

EĞİTİMDE YENİDEN YAPILANMA ÇERÇEVESİNDE OTANTİK ÖĞRETİM

Dr. Yüksel ÖZDEN

1980 yılların başlarından itibaren ülkemizde sıkça kullanılan "**yeniden yapılanma**" kavramı son yıllarda Milli Eğitim camiası ve eğitimciler arasında da yaygınlık kazanmaya başladı. 15. İl ve Bölge Milli Eğitim Şuraları notları incelendiğinde öğrencisinden velisine öğretmeninden idarecisine, esnafından sanayicisine, muhtarından belediye başkama kadar herkes eğitim sisteminin kendisinden beklenen rolü iyi bir şekilde yerine getiremediğini ve bundan dolayı esaslı bazı değişikliklerin zorunlu olduğuna işaret ediyor. Fakat yenileşme ya da yeniden yapılanmadan herkesin farklı şeyleri kastedtiği anlaşılmaktadır. *Yeniden yapılanma* okulların kuruluş ve işleyişinde köklü değişiklikleri içermektedir, fakat bu değişimin boyutları ve tabiatı konusunda net bir anlayışın olmadığı kesin. Yeniden yapılanma bazen sadece okul yönetimini içermekte, bazen de öğretmen yetiştirmeyi kapsamaktadır. Türk Milli Eğitimi'ni 2000'li yıllara hazırlama iddiasındaki 15. Milli Eğitim Şurasının ön hazırlık raporlarında yeniden yapılanma kavramı kullanılmakla beraber hiç de köklü değişikliklerin kastedilmediği anlaşılmaktadır (MEB, 1995). Oysa Nevvman'a (1991) göre eğitim sisteminde yapılacak yenileşme çabası (a) ders müfredatı, öğretim metodları, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme, yönelme ve dershışı etkinlikleri kapsayacak şekilde öğrenci yaşamını, (b) öğretmenin yetiştirilmesini, profesyonel gelişimini, okuttukları derslerdeki yetki ve sorumluluklarını ve ayrıca öğretmenin meslektaşları, okul idaresi ve öğrenci velileri ile olan ilişkilerini kapsayan meslek hayatını, (c) okul yönetimini, ve (d) okula daha çok toplum desteği sağlamak amacını içeren okul-toplum ilişkilerini içermek zorundadır.

Ülkemizdeki Eğitim Sistemini yenileştirme çalışmalarında yukarıdaki boyutların bir bütün olarak görülmediğini daha ziyade bazı parçalar ile oyalanıldığını görüyoruz. Daha da önemli olan yan ise eğitimdeki yenileştirme çalışmalarında okulun var oluş nedeni olan öğrencilerin unutulduğu, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen faktörlerin ihmal edilmesidir. Örneğin 15. Milli Eğitim Şurasının ön hazırlık çalışmalarında doğrudan eğitim öğretimin özünü kapsayan hiç bir konu tartışmaya açılmamıştır. Oysa öğrencinin istenilen şekilde yetişebilmesi tamamen öğrenme-öğretme sürecine bağlıdır. Fidan (1986) bir eğitim programının en işlevsel öğesinin öğrenme öğretme süreci olduğunu iddia ederek eğitimde sağlıklı bir yenileşmenin olabilmesi için bu sürecin odak noktası olmasını gerektiğini ifade eder. Gene aym şekilde, Varış (1988) eğitimdeki değişim çalışmalarının eğitim-öğretim sürecinin anlaşılmasında yattığını iddia eder.

Özden

Öğretimin muhteva ve metodlarını eğitim sisteminin gayesi 'ile ilişkilendiren Özakpınar (1988) ise öğrenme ve öğretimin eğitimdeki önemini şöyle özetler:

Her hakiki öğrenme insanın zihniyetinde, meselelere bakışında, değerlendirme tarzında, duygu ve zevklerinde , problemler görme ve problem çözme kapasitesinde bir değişme meydana getirir. Eğer milli eğitimin gayesi bilgi yüklemek değil de insan yetiştirmek ise, öğretimin muhteva ve metodunun fertlerde böyle değişmeler doğuracak surette tanzim edilmesi şarttır. İlk ve ortaöğretimde müfredat programlarındaki konular bizatihi bir değer taşımaz, ferdin gelişmesine katkıda buldukları ölçüde değer taşır. ... (Özakpınar, 1988, s.59)

