



Türk Psikoloji Yazıları
1999, 3(1) 119-131

Eğitimde Kalitenin Artırılması İçin Bir Model: Sınıf Toplantıları Yoluyla Katılımcı Eğitimi

Alev Önder*
Marmara Üniversitesi

Özet

Çocuğun öğrenme ortamında öğretmen ve diğer çocuklarla etkileşim kurarak aktif katılımının sağlanması, son yıllarda eğitimde kalitenin artırılmasıyla ilgili çalışmalarda önemle vurgulanmaktadır. Bu yazının amacı, sınıf toplantıları yoluyla katılım konusunu, amaçlar, uygulamada dikkat edilmesi gereken noktalar ve değerlendirme çerçevesinde ele alıp tanıtmaktır.

Anahtar sözcükler: Aktif katılım, sınıf toplantıları, eğitimde kalitenin artırılması, olumsuz koşulları yenebilme yeteneği.

An Approach for Increasing the Quality of Education: Involvement Through Class Meetings

Abstract

Active involvement of the children in learning situations through interaction with teacher and classmates has been an essential issue in increasing quality of education. This review aims to cover fundamentals of the concept of involvement through class meetings, the principles of implementation and the evaluation of the method.

Key words: Active involvement, class meetings, improving quality of education, resilience.

Eğitimde kalitenin yükseltilmesi, son yıllarda üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiştir. Bu konunun genel olarak endüstriyel işletmelerdeki kalitenin artırılması ile ilişkili çabaları izlediği söylenebilir. Bilindiği gibi kalite kavramı ilk kez endüstrideki üretim faaliyetleri için önerilmiş ve “ürünlerin istenen

özelliklere uygunluğu” bakımından tanımlanmıştır (Kavrakoğlu, 1998). Kavrakoğlu’na göre, üretilen ürünlerin kalitesini güvence altına alabilmek için kalite kontrolünün yapılması düşüncesini temel alan kitaplar 1930’lu yıllarda A.B.D. ve İngiltere’de yayınlanmış, İkinci Dünya Savaşı sırasında A.B.D.’de kalite

* Öğretim Görevlisi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. E-posta: alev@aidata.net.tr

kontrolünde önemli gelişmeler (Kalite Kontrol Cemiyeti kurulması gibi) kaydedilmiştir. Ancak asıl gelişme savaş sonrası dönemde Japonya'da yaşanmıştır. Bu konuda Japonlara ilk eğitimi veren Batılı öncüler arasında W. E. Deming ve J. M. Juran sayılmaktadır (Kavrakoğlu, 1998). Daha sonra Japonlar kalite yönetimi tekniklerini kendi yapılarına uydurarak geliştirmişler ve çok başarılı sonuçlar elde etmişlerdir. Bunun üzerine Batılı ülkeler hem Japonlarla hem de kendi aralarında daha iyi rekabet edebilmek için kalite konusuna eskiye oranla daha çok eğilmişler ve 1987 yılında ISO 9000 serileri denilen bir kalite güvence sistemi yaratmışlardır. Türkiye'de de çeşitli alanlarda kalitenin sağlanması arayışları ve çabaları, inşaat sektöründen (Gözlü ve Akkum, 1995) yargı sistemine (Özer ve Odaman, 1999), devlet yönetiminden (Akyas, 1999) eğitime (Evrenasoğlu, 1995; Özgüven, 1997; Paykoç, 1995) kadar pek çok alanda görülmektedir.

Kalite kavramının endüstriyel işletmelerde ve ürünlerde önemsenmesi ile birlikte eğitim kurumlarında da kalite anlayışının ağırlık kazandığı söylenebilir. Endüstriyel işletmeler için kalite konusunda öncülerden olan Deming (1992), eğitimde kalite anlayışının da başlatıcılarından. Deming'e göre, okulda kalite sistemine geçmek için bir amaç gereklidir ve okul sisteminin amacı hangi olumlu niteliklerin öğrencilerin öğrenme zevkini koruyabileceğini belirlemektir. Bu yazıda görüşleri temel alınan ve Deming'den etkilendiğini belirten eğitimcilerden biri olan William Glasser (1999), özellikle okulda kalite konusunda sistemli düşünceler ortaya koyması ve bu konuya hümanist psikoloji açısından yaklaşması ile önemlidir. Glasser, okuldaki kalite çalışmalarının hem öğrenciler hem de

toplum için yararlı olduğuna dikkati çekmiştir. Ona göre, okulda sorunları önlemenin yolu, "baskıcı eğitim"den değil, öğrencilerin de görüşlerinin alındığı, karar verme ve değerlendirme süreçlerine aktif olarak katıldıkları bir kalite anlayışına yer vermekten geçmektedir. Glasser (1999), endüstri kuruluşlarında "patron" gibi yönetimin, "lider" gibi yönetimden çok daha az etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunduğunu vurgulamış, Deming'in üretkenlik artışının anahtarının kalite olduğu görüşüne okullarda da yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Deming ilkelerini uygulayarak sınıfta öğrenmenin iyileştirilebileceğini öne süren Lee Jenkins de (1998) işletme yöneticileri için olduğu kadar, öğretmenler için de kalitenin yükseltilmesinde güçlü ilkeler bulunduğuna dikkati çekmiştir. Jenkins'e göre, öğretmenler okulda kaliteyi gerçekleştirmede güçlü bir ekip oluşturmak için, yöneticileri ve öğrencileri ile birlikte bir takım olduklarını kavramalıdır. Eğitimde kalitenin yükseltilmesinin, okul öncesi dönemdeki çocuklar için bile geçerli olduğunu ve öğrenmeyi olumlu etkilediğini ortaya koyan çok sayıda araştırma vardır (Falque, 1996; McCartney, 1984; Scarr, Eisenberg ve Deater-Deckard, 1994).

Bir tanıma göre, eğitimde kalite, kurumda çalışan herkesin ve öğrencilerin aktif olarak katıldığı sürekli iyileştirmelerle artan müşteri tatmini ile karakterize olan bir eğitim kültürüdür (Dahlgaard ve ark., 1995). Eğitimde asıl müşteriler öğrenciler olarak kabul edilmektedir. Sınıf öğretmenleri ve üniversiteler de diğer müşteriler olarak tanımlanmaktadır (Jenkins, 1998). Öğrencilerin asıl müşteri olarak görülmesi, eğitimde kalitenin artırılması yaklaşımında,

“öğrencilerin hoşnut edilmeleri gerektiğinin” vurgulanması açısından önemlidir.

