

kış 2001

## ÖĞRENME VE ÖĞRETMEYE PSİKOLOJİK HAZIRLIK

**Yaşar UĞÜROL**

Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Öğretim Görevlisi

*Öğrenme ortamlarının başında gelen sınıf, aynı zamanda en yaygın eğitim-öğretim örgütlenmesi şeklidir. Sınıfın, aynı programa ve benzer gelişim özelliklerine-sürecine sahip öğrencileri hayata hazırlama bakımından gördüğü işlevler yadsınamaz. Bu süreçte öğrencilerin temel bilgi, beceri ve bazı alışkanlıklar kazanmış olarak toplumdaki rollerine hazırlanmaları varılmak istenen amaçlardandır. Ne var ki öğrencileri tanımadan, temel gereksinmelerini belli düzeylerde gidermeden, sınıfta öğrenmenin her aşamasında ihtiyaç duyulan sağlıklı öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-çevre ilişkileri kurmak ve sürdürmek olası değildir. Öğrenen sınıf oluşturmak için temel ihtiyaçlarla, öğrenme ilişkisinin ayrıntılı olarak irdelenmesi gerekmektedir. Bu makalede, öğrenen sınıfta etkileşimin psikolojik temelleri üzerinde durulmaktadır.*

### Öğrenme-İnsan İhtiyaçları İlişkisi

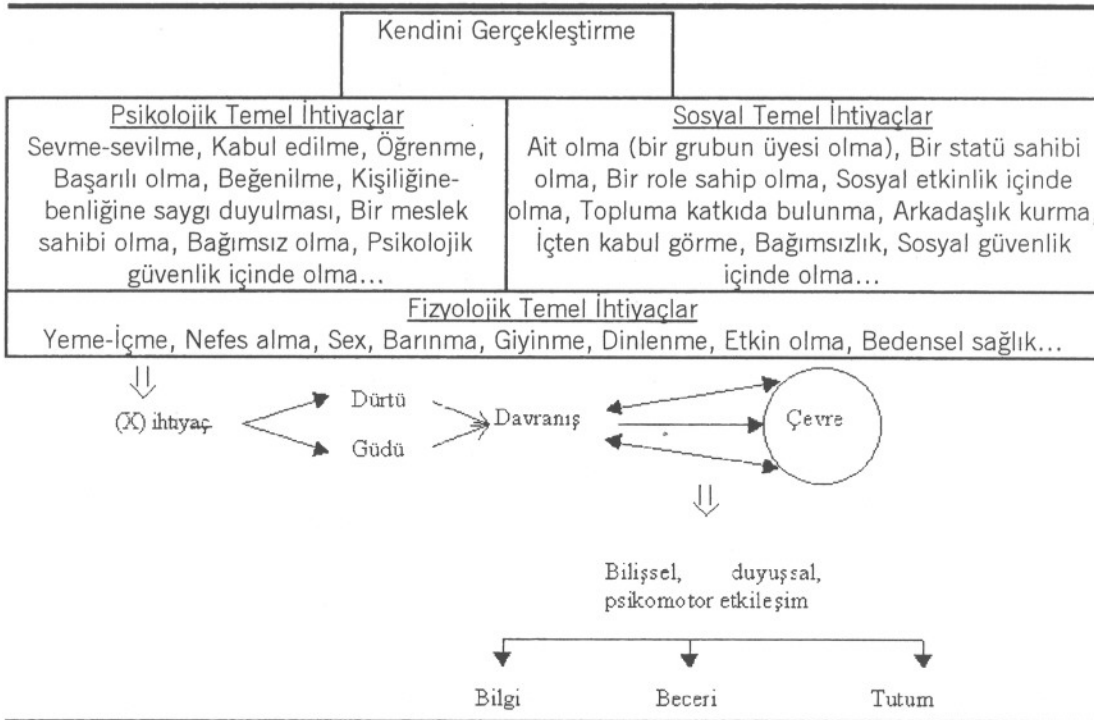
Birey içsel ve dışsal uyarıcıların karmaşık etkisiyle hareket eder. Davranış temel ihtiyaçların giderilmesi amacını güder. Bu çaba aynı zamanda, organizmayı harekete geçiren içsel-dışsal bir eksikliğin varlığını da göstermektedir. Organizmayı çeşitli davranışlara yönelten fizyolojik, psikolojik, sosyal temel gereksinmelerin eksikliğinin hissedilmesine ihtiyaç denir.

