hâkimdir (Eurydice, 2002).

Yeterliklerin gelişmesi biçimsel ve biçimsel olmayan eğitim ortamlarında ve eylem ve etkileşim sürecinde gerçekleşir. Bu nedenle yeterliklerin geliştirilmesi dar bir biçimde okullardaki öğretme-öğrenme süreci ile sınırlandırılmaz. Yeterliklerin geliştirilmesi sürecinde eğitim sistemi ile birlikte aile, iş yeri, medya ve dinsel-kültürel örgütler gibi diğer kurumsal yapıların da sorumluluğu vardır (OECD, 2002).

Okullarda gerçekleşen eğitim ile edinilen bilgi ve beceriler yukarıda sıralanan biçimsel olmayan ortamlara transfer edildiğinde yeterliğe dönüştürülebilir. Aynı şekilde bu ortamlarda kazanılan bilgi ve beceriler okul ortamına transfer edildiğinde yeterliğe dönüştürülebilir. Okullar ve çevrenin birbirini tamamlayan etkileşimi bireyi hayata başarılı bir biçimde hazırlayabilmede anahtar role sahiptir (Eurydice, 2002).

Beck'e göre (2008) öğrenme ile bağlantılı olarak yeterlik geliştirmeyi hedefleyen okullarda öğretim farklı öğrenme stillerine hitap etmelidir. Yeterliklerin edinilmesi ancak öğrencinin katılımı ile mümkündür. Öğretmenin rolü, bilgi ve becerileri yeni durumlara uygulayabilme sürecinde öğrencileri yönlendirmek ve böylelikle yetkin bireyler olma sürecinde onlara yardım etmektir (Eurydice, 2002).

Yeterlik ediniminin biçimsel ve biçimsel olmayan eğitim ortamlarında ve eylem ve etkileşim sürecinde gerçekleştiği (OECD, 2002) düşünüldüğünde bu süreçte geleneksel ve bilgi aktarımına yönelik öğretim yöntemlerinden ziyade uygun sınıf içi normlar ve söylem geliştirmenin daha etkili yöntemler olacağı düşünülebilir.

Geleneksel öğretim, bilginin öğretmen tarafından aktarılmasına dayanır. Öğretmen tarafından aktarılan bilginin öğrenci tarafından hatırlanması öğrenmenin gerçekleştiğini gösterir. Öğretmen genellikle anlatma ve gösterme yöntemlerinden yararlanır. İçerik belirlenmiş bir sürede (ders saatinde) öğrenciye gösterilebilecek biçimde birimlere ayrılır. Freire bu yaklaşımı banka metaforu ile açıklamaktadır. Öğrenciye bilgi transfer edilmekte, öğrenci de bu bilgiyi almakta ve saklamaktadır. Bu öğretme ve öğrenme modelinde bilgi insan yorumundan bağımsız bir fikirler kümesidir ve öğrenciler bu fikirlerle dolurabilecek edilgen alıcılar durumundadır (McGraw, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni eğitim programlarının temel dayanaklarından olan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğren-

me sosyal bir çevrede, öğrencilerin ve öğretmenlerin oluşturduğu topluluklarda gerçekleşmektedir. Ancak bu sürecin sosyal boyutuna ilave olarak her bir öğrencinin öğrenme sürecini de kapsayan psikolojik bir boyutu vardır (Cobb, 2000).

Yapılandırıcılığın sosyal ve psikolojik boyutlarını dikkate alan Simon'a (1997) göre öğretmenlerin en yaygın kullandıkları yöntemler olan "gösterme ve anlatma" yerine kullanabileceği iki yöntem soru sorma ve sınıf içi söylem oluşturmaktır. Öğretmenin derste kullanacağı soruları belirlemesi öğrenme sürecinin bilişsel ve psikolojik boyutunu oluşturur. Sorular öğrencileri benzerlikleri aramaya, denenceler oluşturmaya ve sonuçları gerekçelendirmeye teşvik edici olmalıdır. Söylem geliştirme süreci ise öğrenmenin sosyal boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutta öğretmen sınıfın belirli kavramlar, normlar ve uygulamalar oluşturan bir öğrenme topluluğu olmasını hedeflemelidir (Simon, 1997).