Eğitimde kalitenin yükseltilmesi için bir yandan öğrenme düzeyinin artırılmasının diğer yandan da öğrenme ortamında sosyal ve psikolojik yönden iyileştirme sağlanmasının gerekliliği kabul edilmektedir (Pascal ve Bertram, 1997; Williams, 1995). Sözü edilen alanların (öğrenme düzeyi ve ortamın sosyal, psikolojik yönlerinin) birbiri ile ilişkili olduğunu da (Berk, 1997; Vygotsky, 1978) temel alarak, böylesi bir kalite artışı için önerilen yaklaşım, etkileşim yoluyla katılımcı eğitimidir.

Çocuğun öğrenmesinde, içinde bulunduğu çevreyle aktif olarak etkileşim halinde olmasının önemli olduğu görüşü, konuyla ilgilenen bir çok yazar tarafından öteden beri ileri sürülen bir görüştür (Berk, 1997; Dewey, 1930; Montessori, 1963; Piaget, 1962; Vygotsky, 1978). Bu görüşe göre, çocuğun fiziksel ve sosyal çevresiyle aktif olarak etkileşimde bulunması, denemeler yapması, öğrenmeyi sağlayan en önemli unsurdur. Çocuğun eğitim ortamında aktif olmasının özel bir biçimi sayılabilecek bir diğer yaklaşım, aslında bir terapist olan William Glasser (1975, 1981) tarafından önerilmiştir. Glasser, gerçeklik terapisi (reality therapy) olarak adlandırdığı psikoterapi yaklaşımını (sonraları seçim terapisi-“Choise Therapy” olarak adlandırılmıştır) eğitime uygulamıştır. Glasser'a göre, çocuğun öğrenme grubunda (sınıfta) yapılan toplantılara aktif katılımı, ihtiyaçlarını gidermeyi öğrenebilmesi ve daha sonraki yaşamında psikopatolojik sorunlar yaşamaması için yarar sağlayabilir. Son yıllarda öğrenme ortamında katılım, eğitimde kalitenin

artırılması (Laevars, 1996; Pascal ve Bertram, 1997) ve olumsuz koşulları yenebilme yeteneğinin (resilience) kazanılması (Bickart ve Wolin, 1997) bağlamında da ele alınmaktadır.

Sınıf Toplantıları Yoluyla Katılımın Amaçları

Eğitim ortamında katılımın sağlanmasının amaçları, çok sayıda yazarın, görüşleri çerçevesinde aşağıda özetlenmektedir.

A. Glasser (1975, 1981), Nissen (1983), Schmuck ve Schmuck (1983), Kromberg (1987) tarafından önerilen sınıf toplantılarının bir amacı, sınıf ortamını sosyal ve psikolojik yönden iyileştirmektir. Öğrencilerin sosyal yönden kendilerini rahat hissederek gruba katılmaları yoluyla sosyalleşmeleri desteklenmeli, psikolojik yönden öğrencilerin olumlu kendilik kavramı/kimlik geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Çocuklar ve gençler için olumlu kendilik kavramına ulaşmak ya da “kimliğini bulmak” önemlidir. Eğer günümüzde, okulun, bireyin kişilik gelişimi konusunda da katkıda bulunması amaçlanıyorsa, olumlu kendilik kavramı kazanımını kolaylaştıracak önlemlerin alınması gereklidir (Alsaker, 1989; Geldard ve Geldard, 1997; Nissen, 1983).

B. Glasser'a (1981) göre, okul ortamında ihtiyaçların karşılanmaması öğrencide doyum-suzluğa yol açmaktadır. Bu konuda okulun kendisi bazı güçlükler yaratmaktadır. Bu güçlükleri aşmak için okulda yapılacak sınıf toplantıları, öğrencilere bazı ihtiyaçlarını nasıl karşılayacaklarını öğretebilir. Bu da, ihtiyaçları doyurulmadığı için okuldan uzaklaşan durumundaki

öğrencilerin sayısını azaltabilir ve istenmeyen hırçın, saldırgan davranışları önleyebilir. Bu da, sonuç olarak, günümüzde, gerek okul ortamında, gerekse okul dışında çocuk ve gençler arasında sıklıkla gözlenen saldırganlık ve şiddetin önlenmesinde etkili olabilir.

C. Katılımcı eğitim, temelde kendine özgü bir gelişim psikolojisi görüşüne dayanmaktadır. Sannes ve arkadaşlarına (1983) göre, gelişim psikolojisinin konusu, sağlıklı ve kendini gerçekleştirmeye çalışan bir bireyin nasıl davrandığının bilgisi olarak tanımlanabilir. Bu görüşün özünde, insanın benzersiz, yaratıcı, sosyal, kendini gerçekleştirmeye çalışan, rasyonel düşünebilen bir varlık olarak gelişme kapasitesine sahip olduğu, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenebileceği, kendi değer sistemini özgürce oluşturabileceği kabul edilmektedir.

D. Son yıllarda, çocukların kendi çalışmalarını değerlendirdikleri, çalışma standartlarını ve amaçlarını belirledikleri, sınıf grubuyla yakın ilişki kurdukları katılımcı eğitim ortamında "olumsuz koşulları yenebilme yeteneğini" kazandıklarını gösteren araştırmalardan söz edilmektedir (Bickart ve Wolin, 1997). Özellikle stresli yaşam koşullarının yol açtığı risklere maruz kalmış çocukların hangi durumlarda olumsuz koşulları yenebilme yeteneği gösterdikleri araştırılmıştır. (Cicchetti ve Garnezy, 1993; Garnezy, 1993). Söz konusu yetenek için kendine güven, inisiyatif alabilme, değişime ayak uydurabilme kapasitesi gibi kişilik özelliklerinin yanı sıra, anne babayla sıcak bir ilişki ve yakın aile çevresinin dışından sosyal destek (akrabalar, öğretmen ve okul arkadaşları gibi) almanın önemli olduğu saptanmıştır

(Zimmerman ve Arunkumar, 1994). Buradan hareketle de sınıf ortamında olumsuz koşulları yenebilme yeteneğini öğrencilere kazandırmak için, öğretmen ve öğrenciler arasındaki destekleyici, kabul edici etkileşimlere dayanan katılımcı eğitim yaklaşımının önemi vurgulanmaktadır (Bickart ve Wolin, 1997).