Psikolojide 'ihtiyaç' bireyin gelişimi ve çevresiyle uyumlu bir ilişki kurabilmesi ve sürdürebilmesi için gereken önemli koşulların eksikliği anlamında kullanılmaktadır (Baymur, 1983: 64). Bireyin davranışlarının amacı, ihtiyaçlarını gidererek varlığını sürdürmek ve kendini gerçekleştirmek için uygun koşulları oluşturmaktır. Bireyin, fizyolojik, psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimini devam ettirebilmesi bu temel ihtiyaçların belli düzeyde doyurulmasına bağlıdır. Bu temel ihtiyaçlar dört ana bölümde incelenebilir

## yaş ar uğ ü rol

(Baymur, 1983: 63-72; Çağlar, 1981: s.27-33; Çilenti, 1988: s.9): (a) Fizyolojik ihtiyaçlar, (b) Psikolojik ihtiyaçlar, (c) Sosyal ihtiyaçlar ve (d) Kendini gerçekleştirme ihtiyacı. Bu temel ihtiyaçlarla bireyin davranışları arasındaki ilişkinin yansımaları yaşamın akışı içerisinde her zaman, her yerde ve her alanda kendisini hissettirmektedir. Temel ihtiyaçların bireyin davranışlarını nasıl etkilediğini, davranışın oluşumu ve temel ihtiyaçlar ilişkisi içinde değerlendirmek gerekmektedir. Davranışların oluşumu ve dinamiği Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Davranışın Oluşumu ve Maslow'un Temel İhtiyaçlar Hiyerarşisi İlişkisi



Kaynak: Baymur, 1983; Çağlar, 1981 ve Çilenti, 1988'den uyarlanmıştır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin ilk basamağında fizyolojik ihtiyaçlar bulunmaktadır. Buna göre fizyolojik ihtiyaçlarını gereği gibi giderememiş bir bireyin, daha üst basamaklardaki ihtiyaçlara yönelmesi düşünülemez. Örneğin, aç bir insanın güvenlik, ait olma, sevgi, saygı vb. ihtiyaçlar için güdülenmesi olası değildir. Fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayabilenler sosyal-psikolojik güvenlik içinde olma çabası verirler. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyacını gideren bireyler, diğer bireylerle değişik sosyal ve psikolojik ihtiyaçların etkisiyle yakın ilişkiler kurmaya istek duyarlar. Bu süreç, sevgi

ve saygı ihtiyacını doğurur. Alt basamaklardaki ihtiyaçlarına doyum elde eden bireyler, kendini gerçekleştirme noktasındadırlar. Ancak, ihtiyaçlar basamağındaki herhangi bir ihtiyacın uygun şekilde giderilememesi durumunda, bireyler çevreleriyle çatışmaya düşebilirler. Şekil 1'de görüleceği gibi bir davranış zinciri oluşurken önce, (x) ihtiyacın eksikliği hissedilir. Bu durum organizmayı harekete yöneltir ve çevre ile etkileşimden (bilişsel-duyuşsal-psikomotor) davranışlar ortaya çıkar. Davranışlar (olumlu-olumsuz) bilgi, beceri ve tutum şeklinde görülür.

Fizyolojik temel ihtiyaçlar tüm bireyler için aynı süreci ve sonucu ifade eder. Ancak psikolojik ve sosyal ihtiyaçların bireyleri etkileme düzeyi bireyden bireye farklılıklar gösterir. Bu ihtiyaçların zamanında ve uygun şekilde giderilmesi bireyin gelişimi için oldukça önemlidir. Bu temel ihtiyaçların kısıtlanması, bastırılması bireyin birçok uyum bozuklukları göstermesine sebep olur. Çocuğun doğumdan itibaren fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının uygun şekilde ve zamanında karşılanması birçok uyumsuzluk nedenlerini yok edecektir (Çağlar, 1981: 33). Sosyal ve psikolojik ihtiyaçları birbirinden ayırmak ve anlamak oldukça zordur. Bu karmaşık tabloda bazen aynı ihtiyaçların farklı davranışlara neden olduğu görülür. Örneğin, beğenilme ve saygınlık kazanma ihtiyacının etkisi altında bazı öğrenciler çok çalışırken, kimi öğrencilerin de saldırgan, küfürbaz ve kabadayı oldukları gözlenmektedir. Aynı gerekçelerle başka öğrencilerin de iyi giyinmek yoluyla ilgiyi üzerlerine çekmeye çalıştıkları saptanmıştır. Bunun tersi olan durumlara da rastlamak mümkündür. Bu farklılığın nedeni **davranışların bir tek değil, birçok ihtiyacın birleşik etkisiyle meydana** gelmesidir (Baymur, 1983: 63-72).

Berne, bireyin yaşamını sürdürürken ve çevresiyle ilişkide bulunurken üç temel açlık-doyum ihtiyacının etkisiyle davrandığını söyler. Bunlardan, 'uyarılma açlığı', bireyin uyarılma sisteminin düzenli olarak uyarıcılar almasını; 'tanınma açlığı', dış çevrenin bireyin varlığının farkına varmasını ve kabul etmesini; 'yapılandırma açlığı' ise bireyin üretme ve bu yolla kalıcı olma isteğini ifade eder (Akkoyun,1998: 8-9).

