

ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME DİSİPLİNİ GELİŞTİRME

Ergin ERGİNER*

Çağ bilgisinin değişkenliği ve bilimdeki hızlı gelişmenin bu bilgiyi sürekli olarak yenilediği, geliştirdiği günümüzde "Hangi bilgiyi öğreteceğiz? Nasıl öğreteceğiz?" sorunlarıyla karşı karşıya kalınmıştır. Bunun paralelinde "Bilginin aktarılması giderek bir amaç olmaktan çok, bir yöntem sorunu" (Fındıkcı, 1992: 20) haline gelmiştir.

Bilgi öğretilirken hangi kriterler üzerinde durulmalıdır? Önemli olan her şeyi mi öğretmektir? Eğitimcilerimiz öğrenme ve öğretme kelimelerinin gerçek anlamlarına hizmet etmekte ne derecede başarılı olmaktadır? Bir yerlerde hata yapıldığının herkes farkında olmasına rağmen kısır bir şekilde "Hata kimde?" sorusu ile nereye kadar gidilebilecektir? Geçerli ve etkin öğrenme kavramlarına karşın, geçerli ve etkin öğretme kavramlarını boşlukta mı bırakıyoruz? Öğrenmeyi öğretmek de ne demek? Süreç boyutlu bir kavram olan eğitimin bu boyutunun öğeleri? Öğrencilerimizin duyuşsal giriş özellikleri ve bilişsel giriş davranışlarını öğrenme-öğretme sürecinde hayata geçirebiliyor muyuz? Duyarlı öğretmek? Talimse, yetiştirmeyse, eğitim ne? Öğretim hizmetinin niteliği, öğretim işi içinde yöntemlerin tutarlı mı? Sorgulamalar...

Sorgulamaları yapmak kolay ama sorunlara çözüm önerileri getirmek oldukça zor. Çözüm getirilmedi, sorunların anlaşılması, anlaşılabilmesi olmasa yargısının ötesinde, anlaşılacak istenmiyor yargısının ön plana çıkarılması gerekiyor, öncelikle. Ne yazık ki, sorunlara objektif yaklaşmıyoruz. Sorunlar anlaşılacak istense, kimse ortaya ne suç, ne de suçu başkasına atar. Böylece de "Suç bende değil, sistemde" kalıplanmış paradigmasını bırakma eğilimine girebilir insan.

Eğitim öğretim hizmetlerinin tepe taktak yürütüldüğü eğitim sistemimizde bir öğrenmeyi öğretme disiplini geliştirmeye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu disiplinle, öğrenme-öğretme süreçleri içinde yapılan hatalar, öğretmenlere bir öğretim ilke ve yöntemleri formasyonu (eğitimi) dışında ortaya konacak ve uygulamaya aktarılacaktır. Bu disiplinin geliştirilmesinde "Öğrenmeyi öğretmek ve çocuğa çalışma alışkanlıkları kazandırmak" özlü düşüncesi içinde bir kurallar bütünlüğüne ulaşmak, öğrenmeyi öğretmeyi bir yöntem sorunu olarak algılamak, "Eğitimde duyuşsal boyut"u ön plana çıkarmak önemli görülmektedir.

* A.I.B.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi.

Öğrenme ve Öğretme

Öğrenmenin meydana gelmesi üç koşuluna bağlıdır. Davranış değişmesi olacak, davranış değişmesi kalıcı izli ve yaşantı ürünü olacak (Ertürk, 1979).

Davranış değiştirme işinin hangi faaliyetler yoluyla ve nasıl gerçekleştirileceği hususu bizi doğrudan doğruya öğrenme işine ve onu sağlamak için düzenlenen öğretme sürecine götürür (Fidan, 1982: 4).

Öğretme nedir o zaman? Öğretmeyi ise, "herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyeti" (Ertürk, 1979: 83) şeklinde tanımlamak mümkün. Tanımlamanın ötesinde öğretmeyi açıklamaya çalıştığımızda, öğretmeye, öğrenmenin yönetimi de diyebiliriz.