E. Sınıf ortamında, öğrenilecek materyal hakkında öğrenciler arasındaki etkileşimin başarıyı artırdığı ileri sürülmektedir (Damon, 1984; Johnson ve Johnson, 1989; Slavin, 1990; Wood, 1994). Buradan hareketle, çocuklar arasındaki olumlu etkileşimi sağlayan sınıf toplantılarının okul başarısını yükseltme amacına da destek olduğu söylenebilir.

Buraya kadar sözü edilen amaçlara ulaşılabilmesi için, 5 temel ilkenin gerçekleştirilmesi gerekli görülmektedir:

1. Katılım: Katılım, iki ya da daha çok insan arasındaki güçlü, sürekli, karşılıklı ve duygusal etkileşim temelinde eğitim sürecine doğrudan katılmak olarak tanımlanabilir. Karşılıklı sıcak ve duygusal ilişkiye dayalı katılım, çocuğun hem ev ortamındaki günlük yaşamında hem de okulda öğrenme isteğinin arkasındaki dürtüyü oluşturur. Bir öğrenme grubu, birbiri ile yüzyüze iletişimde bulunurken birbirini karşılıklı olarak etkileyen kişilerin toplamı olarak da tanımlanabilir (Schmuck ve Schmuck, 1983). Başka bir deyişle, öğretmen-öğrenci etkileşiminde yalnızca çocuğun katılımı değil, öğretmenin de katılımı gereklidir (Glasser, 1981). Öğretmenin katılımı, çocuğa uyarıcılar sağlamanın ve ona denemeler yapması için özgürlük vermenin yanısıra, çocukla yakın, sıcak bir kişisel ilişki kurmak olarak tanımlanmaktadır (Glasser,

1975; Pascal ve Bertram, 1997). En temel öğrenme yollarından biri olarak kabul edilen model alarak öğrenmede, gözleyen ve model arasındaki olumlu ilişkinin önemi kabul edilmektedir. Örneğin Bandura ve Walters'a göre (1963), taklit etme davranışı, gözlemci ve gözleyen arasındaki ilişki olumlu olduğunda daha sık görülmektedir. Voelkel (1995) tarafından sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, öğretmenin ilgisi, yakın ve destekleyici tutumu ile öğrencinin aktif katılımı, akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur. Ancak öğrenci katılımı ortadan kalktığında, öğretmenin yakın ve ilgili tutumu ile başarı arasındaki ilişkinin de ortadan kalktığı görülmüştür. Brophy ve Good (1986), öğrencinin akademik çalışmaya öğrenci katılımı ile başarı testi puanları arasında ilişkili olduğunu saptamışlardır. Bell (1995), konu ile ilgili çeşitli araştırma bulgularını gözden geçirdiği makalesinde, okuldaki ilgi ve yakınlığın, öğrenci katılımının, akademik başarıyı etkilediği sonucuna varmıştır.

“Katılım”, pedagojik anlamda “motivasyon” ile de karşılaştırılabilir (Laevers, 1996). Gerçek bir eğitim ortamında motivasyonu artıran bir öğretmen-öğrenci ilişkisi vardır. Laevers, katılımın özellikle öğrenmeyi sağlama yönüne eğilmiştir. Ona göre, katılımın olduğu bir ortamda öğrenme düzeyi yüksektir. Ancak böyle bir eğitim ortamı sözkonusu olduğunda, öğrenciler kendilerini gerçekleştirebilme ve kimliklerini bulabilme olanağına kavuşurlar. Söz konusu ilişki, iki tarafın da eşit olduğu, yargılayıcı olmayan bir tutum ile tanımlanabilir. Öğrenme ortamında, sözü edilen “ taraflar” öğretmen ve öğrenciler olduğu gibi, danışma ve rehberlik uzmanları da olabilir.

2. *Sosyal sorumluluk*: Temel ihtiyaçlardan olan güvenlik ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar, kendilik değeri (özsaygı) ihtiyacının doyurulması olarak tanımlanabilir. Bu ihtiyaçların karşılanması, bireyin olumlu kendilik kavramı geliştirmesi yönünden önemlidir. Okulda öğretilenler ile öğrenci ihtiyaçları arasındaki ilişki de uygun eğitimi tanımlar. Öğrenci ihtiyaçları, katılımcı eğitim ile daha kolay ifade edilir (Schurr, 1995). Bu sayede öğrenci, sınıf toplantılarında temel ihtiyaçlarını nasıl doyuracağını ve nasıl olumlu bir kimlik geliştirebileceğinin yollarını öğrenme olanağı bulur. Böylece sınıf toplantıları, öğrencilerin, başkalarının ihtiyaç ve düşüncelerine de duyarlı olarak, önemli olduklarına inandıkları ihtiyaçlarını, düşüncelerini ortaya koyabilecekleri, düşüncelerinin dinleneceğine, ciddiye alınacağına, tartışılacağına inandıkları bir ortam haline gelebilir. Ancak öğrencilerin yalnızca ihtiyaçlarını özgürce ifade edebilmeleri yeterli değildir. Davranışlarının sorumluluğunu almaları da önemlidir. Burada sözü edilen, öğrencinin, kendi davranışının mantıksal ve doğal sonuçları olduğu “gerçeğini” kabul etmesi anlamındaki bir sorumluluktur (Glasser, 1981).