### Öğretme-Öğrenme İlişkisinin Psikolojik Anlamı

Bireyin, içine doğduğu çevrede sağlıklı yaşaması ve gelişmesi, temel ihtiyaçlarını uygun bir şekilde gidermesine bağlıdır. Birey, temel ihtiyaçlarını karşılamada uygun yöntemleri bulmak için yoğun çaba harcamaktadır.

## yaş ar uğ ü rol

Buradan elde edilen bilgi ve deneyimi diğ er bireylerle paylaşma ve onların öğ renmelerinden yararlanma isteğ i iletişim kurma yollarını da geliştirmiştir. Bireyin, öğ rendiklerini çevresine aktarma ç abası eğitim-öğ retim yaklaşımının doğ masına neden olmuştur. Öğ renme, iletişim sürecinde öğ rencinin davranış larında bir değ iş ikliğ in meydana gelmesi yaklaşımını içerir. Denebilir ki, öğ retmenlerin öğ rencilerine herhangi bir konuda bir şey öğ retebilmeleri, kendileriyle öğ rencileri arasında o konuda uygun iletişimin kurulmasına bağı lıdır. Ö yleseye **iyi bir öğ renme iyi bir iletişim** ürünüdür (Ç ilenti,1988: 48). Bu anlamda iletişim, **“bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci”** olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 1998: 19). İletişim baş ka kişi ya da kişilerle birlikte yapılan bir iş lemdir. İletişim, onu oluşturan bireylerden birinin aktif diğ erinin pasif oluş uyla kurulamaz. Eğ er **öğ renci hazır değ ilse, iletişim gerç ekleş emez.**

Birey dış dünyaya kendi değ erleriyle anlam verir ve bunu çevresine ifade etme ihtiyacı duyar. İnsanın bireysel ihtiyaçlarını ifade biçimi, içinde yaşadığı aile ve toplumun değ erleriyle etkileş im içindedir. Birey dış dünyadaki sayısız bilgiler arasından sadece ihtiyacı olanları veya ihtiyacı olacağı na inandıklarını seçer ve duyu organları yoluyla sadece bunları algılar (Baltaş ve Baltaş, 1992: 22-24). Bireyin çevresini algılamadaki ‘seçiciliğ i’ dikkate alındığında, öğ retmenlerle öğ rencilerin ortak yaş antı alanları ne kadar çok örtüş ürs e, aralarındaki iletişimin de o oranda kolaylaşacağı açıktır. Buna göre öğ retmenin yaş antı alanı ile öğ rencinin yaş antı alanının (değ er, tutum, kültür vb.) ‘kiş iye özg ü’ ve ‘özel olma’ niteliğ i dikkat ç ekmektedir. Bu özelliklere ‘mutlak kabul’, ‘saygı’ ve ‘empati’ ile yaklaşılmalıdır. Böyle davranılmazsa öğ renme ortamında iletişim sürecini bozan **‘değ erler çatış ması’** yaşanır. Öğ retmenlerin sınıf ortamında kiş iye özg ü nitelikleri tartış ma konusu yapmaları, öğ renme zamanının önemli bir kısmının boşa gitmesine ve öğ retmen-öğ renci iletişiminin kopmasına neden olmaktadır. Bu durum aynı zamanda gelecek zamanların **‘boş ilişkiler’** şeklinde geç mesi tehlikesini de hazırlayıcı niteliğ e sahiptir. Sadece sınıfta değ il, hayatın her aş amasında bireyler, kendilerince önemli gördükleri değ erler sistemini, yaş ama biçimini, bireysel zevkleri ve ahlak anlayış ını **pazarlık konusu etmek istemezler. İnanış lar ve değ er sistemleri değ iş tirilmeye yatkın değ ildir ve üzerinde tartış ılması insanları bir ç özüme götürmez** (Gordon, 1998: 235-236). Bu değ erleri değ iş tirmeye uğ raş mak yerine öğ retmenler, bu değ erler üzerinden öğ rencilerle daha sağı klı iletişim kurma yollarını bulmalı; böylece *sınıfta her öğ rencinin kendisini daha iyi hissedebileceğ i demokratik bir yaş am alanı oluşturulmalıdır.* Buna göre öğ retmenlerin kendilerini ve öğ rencilerini daha yakından tanıyarak, ortak yaş antı alanlarını geniş letmeleri en uygun yoldur.

Öğretmenlerin iyi bir öğrenme/iletişim ortamı oluşturmaları, öğrencilerin dış dünyayı algılamalarını etkileyen zihin modellerine (inanç, değer, yaşama biçimi, kültür ve edinilen ön bilgiler) dayalı 'referans noktalarını' bilmelerine bağlıdır. **Birey referans noktalarını kendisine iletilen bilgileri yorumlamak, değerlendirmek ve anlamak için kullanır** (Özden,1998: 16-17).