Öğretim metodları ve müfredatının eğitim sistemimizin en aksayan yönlerinden olduğu çeşitli kesimlerce ifade edildi (Güvenç, 1995; Kaya, 1984; Kozlu, 1994; TÜSİAD, 1990). Eğitim sisteminde yapacağımız "... yenilenme çabalarında Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında ifadesini bulan, yetiştirilecek bireyde bulunması gereken özelliklerin eğitim programları yoluyla uygulamaya geçirilmesini savunan Öztürk (1995) yaptığı araştırmada okullarımızın etkili öğrenme stratejilerini kullanmaktan çok uzak olduklarını, yapılanın "ödünc verilen bilgilerin sınavlarda öğrencilerden geri istemek" (s. 15) olduğu sonucuna ulaşmıştır

Bu tartışma ve bulgular öğrenme ve öğretme konusundaki paradigmalarımızı değiştirmemizi ve öğrencileri düşünmeye, üretmeye, ve yaratmaya teşvik edecek yeni uygulamalar ortaya koymamızı zorunlu kılmaktadır. Okullarımızda uygulanan öğretim sürecinin her fırsatta dile getirdiğimiz "yaratan, üretten, düşünen" gençleri yetiştirip yetiştirmediğini ciddi bir şekilde sorgulamalıyız. Bu makalede *öğrenme* ve *öğretmenin* doğası kısaca incelendikten sonra öğretimi ezberin ötesine, düşündürmeye ve üretkenliğe götürecektir, hakiki öğrenmeyi sağlayabilecek bazı öğretim ilke ve esasları tartışılacaktır.

Öğrenme

Öğrenme hakkında bugün nerede ise bütün uzmanların ortaklaşa kabul ettiği gerçek öğrenme olayının bildiğimizden çok daha kompleks bir süreç oluşudur (Cullingford, 1990). Bir tanım ya da bir kelimenin hecelenmesinin öğrenilmesinin dahi aktif ve kompleks bir zihinsel süreç olduğu kabul edilmektedir (Resnick, 1989). Öğrenme konusunda bugün ulaşılan nokta öğrencinin kendisine aktarılan bilgileri aynen almadığı, aksine kendisine ulaşan her bilgiyi süzgeçten geçirip yorumlayarak kendi dünyasında bir anlam yüklemeye çalıştığıdır Cullingford, 1990; Brooks ve Brooks, 1993).

Cullingford öğrenmenin doğasını ve biçimlerini anlamının bir eğitim sisteminin kalbini teşkil ettiğini ifade eder. Cullingforda göre "... ders-programları ancak öğrencinin bilgiyi nasıl aldığına , organize ettiğinin,

takdir ettiğinin ve değerlendirdiğinin bilgisi ile anlaşılabilir" Cullingford, 1990, s. 2) O aynı zamanda insanların nasıl öğrendiğinin anlaşılmasının eğitim sisteminde en köklü değişime yol açacağını iddia eder.

Öğrenmenin doğasını açıklarken Brooks ve Brooks (1993) "öğrenme daha çok şey keşfetmek değil, tasavvur ve olgular yoluyla daha çok şey yorumlamaktır" (s.7) derler. Onlara göre öğrenme kişinin kendisine ulaşan verileri yorumlamasıdır. Öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığını, kendisine göre yorumladığını kabul edersek öğrenmede öğrencinin çok aktif bir konumda olduğunu da itiraf etmiş oluruz. Öğrenme ve öğretme olaylarının doğasını açıklamaya çalışan ve yapısalcı öğrenme ve öğretim (Constructivist Learning and Teaching, CLT) olarak bilinen ekol de aynı düşüncüyü savunarak öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri başlıca dört süzgeçten geçirdiğini iddia eder: (a) bireyin o konudaki ön bilgileri (b) öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa bilinen ödül, ceza ve karşılıklı beklentiler, (c) öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı ,ve (d) kültürel yargı ve değerleri ile beraber öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre (Resnick, 1989). Kısacası bu ekole göre öğrenci karşılaştığı şeylere içinde bulunduğu şartlara göre bir anlam yüklemeye çalışmaktadır. Piaget'ya (1952) göre ise insan zihni kendisine ulaşan herşeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma ise öğrencinin tecrübesine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin tabiatına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir.