Sosyal sorumluluk, okul ortamında “demokrasi eğitimi” için de gerekli görülmektedir (Nissen, 1983; Holmes, 1991). Holmes, ilkokulda öğrencilerin haklar ile sosyal sorumluluk arasındaki ilişkiyi öğrenmelerini sağlayan, demokratik karar vermeye dayalı aktif katılımın bir anlamda vatandaşlık eğitiminin başlangıcı olduğuna dikkati çekmiştir. Diğer yandan okulda öğrencilerinin ihtiyaçları için sorumluluk duymalı ve onlara da sorumluluk vermelidir. Bu, öğrencilerin okula karşı bir sorumluluk duymaları için de önemlidir. “Sınıfta grup

oluşturma” olarak adlandırılan süreçte, öğretmenin öğrencilere planlamada ve problem çözmeye yer vermesinin, bir anlamda sorumluluk vermesinin olumlu etkisi olduğu kabul edilmiştir (Schaps, 1996).

3. Bağımsız düşünme: Çocukların akademik anlamda iyi işlev görmelerinin ve olumlu bir kimlik geliştirmelerinin diğer bir şartı da kendi yeteneklerine güven duygusu geliştirebilmeleri için olanak bulmalarıdır. Eğer öğrenciler bağımsız düşünme olanağı bulurlarsa, daha sonraları kendi yaşamlarını kurabilecekleri konusunda güven geliştirebilirler. Çatışma durumlarını daha kolay çözümlenebilir, dış kontrole daha az ihtiyaç gösterirler. Bu sayede de kendilerini daha üst düzeyde gerçekleştirebilirler.

4. Geçmiş yaşantılara uygunluk: Uygun eğitim, öğrencilerin geçmişteki yaşantılarıyla, okuldaki öğrenme grubunda yaşadıkları eğitim durumları arasında ilişki olduğunu algıladıkları eğitimidir. Başka bir deyişle, okulda öğretilmeye çalışılan konular ile dış dünyada karşılaşılan örnekler arasında ilişki olmalıdır. Bu ilişki, bir anlamda öğrencinin yakın çevresinin dikkate alındığı “anamlı” eğitim durumlarını tanımlar. Eğitimdeki söz konusu “uygunluk” ve “anamlılık”, öğrencilerin okul etkinlikleri dışında bağımsız düşünme etkinliklerine olanak sağlayabilir. Bağımsız düşünme, bir önceki maddede değinildiği gibi, kendini gerçekleştirme yönünden önem taşır.

5. Öğrencinin halihazırdaki kişiliğinin koşulsuz olarak kabul edilmesi: Rogers (1980), başkaları tarafından koşulsuz kabul edilmenin kendiliği geliştirdiğine dikkati çeken hümanist psikologlardan biridir. Yakın sosyal çevreyi

oluşturan diğer önemli kişiler gibi, öğretmenin, olumlu ve destekleyici tavrının yanısıra, çocuğun kişiliğini yargılamadan kabul etmesinin, kendilik kavramı üzerindeki olumlu etkisi günümüzde de kabul edilmektedir (Geldard ve Geldard, 1997; Miller ve Harrington, 1995). Ayrıca, öğrencilerin koşulsuz kabul edilmeleri, onların kaygılarının hafiflemesine ve kabul edildiklerini algıladıklarında, düşüncelerini daha doğrudan ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır (Schmuck ve Schmuck, 1983). Başka bir deyişle, kabul edildiğini algılayan öğrenci, hem kendinin hem de grubun amaçlarına yönelik olan sürece daha aktif olarak katılır.

Sınıf toplantıları, buraya kadar değinilen katılımcı eğitimin temel düşünce ve ilkelerinin gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılabilir.

Sınıf Toplantılarının Yapısı

A. Sınıf toplantılarına öğrenciler, sınıf öğretmeni ve bazı durumlarda pedagojik-psikolojik danışman (rehber öğretmen) katılabilir. Sannes ve arkadaşları (1983), toplantıda iki yetişkinin bulunmasını önermişlerdir. İkinci kişinin öğretmen rolünde olmaması daha uygun görülmektedir. Örneğin, “disiplin ya da kural uygulama davranışı göstermek durumunda olmayan”, pedagojik-psikolojik danışman, ikinci yetişkin olarak toplantıya katılabilir.

B. Toplantıda herkes eşittir. Toplantıya katılan herkes, söz hakkı alma, ortama katılma, gündemi belirleme, eleştiri yapma gibi konularda eşittir. Öğretmenin, düzeni sağlama dışında ayrı bir konumu yoktur. Toplantı sırasında herkesin eşit konumda olması, özellikle öğrencilerin, kendine güven duygusu hissetme-

leri bakımından önemli kabul edilmektedir (Nissen, 1983).

C. Etkileşim yoluyla katılımı sağlamak için düzenlenen sınıf toplantıları, bazen tüm çocukların hep birlikte katıldıkları tek (büyük) grup halinde yapılmakta, bazen de, çocuklar küçük gruplara ayrılmaktadır (Byrne, 1990; Kromberg, 1987). Küçük gruplar, iki çocuktan oluşabileceği gibi, 3-4 çocuktan da oluşabilmektedir. Küçük gruplarda, bazen tüm gruplar için ortak bir konu, bazen de her grupta bir konunun farklı yönleri üzerinde tartışılabilir. Küçük gruplarda katılımın daha kolay mümkün olması nedeniyle, büyük grubun küçük gruplara bölünerek çalışılması sıklıkla önerilmektedir (Kromberg, 1987). Ancak, küçük gruplardaki tartışmaların, varsa varılan sonuçların büyük gruba paylaşıldığı genel sunum toplantısıyla etkinliğin sürdürülmesinin gerektiği vurgulanmaktadır. Özgüven (1997), yüksek öğretimde kaliteyi arttırmak için küçük gruplarda işbirliğine dayalı öğrenme modelinin, sadece öğretici niteliğinin değil, öğrenciler arasında arkadaşlığı geliştirici niteliğinin de sınıf ortamının iyileştirilmesi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

D. Büyük grup toplantısı sırasında daire biçiminde oturulur. Ortada bir masa ya da görüşü engelleyecek bir eşya olmamalıdır. Bu, özellikle kişiler arası iletişimde önemli yeri olan göz teması kurulması, mimiklerin ve jestlerin görülebilmesi açısından önemlidir. Büyük grubun küçük gruplara bölündüğü çalışmalarda da, küçük gruplardaki çocukların birbirleriyle rahat etkileşim kurmaları açısından, daire biçiminde oturmalarına olanak sağlanması uygundur.