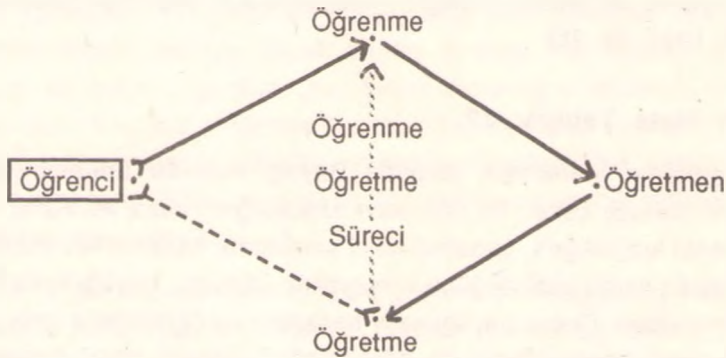
Geçerli öğrenmek, etkin öğrenmek kavramlarının üzerinde duralım şimdi de: İstenilen yönde gerçekleşmeyen davranış değişmesi geçerli öğrenmeyi açıklayamaz. Etkin öğrenme, "çocukların seyredip dinlemekle yetinmeyip bu sürece etkin olarak katıldığı, bağımsız olarak hareket ettiği ve araştırdığı anlamına gelir" (Weikart, 1993: 70). Yani çocuk öğrenirken, tüm özelliklerini, geçirdiği öğrenme yaşantısında var etmektedir. Çocuk öğrenmeyi yaşamaktadır. Yıldırım'a göre, "Eğitimin amacı öğrenmeyi olumlu bir süreç haline getirmek, kendine güveni sağlamak ve öğrenciye daha fazla öğrenmeye yeteneği olduğunu kanıtlayarak, öğrendiği materyalin değerli olduğunu vermektir" (Yıldırım, 1982: 147). İşte geçerli ve etkin öğrenme bu koşullar altında işletilebilmektedir.

Önemli olan çocuğun öğrendiği bilgileri, öğretmene sözlü olarak, öğretildiği biçiminden hiç bir şey değiştirilmeden, talim ederek, ezbere aktarımı değildir. Gerçek eğitici "verilen bilgilerin olduğu gibi ezberlenip ezberlenmediğini sorularıyla denetleyen bir kişi değildir" (Ozil, 1990: 44). Çünkü bu, çocuğun öğrendiğini aktardığına işaret etmez. Çocuğa öğrettiklerinizi, çocuğun tüm davranışlarına yansıdığını gözleyebiliyorsanız, öğrenme o zaman gerçekleşmiş, gerçekleşiyor demektir.

Bilginin nasıl, hangi yollarla iletileceği sorularını bütünleyen eğitim süreci, canlı ve heyecanlı öğretmen öğrenci ilişkisini gündeme getirir (İnam, 1994: 66).

Örneğin bir çocuğun, 29 Ekim 1923'ü Cumhuriyet'in ilan tarihi olarak bilmesi ve bu bilginin ötesine erişmemesi, öğrenmede çocuğun önünün kapalı olduğuna işaret eder. Çocuğa sorulan "29 Ekim 1923'de ne oldu?" gibi basit ve yoruma kapalı bir soru, çocuğa gerçek, davranışa yönelik öğrenmeyi sağlamaktan uzaktır. Buna karşılık çocuğun, "29 Ekim'de, Cumhuriyet'le dedelerimiz, büyüklerimiz, yurdumuzu düşmanlardan kurtardıklarını, bağımsızlıklarını, tüm dünyaya ilan etmiş oluyorlar. Dedem o günleri görmüş. Ona hep anlatıyorum. Anlatırken bazen ağlamaklı oluyo-

rum. Bu yurdun ne kadar paha biçilmez değerde olduğunu o zaman, anlıyorum..." cevabı; öğrenmenin çocuk için önemli olduğu izlerini, öğrenmenin yaşantının içinde ve yaşantıya geçirdiğini, kalıcı izli olduğu gerçeklerini gösterebiliyor bize. Öğretmenin bu soru yerine, Cumhuriyet'in anlamını kavramaya ve hayata geçirmeye yönelik sorgulamalara girmesi gerekiyor ki, öğrenme olsun. Öğretme ise anlaşılacağı üzere, bu çeşit bir öğrenmeyi öğretebilme faaliyeti olarak belirsin.



Öğrenci ve öğretmen, bir noktada, öğrenme-öğretme sürecinde birleştiklerinde öğrenme ortaya çıkmaktadır. Bu alan herhangi birine (öğretmen ya da öğrenci) bağımlı değil, ortak yaşantı alanıdır. Öğrenme olayının başlangıç noktasında öğrenci vardır ve merkezdedir.