Öğrenmenin öğrencinin kafasında gerçekleştiğini iddia eden filozof Lipman okulun geleneksel olarak görevi kabul edilen "bilgi aktarma" rolünü değiştirmesini ister. Öğrencileri sadece bilgilendirmenin yeterli olmadığını onları neden-sonuç ilişkisi kurabilen ve karar alabilen bireyler olarak yetiştirmek (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980,) gerektiğini; oysa klasik öğrenme metodlarının öğrenciye sadece bilgi yüklediğini iddi eder. Aym şekilde öğrenmenin bilgilenme değil bilgi üretme olduğu savunulmuştur. Bu görüş sınıftaki öğrenmenin gerçekte öğrencinin kafasındaki önceki öğrenmeleri ile başladığını, "bundan dolayı öğrenmenin gerçek anlamda kavramsal bir değişme ile ulaşılan bir bilgi üretme süreci olduğu" iddia edilmiştir (Maclure andDavies, 1991, s.95).

Böyle bakıldığında öğrenme süreci diploma için katlanılması gereken sıkıcı bir süreç olmaktan çıkmakta, büyümenin gelişmemnin tabii bir parçası haline gelmektedir. Senge'e (1990) göre öğrenme insan olmanın gerçek anlamıdır. Senge öğrenmenin bireye daha önce yapamadığı birşeyleri yapabilme gücünü verdiğine ve kapasitesini sürekli olarak geliştirme fırsatı sağladığına inanır. Eğer bir sınıfta bunlar gerçekleşiyorsa gerçek bir öğrenmeden söz edilebilir. Öğrenme ile bireyin dünyaya ilişkin olan algısının değiştiğini ve dünya ile olan ilişkilerini yeniden düzenlendiğini kabul eden Senge, bu sürece kısaca "kişinin kendisini yeniden yaratması" (s. 13) demektedir. Peki bu öğrenmeyi nasıl bir öğretim gerçekleştirebilir?

Özden

Öğretim konusundaki literatür, gerçek öğrenmenin olabilmesi için öğretimde dikkat edilmesi gereken başlıca hususlar aşağıdaki gibi özetler.

1. Öğretmen anlattığı konu hakkındaki öğrencinin daha önceden bildiklerinin farkında olmalı, bu bilgilere saygı göstermeli ve öğretme esnasında bu ön bilgileri kullanmalıdır. Öğretmen bunu yapmak zorundadır, çünkü yeni bilgiler öğrenciye birşeyleri açıklayabilme gücü verdiği ve daha önceki bilgilerini genişletebilme imkanı sunabildiği oranda öğrenci için anlamlı olacaktır (Cohen, McLaughlin, ve Talbert, 1993).
2. Öğrencilerin karşılaştıkları herşeye anlam yükleme gayreti içerisinde oldukları hesaba katılarak öğretme onlara derinliğine düşünebilme, konunun özünü kavrayabilme imkanı sunmalıdır. Yüzeysel olarak verilen bilgilerin tekrarını istemek öğrenci için anlamsızdır (Brooks ve Brooks, 1993).
3. Öğrenim (instruction) öğrenciye öğrendiklerini kullanmak için değişik fırsatlar vermelidir. Aksi halde öğrencideki anlam oluşturma mücadelesi kaybolur gider (Marshall, 1992).
4. Öğretmen sınıfta bir otorite figüründen ziyade bir basketbol antrenörü gibi bütün öğrencilerin potansiyellerini sonuna kadar kullanmada onlara rehberlik yapan kılavuz rolünde olmalıdır (Brooks, ve Brooks, 1993).
5. Eğer öğrencilerin duyduklarını ve karşılaştıklarını anlama gayreti içerisinde olması bekleniyorsa öğretmen ve öğrencilerin beraberce, karşılıklı güven içerisinde ve birbirlerinden yüksek beklentiler ile çalışmalarını şarttır (Brooks, ve Brooks, 1993).

Yukarıda anlatıldığı şekliyle öğretim öğretmenin 40-50 kişinin karşısına geçerek bildiklerini aktarması ve daha sonra bunların öğrenilip öğrenilmediğini anlamak için 3-5 kişiden öğrendiklerini tekrar ettirmesi değildir. Aksine, bu anlayışta eğitimin asıl amacı öğrencilerin daha yeterli, daha kapsamlı, daha güçlü, ve daha doğru "anımlar" üretebilmesidir (Nevvmann, 1994). Bundan dolayı eğitimde yenileşme bir öğretim programının başarısını ölçerken öğrencilerin entellektüel başarısını esas alır. "Entellektüel öğrenci başarısı"nın kriterleri ise şöyle sıralanmıştır: "(1) öğrencinin bilgi ve anlam üretmesi (deklare edilen bilgiyi yeniden üretmesinin aksine), (2) öğrenci bilgi ve anlam üretirken bilimsel araştırma metodlarını kullanır, (3) öğrencinin çalışmasında asıl amaç bir tez, ürün ya da performans üretmektir" (Nevvmann ve VVehlage, 1993, s. 8).