E. Tartışma esnasında herkes kendisine söz verildiğinde konuşur. Lider bunu sağlamalıdır. Konuşmak isteyen kişi el kaldırarak izin ister.

F. Toplantıların uzunluğu, konuya ve o günkü ders planına, sınıf düzenine ve çocukların yaşına bağlı olarak 15 dakika ile 60 dakika arasında değişebilir.

G. Toplantılar haftada bir kere ve her hafta aynı saatte yapılmalıdır. Sabit toplantı zamanı, devamlılığı ve toplantıların önemsenmesini sağlar (Kromberg, 1987).

H. Öğretmen, öğrencileri dinlemeye zaman ayırmalıdır. Öğrencilerin de öğretmenler gibi düşüncelerini söyleyebilmeleri, gündemi ve çalışma yöntemini belirlemeleri için fırsat yaratılmalıdır. Sınıf toplantıları, katılımcı yönü ile öğrenci merkezli eğitime olanak sağlar (Schurr, 1995).

I. Grup liderinin, başkalarını aktif olarak dinleyen, öğrencilerin, problemlere kendilerinin açıklama ve çözümler getirmeleri için destek verip uyarıcı sağlayan, kabul edici, katılımcı bir tutuma sahip olması önemlidir. Sınıf toplantıları sırasında, öğretmen, bir çeşit aktif dinleme davranışı olan, "karşıdaki kişinin söylediklerini tanımlayarak ona geri bildirme" (paraphrasing) yolu ile, öğrencinin ifade ettiği duygu ve düşünceleri, ona geri iletmeyi başarır, öğrenci önemsendiğini ve anlaşıldığını hissederek, ortama ve sürece daha çok katılma isteği duyabilir (Pattison, 1987; Schmuck ve Schmuck, 1983). Ayrıca, öğrencinin olumlu ve olumsuz davranışlarını yorumlamadan tanımlama, öğretmenin kendi duygularını açıkça tanımlayabilmesi, izlenim doğrulama gibi kişiler arası iletişimi

daha net hale getirebilecek becerilere sahip olması, öğretmenin kabul edici ve rahat bir ortam hazırlamasını kolaylaştırabilir. Kuşkusuz böyle bir iletişim tarzını kazanması için öğretmenin uygulamalı bir eğitime ihtiyacı vardır.

J. Öğretmen, soru sorarken çok açık olarak sormalı ve genellemelerden kaçınmalıdır. Örneğin: "Ne oldu?, Sen ne yaptın?, Sen ne yapabilirsin?" vb. gibi. Daha sonra da öğrencilerin içgörülerini artırmak ve diğerlerinin bakış açılarını daha iyi anlamalarını, görmelerini sağlamak için, düşünceler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilir. Lider gerekli olduğu zaman, tartışmayı hareketlendirmek amacıyla konuyu toparlamaya ve özetlemeye çalışır (Schmuck ve Schmuck, 1983).

K. Öğrencilere karşı liderin dürüst olması, rol yapmaması önemlidir. Lider, kendi hatalarını söylemekten kaçınmamalıdır. Böylece öğrencilerin gözünde daha güvenilir olur ve öğretmenle öğrenciler arasında daha yakın bir ilişki kurulabilir.

L. Öğrencilerin kendileri gibi olmaları sağlanmalıdır. Bunun sağlanması için hatalar aşırı eleştirilmemelidir. Öğrencilerin kişiliklerine değil, davranışlarına yönelik eleştiriler yapılmalıdır. Bu ise, istenmeyen davranışın çocuğa en yalın biçimde tanımlanmasını gerektirir (Faber ve Mazlish, 1995).

M. Bütün toplantılar bir sözleşme ya da gelecek toplantıda bazı öğrencilerin veya bütün grubun yapacağı etkinliğin belirlenmesi ile sona erer. Bunun ne olduğu, ne tip bir toplantı yapılacağına bağlıdır. Genellikle toplantılar üç başlık altında toplanabilir: sosyal problemleri çözme toplantısı, pedagojik, planlamaya/

değerlendirmeye yönelik toplantı ve açık tartışma toplantısı (Nissen, 1983).

N. Sınıf toplantılarında alınan kararların daha sonra izlenerek değerlendirilmesi ve öğrencilere geri bildirim verilmesi önemlidir. Değişme ve ilerleme bu yolla sağlanabilir. Bu açıdan çocuklarla yapılan toplantılarla, yetişkinlerle yapılan toplantılar arasında benzerlik vardır (Olson ve McMurray, 1997). Söz konusu izleme, toplantı dışındaki durumlarda gösterilen davranış ve uygulamaların, bir sonraki toplantı oturumunda değerlendirilmesiyle yapılabilir.

O. Toplantılar sırasında problemlerle karşılaşmaya hazır olmak gerekir. Bu tür toplantılar sadece yetişkinler için değil, öğrenciler için de yeni durumlardır. Önemli olan, problemler için çözüm aramaya öğrencilerin de katılmalarıdır (Castle ve Rogers, 1994).

P. Sınıf toplantılarını, çocuklar açısından sözel anlatımlardan ve soru-yanıt tekniğinden daha yaşantusal ve canlı bir biçimde yürütmenin bir yolu, eğitici drama etkinliklerinden yararlanmaktır. Böylece çocukların toplantılara ve ele alınan konulara karşı ilgilerini yükseltmek mümkün olabilir (Kromberg, 1987). Drama türü çalışmalar, çocukların kendilik değerlerini yükseltmekten (Geldard ve Geldard, 1997), kişiler arası çatışmaları çözme becerilerini artırmaya (Maruyama ve ark., 1995) kadar, çeşitli amaçlara yönelik olarak sınıf toplantılarında uygulanabilir. Yalnızca başlangıç olarak, toplantı ortamını rahatlatmak için bile, "buz çözücü" olarak, drama benzeri etkinliklerden yararlanılabilir (Letts, 1997).