Özçelik (1989), "öğretme-öğrenme sürecinin doğasını, temel öğelerini ve işleyişini öğrenerek bu süreci yakından ve sıkı bir biçimde izlemek, böyle bir denetimle ondan beklenen tüm ürünleri almak" görüşündedir. Öğrenciler "öğretilen davranışların oluşturduğu ya da belirlediği devimsel beceri, bilişsel güç veya duyuşsal özelliği kazanmalı"dır (Özçelik, 1989: 4).

Nasıl Bir Süreçte:

Turgut (1991), "eğitim mi talim mi?" sorusunu sorarken, eğitimin gerçek anlamını vurgulamaktadır. Eğitim en basit anlamıyla, bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme sürecidir. Ki bu süreç, öğrenme yaşantısıyla sağlanacak. İstenilen yönde ve kasıtlı olacaktır. Talimde süreklilik, ezber vardır. Oysa eğitim kelimesinin içindeki sürekliliğin anlamı "belli davranışın aynı biçimde ve aynı içerik içinde sürgit tekrarlanması demek değildir" (Tekin, 1980: 11). Bilginin basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta örgütlenmesi, bunun düzenli öğrenme yaşantılarıyla oluşan davranış

değişiminde tekrarı, sürekliliği en iyi ifade eder. Dolayısıyla eğitim bu anlamıyla, süreç diye nitelenmektedir. Öğrenme yaşantıları bu süreç içinde birbirleriyle sıkı sıkıya kenetli olduğunda tam öğrenme gerçekleşecek, "çatışma halinde olduklarında ise unutulmaya karşı dirençsiz bir öğrenme (Tekin, 1980: 11)." ortaya çıkacaktır.

Dünyada artık hiç bir öğretmen, hiç bir okulda dersini anlatıp sonra da kağıt üzerinde sınavlarını yapıp işe bitmiş gözüyle bakmamaktadır. O, davranışlarıyla ve araştırmacı kişiliği ile her yerde aynı yaşantıyı sürdürmektedir (Turgut, 1991: 24, 25).

Nerede Hata Yapıyoruz?

Öğretmenin matematik desinde Bayağı Kesirler ünitesini işlerken öğrenme zorluğu çeken bir öğrenciyi azarladığını, ceza verdiğini, öyle ki, öğretmenin kızgınlığını, çocuğun kolej sınavlarını kazanıp kazanamayacağı tartışmasına kadar götürdüğünü varsayalım. Sonuçta, bayağı kesir kavramı öğrenilmiş olsun. Çocuk bayağı kesir hesaplamayı öğrenmiştir ama, sadece bayağı kesir hesaplamayı mı öğrenmiştir? Bayağı kesir hesaplamayı öğrenmenin ne anlama geldiğini de öğrenmiştir ki, en tehlikelisi de budur.

Yine öğrenci bir kelimeyi yanlış seslendiriyorsa, kimse öğrencinin o kelimeyi sesledirmeyi öğrenmediğini söylemez. Öğrenci söz konusu kelimeyi yanlış seslendirmeyi öğrenmiştir (Fidan, 1982: 14).

Eğitim sistemindeki bazı önemli hatalar, öğrencinin bir öğrenci olarak yetersizlik duygularına kapılmasına ve daha sonraki öğrenmeleri ile ilgili olan beklentilerini düşürerek daha az ile yetinme durumuna girmesine dönüşür (Bloom, 1979: 213). Öğretmenin davranış değişikliği oluşturmaya çalışırken öğrenciyi değil kendini de değiştirmeye çabalaması önemlidir.

İyi bir öğretmen, karşısındaki öğrencinin rolüne girebilmeli, "eğer ben bu konuyu hiç bilmeseydim bana nasıl anlatılmasını isterdim?" sorusunu kendisine sorabilmelidir. Öğretmenin öğrencinin seviyesine inmesi gerektiği söylendiğinde, aslında bu gerçek ifade edilmektedir. Eğer öğretmen, öğrencisiyle bir de duygusal açıdan empati kurar, onun duygularını doğru olarak anlarsa, ortaya çokuygun bir eğitim ortamı çıkmış olur (Dökmen, 1994: 47).

Her öğretmen öğrenci olmayı bilebildiğince, öğretirken öğrenebildiğince öğretmendir (Inam, 1994: 66). "Çocuğun kendi potansiyeli içinde yaptığı gayreti hesaba katmadan, onu diğerleriyle kıyaslayarak not veren eğitim türü (Cüceloğlu, 1994: 290). "öğrenciyi kayetmek anlamına gelir. Söylediğimi

yap, yaptığımı yapma değerleri de öğretmek için etkili bir yol değildir. Bu da bir değer öğretir (Gordon, 1993: 200).