İletişim kurma biçimleri yaşantılar yoluyla öğrenilmektedir. Bu öğrenme sürecinde iletişimi geliştiren yollar kadar engelleyen yollar da öğrenilmektedir. Bütün kişilerarası ilişkiler iletişime dayalı olarak gerçekleşmektedir. *Aynı zamanda kişilerarası sorunların çoğu da iletişim kaynaklıdır* (Korkut, 1996: 18-23). Bu anlamda iletişim, akıl ve duygunun rehberlik ettiği bir süreçtir. Sağlıklı iletişim kurma becerisi, bireyi bloke edilmiş duygusal yüklerden ve sürekli savunma pozisyonunda olmaktan kurtaracaktır.

Öğrenciler arasında, pek çok konuda olduğu gibi, **ilişki kurma becerileri açısından da önemli bireysel ayrılıklar** olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalar bir öğrencinin grup içi ilişkilerdeki başarısı ile kişisel uyumu arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar, grup içi ilişkilerde başarısız olan öğrencilerin daha kaygılı ve uyumsuz olduğunu ortaya koymaktadır (Aydın,1986: 9-16). Taylor, ilkökul öğrencilerinin en az %11'inin şiddetli iletişim korkusu yaşadığını, bu grubun en az % 20'sinin de iletişime girmeden önce önemli ölçüde kaygılandığını ileri sürmektedir. İletişim korkusu büyük ölçüde durumsaldır. Bazı koşullar iletişim korkusunu doğurmaktadır (Ergin, 1998: 237). Öğretmenlerin, öğrenme ortamında sergiledikleri kaba kuvvet, disiplin cezası, tehdit, ihmal, korkutma, güvensizlik, zorlama, baskı, tutarsızlık, aşırı koruma, aşırı sevgi v.b. davranışlar iletişim sürecini '**çaresizlik eğitime**' dönüştürmektedir. Kontrol edilemeyen olumsuz sonuçlarla karşılaşan öğrencilerde **yetersizlik duygusu** oluşmakta, buna bağlı olarak da öğrenci yapılması mümkün, daha basit işler için gerekli olan enerjiyi de kendinde bulamamaktadır. Örneğin, matematik dersinden sürekli zayıf not alan bir öğrencinin, çözebileceği basit problemlerle karşılaştığında, problemleri çözmek için gerekli girişimlerde bulunma olasılığı zayıflamaktadır. Kontrol algısındaki bu bozulmanın sonucu olarak da öğrenci, kontrol edebileceği sonuçlarla karşılaştığında *gerekli çabayı gösterememe, pasif kalma, bilişsel yetersizlik, üzüntü, kaygı, iştahsızlık gibi çeşitli hastalıkların ortaya çıkması şeklinde özetlenebilecek çaresizlik belirtileri göstermektedir* (Hovardaoğlu, 1996: 3-7).

Buna karşın, koşulsuz kabul-saygı ve güvene dayalı iletişim ortamında bulunan ve bu davranışları içselleştirmiş öğretmen ve öğrencilerin, gerekli



## yaş ar uğ ü rol

olgunluğa sahip, güvenlik içinde, olayları ve olguları gerçekçi bir bakışla yorumladıkları, kendileri kadar diğer bireylerin gelişmesine ve mutluluğuna katkı sağlama çabası içinde oldukları gözlenmektedir (Bilen, 1994: 22).

## Öğrenen Sınıfta Etkileşim

Aristo, iletişimi 'ikna etmenin tüm yollarının araştırılması' olarak tanımlamaktadır. Goleman'da insanlığın varoluşunu büyük ölçüde duyguların insan ilişkilerindeki gücüne bağlamaktadır (1998: 17). Bu veriler dikkate alındığında, sınıf içi iletişimin yalnızca yapay bir mesaj alış-verişinden ibaret olmadığı görülecektir. *Sınıf içi öğretmen-öğrenci ilişkisinin amacı, bilginin yeniden herkesin ihtiyaç ve kapasitesine göre düzenlenmesidir.*

Gordon, öğrenme olgusunun temelinde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yattığını ifade etmekte ve bu sürecin üç önemli faktörün etkisi altında olduğunu savunmaktadır. Bunlar :

1. Öğretmenin referans noktaları,
2. Öğrencinin sahip olduğu zihin modelleri,
3. Çevreye bağlı değişkenlerdir.

Öğrenme-iletişim ortamı öğretmenin kişisel sorunlarından etkilendiği gibi, öğrencinin ihtiyaç ve problemlerinden de büyük ölçüde etkilenmektedir. Öğrencilerle ilişki kurabilmenin en iyi yolu önce öğrenciyi **duymak, dinlemek ve anlamaya** çalışmaktır. Oysa çoğunlukla öğretmenler, öğrencileriyle olan diyaloglarında şu tepki biçimlerini sergilemektedirler: **Suçlama, emir, tercih etme, eleştirme, uyarma, güven verme, utandırma, sözlü anlatım, yargılama.** Bu tür bastırıcı sözler ve davranışların öğrenciler üzerindeki etkileri şöyle sıralanabilir (Yavuzer,1990: 107-122):

1. Öğrencide suçluluk duygusu geliştirir,
2. Öğretmene olan güveni zedeler,
3. Öğrenciye değersizlik duygusu yaşatır,
4. Öğrenciyi benliğini savunmaya iter,
5. Öğrencide karşı tepki oluşturur,

## yaş ar uğ ü rol

6. Öğrencinin benlik saygısını yitirmesine yol açar.

Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını yorumlarken, kendi değerlerinden ve eğitimlerinden kaynaklanan yargı etiketleriyle tepkide bulunmaktadır. Oysa önemli olan **davranışlarla yargıları ayırabilmektir** (Navaro, 1990: 123-134). Beden eğitimi, resim, matematik vb. onlarca dersten bazılarında başarısız olan öğrencilere sürekli bu başarısızlık penceresinden bakmak ve bu algının etkisi ile davranmak, aynı öğrencilerin daha başarılı olabilecekleri alanlarda da başarısızlıklarını hazırlayıcı bir neden olabilir. Örneğin, resim dersinde başarılı olamayan bir öğrenciyi ele alacak olursak (Navaro, 1990: 123):

**Davranış:** Güzel yada iyi resim yapamama.

**Yargı:** 'Beceriksiz, senden hiçbir şey olmaz!' 'Bir resim bile yapamıyorsun...' gibi genellemelerdir.

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi resim, beden eğitimi, müzik, matematik vb. derslerden herhangi birindeki başarısızlık durumunu genelleyerek, öğrencilerin hayattaki başarıları hakkında ön yargılarda bulunmak eğitsel bir davranış değildir. Örneği verilen tutum ve davranışları öğretmenlerin çok yaygın olarak kullandıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerce, öğrencilere gönderilen çok sayıda *kabul etmeme* iletisi vardır. Bu tutum ve davranışlar genellikle aşağıda verilen yargılar şeklinde görülmektedir (Gordon, 1998: 118-121):

|                    |   |
|--------------------|---|
| Çözüm İletileri    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emir vermek, yönlendirmek</li> <li>▪ Uyarmak, gözdağı vermek</li> <li>▪ Ahlak dersi vermek</li> <li>▪ Öğretmek, mantık yürütmek</li> <li>▪ Öğüt vermek, çözüm önermek</li> </ul>   |
| Bastırıcı İletiler | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşünceyi paylaşmamak</li> <li>▪ Ad takmak, alay etmek</li> <li>▪ Yorumlamak, çözümlenmek, tanı koymak</li> <li>▪ Övmek, aynı düşünceyi paylaşmak, olumlu değerlendirme yapmak</li> <li>▪ Güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak</li> <li>▪ Sınamak, sorguya çekmek</li> </ul> |
| Dolaylı İletiler   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sözümden dönmek, alay etmek, şakacı davranmak, ignelemek, konuyu saptırmak</li> </ul>  |

## yaş ar uğ ü rol

Bunlar, öğrencinin öğrenmesini engelleyen, sorunları çözümede öğretmenle-öğrenci arasında gerekli olan karşılıklı iletişimi yavaşlatan, ya da bütünüyle yok eden yaklaşımlardır (Gordon, 1998: 44-46). Çözüm iletileri, öğrencilere tam olarak davranışlarını nasıl değiştirebileceklerini, ne yapmaları gerektiğini ya da ne yapabileceklerini gösterir. Öğretmenler, bu iletilerle, öğrencilere kendi sorunlarının çözümlerini verirler ve öğrencilerden bu çözümleri kabul etmelerini beklerler. Bunlar **yargılayıcı, değerlendirici ve bastırıcı yaklaşımlardır**. Pek çok öğretmen, öğrencilerin yanlışlarının, yetersizliklerinin ve 'aptalca' davranışlarının yüzlerine vurulmasının onlara yardımcı olacağına inanır. Öğretmenlerin benzer yanlış iletileri yaygın bir şekilde kullanma eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Çünkü öğretmenler de ana-babalarının ve öğretmenlerinin bu tür iletilerine maruz kalarak, sanki bir kalıptan çıkmışçasına eğitilmişlerdir.

Çoğu öğretmen, çözüm iletilerini kendi gereksinmelerini kısa yoldan elde etmek için kullanır. Ancak çözüm iletileri öğrencilerin öğretmene aynen karşılık verme tehlikesini taşırlar. Çözüm iletileri yalnızca öğrencilerin davranışlarını değiştirmeye yöneliktir. Öğretmenin, kendisiyle ilgili bilgileri iletmez. Bu nedenle *çözüm iletilerini alan öğrencilerde öğretmenleriyle ilgili birçok olumsuz ve yanlış düşünceler oluşur*.