R. Katılımcı eğitim, okul öncesi dönemi çocuklarından (Leavers, 1996), üniversite

öğrencilerine kadar (Kromberg, 1987) farklı eğitim düzeylerinden çocuk ve gençlerle yapılabilir. Sosyal beceri eğitiminden (Laevers, 1996), dil eğitimine kadar (Nunan, 1988) değişik alanlarda uygulanabilir. Önemli olan, toplantı gündemi ve işleyiş sürecinin, katılan yaş grubunun ihtiyaç, ilgi ve katılım becerilerinin dikkate alınarak düzenlenmesidir.

Toplantı Türleri

Classer'ın (1981), Kromberg'in (1987), Letts'in (1994), Nissen'in (1983), Sannes ve arkadaşlarının (1983) görüşleri çerçevesinde, katılımı sağlamak için yapılabilecek sınıf toplantısı türleri şunlardır:

Sosyal problemleri çözme toplantısı: En çok çaba gerektiren, öğretmeni en çok zorlayabilecek toplantı olarak nitelendirilmektedir (Kromberg, 1987). Bu tür sınıf toplantıları, özellikle öğrenme ortamında uyulacak kuralların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için önerilmektedir (Castle ve Rogers, 1994; Letts, 1994). Bu tür toplantıların diğer iki toplantı türünden farkı, sözleşmeye (kurallara) uymayan öğrenci ya da öğrencilerin davranışlarıyla ilgili mantıksal sonuçlarla karşılaşmalarının gerekmesidir. Bu tip sonuçların daha önceden kararlaştırılmış olması gerekir. Ceza önerilmemektedir, çünkü ceza, kişinin kendisiyle ilgili olarak çabalama güdüsüne ve katılımına olumsuz etki yapabilir. Öğrencilerin aktif katılımı için hayati olan aktif olma özelliklerini ketleyebilir (Nissen, 1983). Planlanan sosyal problem çözme amaçlarının gerçekleşmesi için öğrenciler sorumluluk almalıdırlar. Öğretmene öğrencileri izleyerek destek vermelidir.

Pedagojik planlamaya, değerlendirmeye yönelik toplantı: Bu tür toplantı, özellikle akademik olarak gerçekleştirilmek istenen amaçların belirlenmesine ve değerlendirilmesine yönelik toplantıdır. Toplantıya katılan öğrenciler, hem akademik amaçların belirlenmesine, hem ilgili yöntemlerin seçilmesine hem de amaçlara ne oranda ulaşıldığı ile ilgili değerlendirmeye aktif olarak katılırlar. Ortaya çıkan problemlerin çözümü ile ilgili düşüncelerini, seçimlerini belirtirler (Schaps, 1996).

Açık tartışma toplantısı: Öğrenciler ve öğretmenin gerekli ya da uygun gördükleri her konuda yapılabilecek olan toplantı türüdür. Böylece gündemin belirlenmesinde akla gelebilecek her konu gözönüne alınabilir. Gerçekte öğretmenin gündeminde olmayan, ama öğrencilerin önemsedığı ya da ilgi duydukları konuların ele alınması mümkün olabilir.

Katılımcı Eğitim Süreci ile İlgili Değerlendirme

Sınıf toplantıları yolu ile katılımcı eğitim sürecinin öğretmen ve öğrenciler tarafından tartışılarak değerlendirilmesinin yanı sıra, öğretmenin kendi beklentileri ve amaçları yönünden de değerlendirilmesi gerekir. Böylesi bir sosyal sürecin değerlendirilmesi için önerilen bir yaklaşım, öğretmen tarafından katılımcı gözlem yoluyla öğrencilerdeki ve gruptaki gelişmelerin sürekli olarak gözlenip kaydedilmesidir (monitoring) (Pascal ve Bertram, 1997; Wood, 1994). Değerlendirmede, yalnızca uygulama öncesi ve sonrası performansın karşılaştırılması yerine, yaşanan sosyal süreci sürekli gözleyerek izlemenin yararı, süreç boyunca nasıl bir gelişme

olduğunun bilgisine sahip olmak ve gerekli düzeltmeleri, değişiklikleri “yol boyunca” yapmaktır. Böylece, değerlendirme için, uygulama sonuna kadar bekleyip, bir çok durumda zaman ve parayı boşa harcamaktan kaçınmak mümkün olabilir. Bu gibi bir değerlendirmenin, süreci organize eden ve yürütülmesini sağlayan kişi tarafından yapılması tercih edilebilir. Toplantı lideri olma rolü nedeniyle, öğretmenin böylesi bir izlemeyi gerçekleştirme olanağı zaten vardır. Şöyle ki: 1. Gruptaki tüm süreçlere katılma olanağı nedeniyle öğretmen toplantı ortamında katılımcı-gözlemcidir. 2. Toplantı amaçları konusunda bilgisi olduğundan, hangi davranışları ve gelişmeleri gözleyip kaydetme yolu ile izleyeceğini bilir. 3. İzleme değerlendirmesi yapabilmesi için elinde yeterli süre (bir ya da iki okul dönemi) vardır. Bu tip bir değerlendirmede önemli bir sakınca, değerlendirmeyi yapanın öznel olabilmesidir (Rubin, 1988). Öznellikten korunabilmenin bir yolu, nelerin (hangi davranış ve niteliklerin) gözleneceğinin önceden belirlenip sınıflanmasıdır.

Sınıf toplantıları yoluyla katılımcı eğitim sürecine ilişkin izleme değerlendirmesi yaparken göz önüne alınabilecek davranış ve nitelikler şunlar olabilir:

A. Öğrenciler kendileri ile ilgili konuları ele almada gittikçe daha istekli ve becerikli olurlar.

B. Öğrenciler, kendilerinin ve başkalarının sorunları ile ilgili konuşmalara, tartışmalara daha çok katılırlar. Öğrencilerin kendilerine daha çok güvendikleri gözlenir.

C. Sınıf toplantıları sırasında bir çok sosyal ve akademik soruna çözüm bulunabilir.

D. Öğretmen toplantıların zamandan tasarruf sağladığını fark eder. Çünkü öğrenciler, hem toplantılar sırasında hem de toplantıların dışında ortaya çıkan sorunları ifade etmekte ve çözümlenmekte daha yetenekli olurlar.