Yöntem Hataları

Hatalar yapıyor, bu hataları enkaz halinde bırakıyoruz çoğu zaman. İyi bile öğretilse; "öğrencide daha fazla öğrenme isteği uyandırmayan bir öğretim yöntemine iyi bir yöntem denilebilir mi?" (Yıldırım, 1982: 147). Ne yazık ki öğretim yöntemleri arasında en kullanışlılarından biri olan düz anlatım yönteminin anlamı bile tam olarak algılanmış değil. Her zaman bu tekniği eleştiriyor, kavgasını tutuyoruz. Oysa bilgiyi uzmanlığım dahilinde, kendi yorumumu katarak mı düz anlatmam önemli, yoksa noktasını virgülünü unutmadan mı sunmam önemlidir. Misafire çay ikramı çok güzel ama, çayın şekersiz ikramı ne kadar güzel? Bir mal iyi ya da kötü kalitede olsun, her halikârda iyi bir satıcıyla alıcı bulacaktır.

Ertürk, sistemi şöyle eleştirir: Eğitimcinin düzen değişmesi bekleyerek kaybedecek zamanı yoktur. Ancak işe koyulan eğitimci, öğretmen sorunuyla uğraşırken, artık en direneci etkenle didişip durmaktan, öğretmenin nasıl hareket edeceği konusunda talimat vermekten vazgeçmeli, "öğrenciler ne yapmalı?" sorusuna öğretmenlerle birlikte yanıt arama yoluna girmelidir (Ertürk, 1986: 105, 106).

Fidan (1982: 5) da aynı düşüncededir: Sınıftaki davranış değiştirme işinin istenilen düzeyde oluşturulmasına, öğretmenin nasıl hareket edeceği konusunda talimatlar hazırlamaktan çok "öğrenciler ne yapmalı?" sorusuna cevap verebilecek nitelikte çalışmaların yapılması ile ulaşılabilir.

Piaget'in şu sözleri çok anlamlıdır: "Etkin bir okul ancak, öğrencilerin gerektiği için değil, kendileri istediği için çaba göstermelerini ve başkaları tarafından hazırlanan bilgiyi kabul etmek yerine kendi akıllarını kullanarak özgün çalışmalar yapmalarını sağlayabilirse, zekâ yasalarının tümüne saygı göstermiş olur."

Eğitimde fırsat eşitliği, o fırsata sahip olunduktan sonra başlar. "Eğitimde amacın, fırsat eşitliğinden çok, öğrenme ürünlerinde eşitlik olabileceği unutulmamalıdır" (Bloom, 1979: 215). Böyle bir amaç, öğretmenlerin bütün öğrencilere aynı şekilde davranmalarından çok, onların bu öğrencilerden her birine, istediği yer ve zamanda gerekli yardım ve yüreklendirmeyi sağlama yolları bulma zorunluğuna işaret etmektedir (Bloom, 1979: 215).

Sorunların Analizi

Sorunları çözümlenmeye çalışalım: Sorun, öğrenmenin kendisinden değil, okulun sunduklarının kendiliğinden öğrenmeyi sürdüren doğal enerjiyi dik-kate almamasından doğmaktadır (Bruner, 1993: 104).

Asıl sorun neyin okullarda öğrenilmeye değer nitelikte olduğu ve öğrencileri bütün güdü ve güçleriyle öğrenme sürecine nasıl sokulabilecekleri sorunudur. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı eşit mi yoksa farklı mı davrandıklarına inanmakta oldukları sorunu değildir. Öğrencilerin öğrenimlerinin belli devrelerinde neleri yapma gücünde oldukları sorunudur (Bloom, 1979: 214, 215).

Öğrenme ve öğretme konusunda yapılan araştırma sonuçları öğrenci ve öğretmenin ortaklaşa çalışmalarını, birlikte değerlendirmelerini zorunlu kılmıştır (Varış, 1988: 37).