Olumsuz iletilerin en kötüsü bastırıcı olanlardır. Bunlar **öğrenciyi küçümser, kişiliğini sorgular, benlik imajını zedeler**. Alaycılık, değerlendirme, yargılama ve eleştiri taşır. *Bu iletiler, sorunlar hakkında bilgi iletmedikleri gibi, öğrencilerde sorun yaratma isteği doğururlar*.

Bütün bu olumsuz iletiler, öğrencinin kabul edilemez davranışını düzeltme umudu ile kullanılır. Oysa, bu yönde çok az olumlu etkileri vardır. Buna karşın, öğrencinin kendi öz değerini yaralaması ve öğretmeni ile olan iletişimini bozması açısından olumsuz etkileri çok daha fazladır. Bu durum aynı zamanda öğretmenle öğrenci arasında gerçek anlamda bir **iletişim çatışmasına** işaret eder.

Kişiler arasındaki iletişim çatışmalarının niteliğini belirleyen iki temel faktör vardır. Bunlar: 'Başlangıç faktörleri' ve 'sonuç faktörleridir'. Başlangıç faktörleri, sonuç faktörlerinin temelinde yer alan ve iletişim çatışmalarının asıl nedenlerini oluşturan faktörlerdir. Sonuç faktörleri ise, doğrudan gözlemlendiğimiz çatışmaların yüzeysel sebepleridir. Örneğin, iki kişi birbirinden hoşlanmadıkları için kavga ediyor olabilirler. Kişilerin birbirinden hoşlanmadıkları için kavga ediyor olmaları yüzeysel bir neden sayılmalıdır. Çünkü, birbirinden hoşlanmamanın arkasında yatan birtakım derin



## yaşar uğürol

psikolojik sebeplerin bulunması muhtemeldir; söz gelişi bu kişilerin geçmiş yaşantıları ya da dünyaya bakış açıları birbirlerinden hoşlanmamalarına yol açıyor olabilir. Daha derinde yer alan bu nedenlere 'başlangıç faktörleri', birbirinden hoşlanmama şeklinde gözlenir hale gelen yüzeysel nedenlere ise 'sonuç faktörleri' denmektedir. Bireylerin ilişki kurma ve sürdürme eğilimini belirleyen bu niteliklerdir. Bu faktörlerin etkisiyle ve/veya etkisinde iletişim kurarız (Dökmen, 1998: 82).

Gibb de, 'savunucu iletişim' ve 'açık iletişim' olmak üzere iki iletişim ortamı tanımlamıştır (Dökmen, 1998: 335-336). **Savunucu iletişim ortamında kişilerarası çatışma ortaya çıkar.** İletişim ortamındaki kişilerden birisi, aşağıdaki altı tavidan birini sergilediği zaman karşısındakini savunucu iletişim kurmaya itmiş olur; çatışmaya yol açar. *Savunucu iletişimi hazırlayan yaklaşımlar; yargılayıcı/eleştirici, denetleyici, strateji izleyici, aldırılmaz, üstünlük belirtici ve kesinlik taşıyan davranış ve tutumlar olarak sıralanabilir.*

Açık iletişime yol açan **çatışma doğurmayan tavırlar** ise, *tanıtıcı, soruna yönelik, spontan (kendiliğinden), anlayışlı, eşitlikçi ve denemeci iletişim yaklaşımlarını içerirler.*

İletişim sürecini etkileyen ve iletişim ihtiyacını doğuran bireysel faktörler aynı zamanda kişilerarası iletişimin niteliğini de belirlemektedir. Bu faktörler şöyle ele alınabilir (Dökmen, 1998: 77-82):

## Başlangıç faktörleri

- Bilinç ,
- Algı,
- Duygu,
- Bilinçdişi,
- İhtiyaçlar,
- İletişim becerisi,
- Kişisel faktörler,
- Kültürel faktörler,
- Roller,
- Sosyal ve fiziki çevre,
- Mesajın niteliği.

## Sonuç faktörleri

- Kişinin kendisine bakışı,
- Kişinin karşısındaki kişiye bakış açısı,
- Kişinin kendisine gönderilen mesaja bakış açısı,
- Kişinin iletişim becerisi/iletişim stili.