Sınıf içi söylemin (diğer bir ifade ile dilin) sosyal kimlikleri ve ilişkileri biçimlendirmek, öğrenmenin ne olduğu konusunda ortak bir anlayış kazandırmak ve ders içeriğine ilişkin inançları yansıtmak gibi farklı birçok işlevi vardır (McGraw, 2002).

Sınıf içi normların ise iki boyutu vardır. Birinci boyut sınıf içi aktivitelerle ilişkilidir. İkinci boyut ise sınıfta hangi çalışmalara veya çabalara değer atfedildiği ile ilişkilidir. Bu boyutta öğretmen zaman içinde öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranış biçimleri konusunda ortak bir anlayış geliştirmesine yardım eder (Loh, Marshal, Radinsky, Mundt ve Alamar, 2009).

Sınıf içi normlar, sınıf içi süreçler konusunda bir gösterge olması ve öğrencilerin inanç ve değerlerinin nasıl geliştiğini yansıtmaya açısından oldukça önemlidir. Waschescio'nun da ifade ettiği gibi normlar öğrenme-öğretme sürecini olumlu veya olumsuz etkileyebilecek kültürel araçlardır (Sekiguchi, 2005).

Sorduğu bir soruyu doğru yanıtlayan ilk öğrenciyi artı vermek veya benzer bir biçimde ödüllendiren bir öğretmen farkında olmadan verdiği mesajlarla bir takım sınıf içi normların oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu ifadenin yüklediği anlamlardan bazıları şunlardır (Özmantar, Bingölbalı, Demir, Sağlam ve Keser, 2009):

- Soruyu doğru yapmak, soruyu yapmak için uğraşmaktan daha önemlidir.
- Problemin hızlı çözülmesi (en kısa sürede) önemlidir.
- Sorunun nasıl çözüldüğünden çok doğru sonuca ulaşmak önemlidir.
- Sınıfta sadece bir öğrenci doğru cevaba ulaştıktan sonra, diğerlerinin uğraşlarına devam etmesine gerek yoktur.

Örneğin, araştırmaya dayalı öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğrenciler küçük grup çalışması ile problemlere çözüm yollarını arar, tahminler öne sürer ve bu tahminleri test eder, daha büyük gruplar oluşturarak fikirlerini açıklar, gerekçelendirir, tartışır ve diğer öğrencilerin fikirlerini anlamaya çalışarak bunları değerlendirir. Öğretmenler problemlerin nasıl çözüleceğine ilişkin kuralları anlatmak yerine öğrencileri problemi çözmek için yöntem geliştirmeye teşvik eder. Bilgi problem çözme sürecine katılma, fikirleri açıklama ve gerekçelendirme, diğer öğrencilerin fikirlerini tartışma ve değerlendirme yoluyla bir-

likte oluşturulur. Gerçek veya bilgi öğretmenin tekelinde değildir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte yapılandırılır (Cobb, Wood, Yackel & McNeal, 1992).

Manouchehri ve Enderson'a göre (1999) araştırmaya dayalı Matematik dersinde öğretmenler sınıf tartışması ve küçük grup çalışması için uygun normlar geliştirmek için öğrencilerin (a) zor buldukları problemleri çözmeye çalışmaları, (b) buldukları çözümleri arkadaşlarına açıklamaları, (c) arkadaşlarının açıklamalarını dinlemeleri ve anlamaya çalışmaları, (d) bir cevaba ilişkin bir uzlaşmaya varmaya çalışmaları ve (e) çelişen yorum ve açıklamaları çözümlenmeye çalışmaları konusunda ısrarcı olmalıdır.

Özmentar ve arkadaşları (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan programların amaçladığı becerilerin ortaya çıkmasına olanak tanıyacak sınıf ortamının oluşturulmasında gerekli olan sekiz norm belirlenmiştir. Bu normlar; (1) Açıklamalar yapılması, (2) Gereklere sunulması, (3) Fikirlerin çekinmeden paylaşılması, (4) Başkalarının düşüncelerinin anlaşılmasına çalışılması, (5) Düşüncelere katılıp katılmadığının belirtilmesi, (6) Anlaşılmayan düşüncelerin dile getirilmesi, (7) Alternatif düşünceler üretilmesi, (8) Düşüncelerin doğruluğunun sorgulanmasıdır.