"Öğretme işinin bir sanat değil, sanatsal yönleri de bulunan bir davranış mühedisliği olduğunu kabul etmek" (Özçelik, 1989), öğretmenlik mesleğinin bir tecrübe işi olduğu algısı yerine, bu algıyı yeniden değerlendirip, tecrübenin bilimsel bilgiye dayanaklı olması zorunluluğunu uygulamaya geçirebilmek, öğretmenlik mesleğini profesyonel bir uzmanlık mesleği olarak algılama yolunu seçmek en doğrusu olacaktır.

Bilginin nasıl öğrenilebileceği, nerede bulunabileceği ilkökul birinci sınıftan itibaren öğrencilere verilmelidir (Türkoğlu, 1992: 25). Öğrenme yaşam boyu süreceğine göre, çocuğun ilkökulda çalışma alışkanlığı kazanması, öğrenme yollarını öğrenmesi gerekir (Nas, 1991: 367).

Sonuç

Öğrenmeyi öğretme disiplini geliştirme, eğitimcilerin, eğitim sorunlarına objektif gözle bakmalarına bağlıdır. Öğretmen ne öğreteceğinin ve nasıl öğreteceğinin bilincinde olmak zorundadır. Yaratıcılığını kullanarak, gerekli öğretim yöntemini iyi belirlemelidir. Kullanılan öğretim tekniklerinin iyi isabet etmesi, öğrenme-öğretme sürecinde bir zorunluluktur. Öğretmen, eğitimin duyuşsal (sevgi) boyutuna ne kadar hizmet edebiliyorsa, öğrencisini öğrenme faaliyetine o kadar çok yaklaştırıyor demektir.

Önemli olan herşeyi öğretmek değildir. Öğrenciye kendisi için yararlı olan bilgileri öğrenmesinde öncelik tanımaya da çalışılmalıdır. Öğrencinin öğrenmeye yaklaşması, öğrenmeyi öğrenmesine bağlıdır. Öğrenmeyi öğrenen öğrencinin bilginin geniş yelpazesinde bir yerlere ulaşmaya çaba

göstereceği kuşkusuzdur. İşte bunun için, eğitimde bir öğrenmeyi öğretme disiplini geliştirmeye ihtiyaç vardır. Bu disiplinin öğretmenlerce uygulandığı süreçte, eğitimde nitelik arayışları ve ufukları uzakta olmaktan kurtulacaktır.

Kaynakça

- Bloom, B. S. (1979), **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Çev: D. A. Özçelik), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Bruner, J. S. (1991), **Bir Öğretim Kuramına Doğru**, (Çev: F. Varış - T. Gürkan), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1994), **İyi Düşün Doğru Karar Ver**, Sistem Yayımcılık, 3. Baskı, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (1994), "EMPATİ Serçenin Yürek Çarpıntısını Anlama Becerisi", **Bilim ve Teknik**, 315: 47.
- Ertürk, S. (1979), **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkenetepe Yayınları: 4, 3. Baskı, Ankara.
- . (1986), **Türkiye'deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler**, Yelkenetepe Yayınları: 9, Ankara.
- Fındıkcı, İ. (1992), "Bilgi Toplumunda Eğitim Kurumları", **Yaşadıkça Eğitim**, 25: 20-25.
- Fidan, N. (1986), **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Gordon, T. (1993), **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, (Çev: E. Aksay - B. Özkan), Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Inam, A. (1994), "Eğitimi Eleştirmek", **Bilim ve Teknik**, 316: 64-67.
- Nas, R. (1991), "İlkokulda Eğitimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü", **Eğitimde Nitelik Geliştirme**, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Ozil, Ş. (1990), "Eğitimde Öğrenci Boyutu", **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**, Cem Yayınevi, 2. Basım, İstanbul.
- Özçelik, D. A. (1989), **Test Hazırlama Kılavuzu**, ÖSYM Yayınları: 5, Ankara.
- Tekin, H. (1980), **Okullarımızda Türkçe Öğretimi**, Mars Matbaası, Ankara.
- Turgut, İ. (1991), **Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme**, Bilgehan Matbaası, 4. Baskı, İzmir.
- Türkoğlu, A. (1992), "Eğitimde Sürekli Reform Zorunluluğu", **Yaşadıkça Eğitim**, 25: 26-28.
- Varış, F. (1988), **Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 157, 4. Baskı, Ankara.
- Weikart, D. P. (1993), "Okul Öncesi Çocuklar İçin Temeller: High/Scope Yaklaşımı", **Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller**, Unicef Yayını, 2. Baskı, Ankara.
- Yıldıran, G. (1982), **Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.