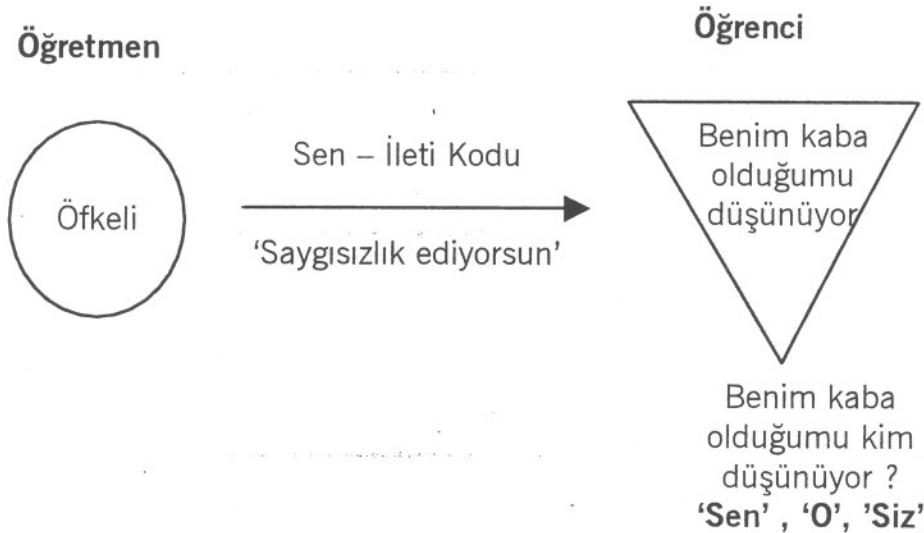
Birey değişik faktörlerin etkisiyle davranışta bulunmaktadır. Bu nedenle, sağlıklı bir iletişim-öğrenme için öncelikle yapılması gereken, nesnel bir öğrenme-iletişim ortamının yaratılmasıdır.

## yaşar uğürol

Gordon, öğretmen-öğrenci iletişimde en uygun yolun '**aktif dinleme**' olduğunu ileri sürer ve öğrencilere güven vermeyi, onların sorumluluklarını kabullenmeyi ve sorunlarına kendi başlarına çözüm getirmelerini, uygulanacak aktif dinleme yöntemiyle mümkün görür. Bu süreçte 'empati', 'saygı', 'saydamlık' ve 'somutluk' gibi temel koşullar önem taşır. Bu koşullar, olumlu insan ilişkilerinin özelliğini oluşturan ve bireyin gelişimini sağlayan tutumlardır (Whiter, Voltan-Acar, 1998: 134-135). Gordon'a göre, aktif dinleme, konuşan bireyin sözlerini açarak tekrar etmekten ibarettir. Bu yöntem, öğrencilerin sahip oldukları olumsuz duygulardan dolayı rahatsız olmalarını engeller, öğretmenlerle öğrenciler arasında sıcak bir ilişkinin kurulmasını, sorunların çözülmesini ve öğrencilerin öğretmenlerinin düşüncelerine değer vermelerini sağlar.

Öğretmenlerin öğrencileriyle olan konuşmaları gözlemlendiğinde, birçok cümlenin '**sen**' diye başladığı görülmektedir. Oysa '**ben**' diye başlayan cümlelerle daha sağlıklı bir iletişimin kurulabileceği düşünülmektedir (Gordon, 1998: 58-63; Yavuzer, 1997: 32-33).

Şekil 2. 'Sen' İletilerinin Davranış Oluşumuna Etkisi



Şekil 2'deki öğretmen-öğrenci iletişimde, öğrencinin düşünce ve davranışları şöyle olacaktır: 'Benim kaba olduğumu düşünüyor olmanız beni değil, sizi ilgilendirir'. Bu ilişki sürecinde içselleştirme olmadığı gibi karşı koyma eğilimi görülmektedir. Bu örnekte öğrenci öğretmeni tarafından değerlendirildiğini hisseder. Öğrenciler, bu tür sen iletileriyle karşılaştıklarında kendilerini hemen her zaman 'kötü' olarak algırlar. 'Ben' iletileri, benlik saygısını geliştiren iletişim tarzı olarak şekil 3'de verilmiştir.

## yaşar uğürol

Şekil 3. 'Ben' İletilerinin Davranış Değiştirmedeki Etkisi



Duygularının farkında olan bir öğretmenin iletilerini alan öğrencinin mesajı çözümlemesi, içselleştirmeyi ve davranışlarını değerlendirme sonucunu doğurur. Şekil 3'deki iletişim yaklaşımında, öğretmeni ile etkileşim halinde olan öğrenci davranışlarının sorumluluğunu almaktadır. Bu örnekte öğrencinin çözümlemesi kendisiyle değil, öğretmeniyle ilgilidir. Bu ileteler iki açıdan **'yükümlülük iletileri'** olarak adlandırılabilir (Gordon, 1998: 125-126):

1. Ben iletilerini gönderen öğretmen, kendi duygularının bilincinde olmak için, önce kendini dinleme ve duygularını tüm açıklığıyla öğrencileriyle paylaşma yükümlülüğü taşır.
2. **Ben ileteleri davranışın yükümlülüğünü öğrencide bırakır.** Aynı zamanda ben ileteleri, sen iletileriyle birlikte gelen olumsuz etkileri içermez ve öğrenciyi kızgın, kinli, hırçın değil, yardımcı ve düşünceli olmaya yöneltir.

Etkili bir ben iletisinin üç önemli ölçütü vardır (Gordon,1998: 126):

1. Öğrencinin davranışını değiştirme olasılığı yüksektir,
2. Öğrenciyle ilgili çok az olumsuz değerlendirme içerir,
3. İletişimi zedelemmez.