E. Özellikle öğrenciler arasındaki çatışmalar daha kısa zamanda çözülmeye başlanır.

F. Öğrenciler, içinde yaşadıkları fiziksel çevre ve okul gününün planlanması ile ilgili daha çok sorumluluk alarak, öğrenme ortamına daha çok katılır bir hale gelirler.

Değerlendirmede özneliliğin etkisini kontrol edebilmek için önerilen bir diğer yaklaşım, geliştirilen ölçeklerden yararlanmaktır. Örneğin Laevers (1994), okul öncesi çocuklarının katılım düzeylerini değerlendirmek için, gözleme dayalı bir ölçek geliştirmiştir. Goodenow (1993), ergenler için eğitim grubuna ait olma duygusunu ölçen bir ölçeğin geliştirildiğini ve bu ölçekle elde edilen bulgulara göre, kendini okula ait hissetme ile okul motivasyonu arasında yüksek korelasyon bulunduğunu bildirmiştir.

Öneriler

Ülkemizde eğitimde kaliteyi artırmak için katılımcı eğitim modelinden yararlanabilme konusunda bazı noktalara dikkat edilmesi gerekli görülmektedir.

1. Eğitim planlamacıları, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve anne-babaların, eğitimde kalitenin artırılması, katılımcı yaklaşım gibi konulardaki görüşleri, anket çalışmaları ile araştırılarak, elde edilen bulgular yapılacak iyileştirmeler için de kullanılabilir. Eğitimde

kalitenin sağlanması çabasında, doğrudan ya da dolaylı olarak kaliteyi hedefleyen her türlü eğitim iyileştirmesinde olduğu gibi, anne-babaların görüşlerinin ve değerlendirmelerinin dikkate alınması gerekir.

2. Yeni uygulamaların hayata geçirilebilmesi için en başta eğitim etkinliklerini planlayan organizasyonlardaki yöneticilerin ve okul yöneticilerinin bilgilendirilmesi ve ikna edilmesi uygun olacaktır. Bilindiği gibi okul yöneticisinin gereğine inanmadığı ve desteklemediği herhangi bir yeni yaklaşımın gerçekleşme ve başarı elde etme şansı yoktur.

3. Eğitimde sonuca olduğu kadar sürece de önem verilmesi gereği vurgulanmalıdır. Tek amacın üniversite giriş sınavını kazanabilen öğrenciler yetiştirmek değil, eğitim sürecinden psikolojik olarak örselenmeden geçmiş ve geleceğin toplumu için gerekli görülen özgür düşünme, yaratıcı olma, bağımsız karar alabilme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilme ve demokratik tutum gibi olumlu niteliklere sahip bireyler yetiştirilmesi olduğu unutulmamalıdır.

4. Yıllardır sürekli olarak vurgulanan, ancak ne oranda gerçekleştirilebildiği tartışılabilir olan öğretmen merkezli eğitim yerine, öğrenci merkezli katılımcı eğitim, öğretmen adaylarına ve meslekteki öğretmenlere kurs ve seminerlerle, özellikle uygulamalı çalışmalarla tanıtılmalıdır.

5. Öğretmenlere ayrıca, katılımcı eğitim yöntemi için temel olan etkili iletişim becerileri, sınıf içi grup süreçleri ve süreç değerlendirmesi konularında eğitim verilmesi gerekir.

6. Okullarda kurulu olan ya da kurulacak ölçme-değerlendirme birimleri, öğrenme süreci boyunca öğrencilerin öğrenme düzeyini mümkün olduğunca objektif olarak değerlendirme konusunda öğretmenlere rehberlik edebilir, yol gösterebilir.

7. Okullardaki rehberlik servisleri, sistem düzeyinde iyileştirmeler yapılması dahil buraya kadar sayılan konularda öğretmenlere rehberlik edebilirler. Ancak bunun için rehberlik servislerindeki elemanların bilgi ve beceri donanımlarının yeterli düzeyde olmasının sağlanması önemlidir.

8. Farklı yaşlardaki öğrencilerin katılım düzeylerinin değerlendirilmesi için gerekli standart ölçüklerin geliştirilmesi ya da bu konuda daha erken davranmış olan bazı ülkelerde geliştirilen ölçüklerin (Goodenow, 1993; Leavers, 1994) standardizasyon çalışmalarının yapılması gereklidir. Ayrıca, öğrencilerin katılım düzeyi ya da kendilerini gruba ait hissetmeleri, sınıf ortamının kalitesinin değerlendirilmesinde yeterli olmayabilir. Öğrencilerin kendilik değeri, motivasyon düzeyleri, arkadaşlık ilişkileri, güç koşulları yenebilme yeteneği, öğrenilmiş çaresizlik, kaygı gibi boyutların da ilişkili ölçütler olabileceği gözönüne alınarak, bu boyutların sağlıklı olarak ölçülmesi ve yorumlanması için okul rehberlik servisinin yakın desteğine ihtiyaç vardır.

Sonuç olarak, gerek öğrenme ortamının sosyal ve psikolojik yönden iyileştirilmesi, gerekse öğrenme düzeyinin artırılması yoluyla eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle öğrenciler arasında etkileşime dayanan katılımcı eğitim

yaklaşımından yararlanılabilir. Ancak bu amacın gerçekleşebilmesi için, her eğitim yaklaşımında olduğu gibi, bazı temel koşulların, ilkelerin uygulanması önemlidir. Bu yazıda ele alınan uygulama ilkelerinin hayata geçirilmesi, katılımcı eğitimden beklenen yararın elde edilmesini sağlayabilir. Eğitim planlamacılarının ve okul yöneticilerinin bilgilendirilip ikna edilmeleri, sınıf öğretmenlerinin ve okulda çalışan pedagojik-psikolojik danışmanların, sözü edilen ilkelerin uygulanması konusunda yeteneklerinin geliştirilmesi ve araştırmacıların eğitimde kaliteyi değerlendirme aracı olarak öğrencilerin katılım düzeylerini ve ilişkili olabilecek diğer boyutları ölçen araçlar geliştirmeleri, gerekli ön koşullar olarak belirmektedir.