Loh ve arkadaşları (2009) tarafından gerçekleştirilen durumsal çalışmada bir Matematik öğretmenin araştırmaya dayalı öğretim sürecinde sınıf içi normları ve diskuru kullanma biçimini incelemiştir. Öğretmenin sınıfta öğrencileri; (a) bir probleme ilişkin görüş belirleme, bu görüşü destekleyecek ve bilimsel bulgularla desteklenen bir argüman oluşturma ve (b) görüşünü ve görüşün dayandığı bilimsel verileri diğer öğrencilere kendi içinde tutarlı bir biçimde ifade edebilmeye teşvik ettiğini gözlemlemiştir.

Önerme 2: Yeterliklerin öğrencilere kazandırılmasında bilgi aktarımına ve bu bilginin öğrenciler tarafından yeniden üretilmesine dayanan geleneksel yöntemlerden ziyade uygun sınıf içi dilin ve normların tanımlanarak teşvik edilmesi daha etkili olabilir.

Sonuç

Eğitimin öğrencilere kazandırması gereken yeterlikler konusunda genel bir uzlaşmaya bulunduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre farklılıklar gösterebilse de 21nci yüzyılın bireyleri eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcı düşünme, bilgiyi kullanma, iletişim, takım çalışması, teknolojiyi kullanma, özerk ve yaşam boyu öğrenme gibi yeterliklere sahip olmalıdır.

Yeterliklerin gelişmesi biçimsel ve biçimsel olmayan eğitim ortamlarında, eylem ve karşılıklı etkileşim sürecinde gerçekleşir. Bu nedenle yeterliklerin kazandırılması yalnızca okulların sorumluluğu olarak görülemez ve dar bir biçimde okullarla sınırlandırılmaz. Eğitim sistemi ile birlikte başta aile olmak üzere diğer kurumsal yapıların da sorumluluğu vardır.

Yeterliklerin kazandırılmasında anlatma ve gösterme ile bilgi aktarımına dayanan geleneksel yöntemlerin arzulan sonuca sağlayamayacağı açıktır. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Anahtar Beceriler Modülü – Öğretmen Kılavuzunda iletişim yeterliğinin “Temel İletişim Süreci, Etkili İletişim ve İletişimi Güçleştiren

Yaklaşımlar” başlığı altında planlanan bir ders veya faaliyet ile kazandırılması planlanmaktadır (MEB, 2004). Bu faaliyet öğrencilere iletişim sürecine ilişkin birtakım bilgileri aktarmada etkili bir yöntem olabilir. Daha sonra bir sınavla öğrencilerin bu bilgileri ne oranda hatırladığı ölçülebilir. Ancak bu bilgilerin öğrencilere aktarılmasının ve öğrencilerin bu bilgileri yeniden üretmesinin iletişim becerisi kazandırmada sınırlı bir katkısı olacaktır. Daha önce ifade edildiği gibi yeterliklerin gelişmesi eylem ve karşılıklı etkileşim sürecinde gerçekleşir. Bunun yerine öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerileri destekleyen ve sınıf içi uygulamaların temel dayanağını oluşturacak normlar geliştirerek öğretmenleri bütün derslerde bu normları ve uygun bir söylemi kullanmaya teşvik etmek yeterlikleri kazandıracak bir eylem ve etkileşim sürecini olumlu etkileyebilir. Örneğin bu süreçte öğretmenler öğrencilerin özellikle bilgi teknolojilerini kullanarak araştırmasını, diğer öğrencilerle iş birliği yaparak sorunlara bilgiye (araştırmaya) dayalı ve yaratıcı çözümler geliştirmeye çalışmasını, sınıf içi tartışmalara katılmasını, görüşlerini uygun bir biçimde ifade edebilmesini ve farklı görüşleri anlamaya çalışmasını teşvik etmelidir.

Öğrencilere kazandırılacak yeterlikler ve bu yeterliklerin gelişmesini teşvik edici dil ve normlar konusunda araştırmalar yapılması ve öğretmen yetiştirme, hizmet içi eğitim programlarının bu amaca hizmet edecek biçimde yapılandırılması diğer önemli bir gerekliliktir.