Yukarıdaki kriterleri esas alan Nevvmann ve VVehlage (1995) öğretimin öğrencilere gerçek (authentic) bir öğrenme imkanı sunabilmesi için aşağıdaki kriterleri geliştirdiler.

1. Düşünme: Bilgiyi alıp ezberlemek ve sınavlarda tekrarlamak yerine öğrencinin aldığı bilgiyi gerçek hayatta kullanması esas olmalıdır. Bunun için öğrencinin öğrendikleri üzerine yorum yapabilme, konuları ve olayları açıklayabilme, ders konuları çerçevesinde problem keşfedebilme ve çözebilme yetenekleri geliştirilir.

Derinliğine düşünme öğrencinin öğrendiklerini manipule ederek sentezlere, genellemelere, açıklamalara, hipotezlere ya da sonuçlara ulaşması ya da yorum yapabilmesidir. Bu şekilde bilgi ve fikirlerin manipule edilmesi öğrencilere problem çözmede ve onlar için yeni anlam ve anlamalar keşfetmelerine izin verir. Ancak böyle bir ortamda hafif bir belirsizlik her zaman olacaktır: Sonuçları önceden kestirmek hiç bir zaman tam anlamıyla mümkün olamayacaktır.

2. **Öz/Derinlik:** Birbiri ile alakasız birçok konu öğrenciye yüzeysel olarak verilmekten ise, konunun özü aktarılır. Kavramlar, temel prensipler öğretilir, öğrencinin problem çözme yetisi geliştirilir. Diğer bir deyişle ansiklopedik bilgi yerine konular derinliğine işlenir. Bir disiplinin, çalışma alanın odak noktası, hayati noktaları verildiğinde, konunun özü aktarılmış olur. Öğrenci aldığı bilgiler ile nüansları yakalayabiliyorsa, o konuda tartışma getirebiliyorsa, problemleri çözebiliyorsa, olaylara, olgulara açıklama getirebiliyorsa aldığı bilgi derindir.

3. **Hayat ile ilişkilendirme:** Öğrenilen konuların hayattaki izdüşümleri öğrenciye gösterilir. Ders konuları kitapların arasına sıkışıp kalmaz, öğrenilen bilgiler gerçek hayat ile ilişkilendirilerek öğrencinin öğrendiği şeylerin değerini görmesi sağlanır. Aksi halde bilgi sadece diploma kazanmak ya da bir üst okula geçmek için kullanılacaktır. Öğrenciler gerçek hayattaki problemlere işaret edebiliyorsa ya da öğrendikleri bilgileri gündelik yaşamdaki problemlerin çözümünde kullanabiliyorsa öğrenilenler sınıfın dışına çıkmaya başlamıştır.

4. **Esaslı sohbet:** Sınıfta gerçekleşen konuşmalar bir konunun ya da problemin esasının anlaşılmasına yönelik olmalıdır. Sınıftaki ortam öğrencilere kendi aralarında ve öğretmenleri ile fikir alıp verme imkanı hazırlıyorsa, sınıfta oluşan anlamlar bereberce oluşuyorsa, bir konu hakkındaki öğrenmeyi zenginleştirmek yada derinleştirmek için öğrenciler arasında diyalog oluşuyorsa sınıfta esaslı bir sohbet ortamının mevcudiyetinden söz edilebilir. Öğretmenin önceden hazırladığı şekliyle konuyu aynen sunması ve öğrencilerin sorulara kısa cevaplar ile geçiştiriyor olması ise bu ortamın yokluğunun en güzel örnekleridir.

Yukarıdaki kriterleri esas alan Nevmann ve VVehlage (1995)1990 ve 1995 yılları arasında Amerika'nın çeşitli eyaletlerinde yeniden yapılanmayı gerçekleştirdiği kabul edilen ilkokul, ortaokul, ve liseden oluşan 24 devlet okulunda yaptıkları araştırmada otantik öğretimin bütün öğrencilerin matematik ve sosyal alanlardaki başarılarının artırdıklarını buldular. Sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun öğrencilerin başarısı otantik öğretimin

Bu 24 okul yeniden yapılanmayı gerçekleştirdiğini iddia eden yüzlerce okul arasından öğrenci tecrübesi, öğretmenlerin profesyonel yaşamı, okul yönetimi, ve toplumsal destek boyutlarını içeren 38 kriterden en az 12' sini karşılayan okullar arısmadan seçilmiştir (Center on Organization and Restructuring of Schools, 1991).