Kaynaklar

- Akyas, M. (1999). Kamu yönetiminde toplam kalite. Toplam kalite yönetimi makale yarışması. Ödül kazanan makaleler (1998 yılı), (pp. 22-35). TÜSİAD. İstanbul: Lebib Yalkın Yayınları.
- Alsaker, F. D. (1989). School achievement, perceived academic competence and global self-esteem. *School Psychology International*, 10, 147-158.
- Bandura, A. & Walters, R. A. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bell, M. (1995). School dynamics of classrooms. *Childhood Education*, 72, 50-57.
- Berk, L. (1997). *Child development* (4th ed). London: Allyn and Bacon.
- Bickart, T. S. & Wolin, S. (1997). Practicing resilience in the elementary classroom. *Principal*, 77, 21-24.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Byrne, D. (1990). *Techniques for classroom interaction*. New York: Longman.
- Castle, K. & Rogers, K. (1994). Rule-creating in a constructivist classroom community. *Childhood Education*, 70, 77-80.
- Cicchetti, D. & Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 497-502.
- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K. & Kanji, G. K. (1995). Total quality management and education. *Total Quality Management*, 6, 445-455.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.
- Dewey, R. (1930). *Human nature and conduct. An introduction to social psychology*. New York: Modern Libraries.
- Evrenasoğlu, N. M. (1995). Kalitede eğitim. 4. Ulusal Kalite Kongresi. *Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite. Tebliğler ve Özgeçmişler*, 67-72.
- Faber, A. & Mazlish, E. (1995). *How to talk so kids can learn?* New York: Avon Books.
- Folque, M. A. (1996). Parents view of quality in early childhood services in Portugal. *International Journal of Early Childhood*. Oct. 37-84.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Geldard K. & Geldard D. (1997). *Counselling children. A practical introduction*. London: Sage Publications.
- Glasser, W. (1975). *Reality therapy. A new approach to psychiatry*. New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1981). *Skolen uten tapere (The school without losers)*, 5.oplag. Oslo: Gyldendals Pedagogiske Forlag.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. Çev. U. Kaplan. İstanbul: Beyaz yayınları.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-89.
- Gözlü, S., Akkum, İ. (1995). İnşaat işletmelerinde kalite güvencesi. 4. Ulusal Kalite Kongresi. *Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite. Tebliğler ve Özgeçmişler*, 149-152.
- Holmes, E. E. (1991). Democracy in elementary school classes. *Social Education*, 55, 176-178.
- Jenkins, L. (1998). *Sınıflarda öğrenmenin iyileştirilmesi*. Çev. G. Yenersoy. İstanbul: KalDer Yayınları.
- Kavrakoğlu, İ. (1998). *Kalite. Kalite güvencesi ve ISO 9000*. İstanbul: KalDer Yayınları.
- Kromberg, M. V. (1987). *Konfliktlösing uten Bruk av Vold. Stavanger, Norway: Kvekerforlaget*.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition.: Theory and practice*. Edina, M.N. : Interaction Book Co.

- Laevers, F. (1994). *The Leuven involvement scale for young children LIS-YC: Experiential education series* No. 1. Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (1996). *An Exploration of the concept of involvement as an indication for quality in early childhood education*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Letts, N. (1994). Building classroom unity. *Teaching Pre K-8*, 25, 106-107.
- Letts, N. (1997). *Creating a caring classroom: Hundreds of practical ways to make it happen*. Jefferson City: Scholastic Inc.
- Maruyama, G. M.; Knechel, S. & Petersen, R. (1995). The impact of role reversal and minority empowerment strategies on decision making in numerically unbalanced cooperative groups. In R. H. Lazarowitz and N. Miller (Eds.), *The theoretical anatomy of group learning*. 228-249. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on childrens language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- Miller, N. & Harrington, H. J. (1995). Social categorization and intergroup acceptance: Principles for the design and development of cooperative learning teams. In Interaction in Cooperative Groups. In R. H. Lazarowitz and N. Miller (Eds.), *The theoretical anatomy of group learning*, (pp. 203-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Montessori, M. (1963). *The secret of childhood*. Calcutta: Orient Longmans Ltd.
- Nissen, P. (1983). *Involvements-pedagogikk*. Oslo: Aventura Forlag.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, J. & McMurray, C. L. (1997). Making meetings work. *Children and Families*, 16, 26-28.
- Özer, P. S., Odaman, S. (1999). *Türk yargı sisteminde toplam kalite yönetimi. Toplam kalite yönetimi makale yarışması. Ödül kazanan makaleler (1998 yılı)*, (pp. 55-65). TÜSIAD, İstanbul: Lebib Yalkan Yayınları.
- Özgüven, E. (1997). Yüksek öğretimde niteliği geliştirme. In M. Çoruh (Ed.), *Yüksek öğretimde sürekli kalite iyileştirme*. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Pascal, C & Bertram, T. (1997). *Effective early learning. Case studies in improvement*. London: Hodder & Stoughton Educational.
- Pattison, P. (1987). *Developing communication skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paykoç, F. (1995). Eğitimcinin sürekli eğitiminde kalite ve yeni yaklaşımlar. 4. *Ulusal Kalite Kongresi. Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite. Tebliğler ve Özgeçmişler*, 583-587.
- Piaget, J. (1962). *Play dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton, Mifflin Company.
- Rubin, H. J. (1988). *Applied social research*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Sannes, H.; Bergerud, K. H.; & Asphaug, J. (1983). *Involvements-pedagogikk, klassemöter, erfaringer. Skolepsykologi*, 7, 3-7.
- Schaps, E. (1996). Building community in school. *Principal*, 76, 29-31.
- Scarr, S.; Eisenberg, M. & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- Schmuck, R. A. & Schmuck P. A. (1983). *Group processes in the classroom*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company.
- Schurr, S. (1995). Balancing act: Student-centered and subject-centered instruction. *Schools in the Middle*, 6, 11-15.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Voelkel, K. E. (1995). School warmth, student participation and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63, 127-138.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, P. (1995). Making sense of quality: A review of approaches to quality in early childhood services. London: National Children's Bureau.
- Wood, C. (1994). Responsive teaching: Creating partnerships for systemic change. *Young Children*, 50, 21-28.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report of the Society for Research in Child Development*, 8.