Kaynakça

- Beck, S. (2008). The teacher's role and approaches in a knowledge society. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 465-481.
- Cobb, P. (2000). Conducting teaching experiments in collaboration with teachers. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Research design in mathematics and science education* (pp. 307-333). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & McNeal, B. (1992). Characteristics of classroom mathematics traditions: An interactional analysis. *American Educational Research Journal*, 29, 573-604.
- Commission of the European Communities. (2008). Improving competences for the 21st century: An agenda for European Cooperation on Schools. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. http://ec.europa.eu/education/school21/com425_en.pdf adresinden 31.03.2011'de alınmıştır.
- Cornu, B. (2006). Teacher training: the context of the knowledge society and lifelong learning, the European dimension and the main trends in France. Paper presented at the Seminar on Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context, Şubat, 2006, Ljubljana. <http://www.see-educoop.net/educationin/pdf/workshop/tesee/dokumenti/monografija/CornuFrance.pdf> adresinden 28.03.2011'de alınmıştır.

- Eurydice. (2002). Key competencies: A developing concept in general compulsory education. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf adresinden 22.03.2011'de alınmıştır.
- Loh, B., Marshall, S. K., Radinsky, J., Alamar, K., Mundt, J. (1999). Helping students build inquiry skills by establishing classroom norms: How teachers appropriate software affordances. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Researchers Association, Montreal.
- Mamumdar, S. (2009). Emerging generic skills for employability in the knowledge society. Paper presented at 14th IVETA Conference, Vienna.
- Manouchehri, A. & Enderson, M. C. (1999). Promoting mathematical discourse: Learning from classroom examples. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 4, 216-222.
- McGraw, R.H. (2002). Facilitating whole-class discussions in secondary Mathematics classrooms. (Unpublished dissertation), Indiana: Indiana University, School of Education.
- MEB (2004). MEGEP Anahtar Beceriler Modülü I-II Öğretmen Kılavuzu. http://marmarismesem.com/index_files/index2_data/ogretmen_temel_beceril.pdf adresinden 14.03.2011'de alınmıştır.
- MEB (2005). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. <http://ttkb.meb.gov.tr/prgmufredat.aspx> adresinden 07.04.2011'de alınmıştır.
- OECD (2002). Definition and selection of key competencies (DESECO): Theoretical and conceptual foundations, Strategy Paper. <http://www.eaea.org/GA/11g.doc> adresinden 21.03.2011'de alınmıştır.
- OECD (2005). Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> adresinden 27.03.2011'de alınmıştır.
- OECD (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, 41, OECD Publishing.
- Otten, H. & Ohana, Y. (2009). The eight key competencies for lifelong learning: An appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of European youth work or just plain politics? http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1881/Trainer_%20Competence_study_final.pdf adresinden 19.03.2011'de alınmıştır.
- Özmantar, M.F., Bingölbalı, E., Demir, S., Sağlam, Y. & Keser, Z. (2009). Değişen öğretim programları ve sınıf içi normlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, (6)2. <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 25.01.2012'de alınmıştır.

- Pehlivanoglu, S. (2009). Eğitim ve sürdürülebilir ekonomik kalkınma, küresel rekabet için şart. *Radikal*, 27.03.2009
- Rychen, D.S. (2002). Key competencies for the knowledge society: A contribution from the OECD Project Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo). Paper presented at Education Lifelong Learning and the Knowledge Economy Conference, 10-11 Ekim, Stuttgart.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies (DeSeCo). Annual Meeting of the American Educational Research Association, 21-25 Nisan, Chicago, Illinois.
- Scottish Qualifications Authority (2003). Key competencies: some international comparisons. http://www.sqa.org.uk/files_ccc/Key_Competencies.pdf adresinden 15.03.2011'de alınmıştır.
- Sekiguchi, Y. (2005). Development of mathematical norms in an eight grade Japanese classroom. *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 153-160.
- Simon, M. (1997). Developing new models of mathematics teaching: An imperative for research on mathematics teacher development. In E. Fennema, & B. S. Nelson (Eds.), *Mathematics teacher in transition* (pp. 55-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zuniga, F.V. (2005). Key competencies and lifelong learning. <http://www.oitcinterfor.org/public/english/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/pdf/cap2.pdf> adresinden 16.03.2011'de alınmıştır.