Özden

sunulduğu sınıflarda hem matematik hem de sosyal derslerde % 30 oranında artmıştır. Bu artış ortaöğretimin her seviyesinde gözlemlenmiştir. Lee, Smith ve Croninger'in (1995) araştırmaları da aynı bulguları desteklemiştir. Onlar aynı zamanda otantik öğretimin verildiği sınıflarda her öğrencinin kapasitesince öğrenmesini artırabildiğini ve dolayısı ile bu öğretim metodunun öğrencilere "eşit öğrenme imkanı sunabildiği" (s. 8) sonucunu çıkarmışlardır.

Yukarıda sayılan ilkeler her okulda aynen uygulanacak kriterler değildir. Ülkemizdeki mevcut şartlara baktığımızda zorluğu ise ortadadır. Fakat bu makalenin amacı eğitimi yenileştirme çalışmalarını sürdürdüğümüz şu sıralarda öğretim süreçlerine dikkat çekmektir. Ezbercilikle sınırlı kalan bir öğretim sürecini devam ettirdiğimiz takdirde eğitimde yeniden yapılanmanın eğitimin asıl ürünleri olan öğrencilerin başarılarına katabileceği hiç bir şey yoktur. Eğitimde yeniden yapılanmada ya da eğitim sistemini iyileştirmek için yaptığımız bütün diğer çalışmalarda asıl amaç bilgi çağının gerekleri donanmış vaziyette bilgi üretebilen ve düşünebilen gençler ise onları o şekilde yetiştirmemiz gerekmektedir.

Yukarıdaki standartların bir başka özelliği ise okullarımızdaki eğitim öğretimin entellektüel kalitesini ölçmeye yarayan güçlü bir araç oluşudur. Milli Eğitimin amaçları içerisinde yer alan "hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip" gençler yetiştirmek için öğretim sürecini gözden geçirmemiz şarttır.

KAYNAKLAR

- Brooks, J.G. and Brooks, M.G. (1993). *In Search of Understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Center on Organization and Restructuring of Schools (1991) *Issues in restructuring schools*. 1:5-6.
- Cohen, D.K., Mclaughm, M.W, and Talbert, J.E. (Eds.) (1993). *Teaching for understanding: Challenges for Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cullingford, C. (1990). *The Nature of Learning*. London: Cassell Educational Limited.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretim* Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Güvenç, B. (1995). *Kültür ve Eğitim*. Ankara: Gündoğan.
- Lee, V.E., Smith, J.B., ve Croninger, R. G. (1995). Another look at high school restructuring: More evidence that it improves student achievement, and more insight into why. *Issues in restructuring schools* 9, s. 1-10.
- Kaya, Y.K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika - Eğitim - Kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Lipman, M., Sharp, A.M., and Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press, Philadelphia, PA.

- MEB, (1995). 15. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanları No: 1 Ön Komisyon Raporları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Marshall,H.H. (Ed.) (1992). *Redefining student learning: Roots of educational change*. Norvwood. NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Maclure, S., and Davies, P. (1991). *Learning to Think: Thinking to Learn*. Oxford: Pergamon Press.
- Nevvmann, F.M. (1991). What is a restructured school? A Farnevvork to clarify means and ends. *Jssues in restructuring schools* 1, ss.3-6,16.
- Nevvmann, F.M. , (1993). Beyond common sense in educational restructuring. The issues of content and linkage. *Educational Researcher*, (22)2, 4-13,22
- Nevvmann, F. M. , VVehlage, G.G. (1995). *Successfull School Restructuring: A Report to the Public and Educators*. Madison, WI:Center on Organization and Restructuring Schools.
- Nevvmann, F. M. , VVehlage, G.G. (1993. Standards for authentic instruction. *Educational Leadership*. 50(7), 8-12.
- Kozlu, C. (1994). *Türkiye Mucizesi için... Vizyon Arayışları ve Asya Modelleri*. Ankara: Türkiye İş Bankası
- Özakpmar, Y. (1988). Milli eğitimin gayesi ve öğretmenlik şahsiyeti. *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu*. 8-11 Haziran 1987 Tebliğler GÜ Yayınları Ankara.
- Oztürk, B. (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*. G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Resnick, L.B. (Ed.) (1989). *Knowing, Learning and instruction: Essays in honor ofRobert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lavvrence Erlbaum.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- TÜSİAD, (1990). *Türkiye 'de Eğitim*. İstanbul.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Yazar

Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÖZDEN, Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı olarak görev yapmaktadır.