*Ben ileteleri, öğretmenleri saydam, dürüst, öğrencilerin kendileriyle anlamlı ilişkiler kurabilecekleri gerçek kişiler olarak gösterir ve yakınlığın gelişmesine yardım eder. Denilebilir ki ben iletelerinde;*

## yaşar uğürol

1. Ben mesajı, öğrenciye kazandırılmak istenen davranışı etkili kılar,
2. Öğrencinin tepki göstermesini engeller,
3. Öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirir ,
4. Duyguların açık ve belirgin şekilde yansıtılmasını sağlar (Gordon, 1998: 128-131).

Adler, bireyin 'sosyal ilgi gizilgücü' ile doğduğuna dikkat çeker. Sosyal ilgi, ait olma duygusunu ve işbirliği yapma yeteneğini, katılma ve katkıda bulunma gerekliliklerini ifade etmektedir (Whiter ve Voltan-Acar, 1998: 145). Bu doğal insani niteliklerin geliştirilmesi ve öğrenmede kullanılabilmesi öğretmenlerin, sınıf ortamını ve öğrenme durumlarını doğallaştırmalarına ve iletişime açık hale getirmelerine bağlıdır. Bu etkin olma ve etkileşim süreci bireyin kendisi olma ve kendini gerçekleştirme çabasıyla örtüştüğü oranda öğretme-öğrenme etkinlikleri istendik davranışlar olarak anlam kazanacaktır. Noddings, öğretmenlik davranışlarının amacını, öğretmenlerle öğrenciler arasında **karşılıklı destekleyici ilişkiler oluşturmak ve ihtiyaçlara duyarlılık** olarak tanımlamaktadır (Smith, 1998: 19-28).

Sonuç olarak eğitim ortamlarındaki ilişkileri sentetik ilişkiler olmaktan kurtarıp doğal ve insani olana dönüştürme zorunluluğu vardır. Otantik öğrenme ortamları oluşturmanın yolu, bireyin ihtiyaçlarına dayalı, **insani duyarlılığı yüksek** öğrenme çabalarını desteklemektir. Öğrenme ve öğretme çabaları el yordamıyla ve kalıp yaklaşımlarla kalıcı ve anlamlı davranışlara dönüştürülemez. Her alanda üretici, yaratıcı, denemekten korkmayan bireyler yetiştirme çabası, geleceğin eğitsel programlarının amacı haline gelmektedir. Bu nedenle, insani ihtiyaçlara duyarlı, iletişime açık, esnek, dinamik, saygılı bir sınıf atmosferini oluşturmaya yönelik çabalar tüm eğitsel faaliyetlerin amacı ve özü olmalıdır. İnsan tüm duyarlılığıyla eğitsel ortamlarda yer almalıdır. Bugüne kadar insanı ve insan yavrusunu, hamur parçası gibi istenen şeklin verilebileceği bir varlık olarak gören eğitim anlayışı anlamını yitirmektedir.

İnsanı merkez alan ve duyarlılıklarıyla olduğu gibi kabul edecek bir eğitim anlayışının okul-sınıf ortamına egemen olması zorunludur. Ayrıca okul yönetimleri ile öğretmenlerin de, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme çabalarını bilinçli olarak desteklemeleri gerekmektedir. Öğrencinin temel ihtiyaçlarını bilmeyen ya da yok sayan yaklaşımlarda 'öğrenme'nin kaynağı bireyin dışındadır. Bu anlayışta öğrenci, inandığı ve istediği için değil yapmak zorunda kaldığı için bir şeyler yapmaktadır. İletişime açık ortamlarda ise önemli olan paylaşmaktır. Saygıya dayalı ilişkiler ağı

## yaşar uğürol

öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğretmenle öğrencinin birlikte oldukları her durum yeni öğrenmelere yol açmaktadır. Bu eğitim ortamında bulunanlar; aktif, yapan, yaratıcı denemelerde bulunmaktan haz duyan, kendisine güvenen, gelişmiş kişilik örüntüsüne sahip bireyler olarak hayata hazırlanmaktadır. İnsan doğasına uygun öğrenme yaklaşımlarının, insanı ve çevreyi zenginleştirici katkısı, denize atılan taşın etkisi gibi toplumun demokratik dokusunu da geliştirecektir.

## KAYNAKÇA

- Akkoyun, F. (1998). **“Transaksiyonel Analiz, Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı”**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, G. (1986). “Çocuklarda Arkadaş İlişkilerinde Başarısızlık ve Öğrenilmiş Çaresizlik İlişkisi”, **Psikoloji Dergisi**, 5. Sayı:20, ss.9-16.
- Baltaş, Z. ; Baltaş, A. (1992). **“Bedenin Dili”**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baymur, F. (1983). **“Genel Psikoloji”**, İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Bilen, M. (1994). **“İnsan İlişkileri”**, Ankara: Ecem Yay.
- Çağlar, D. (1981). **“Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi”**, Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yay. No: 103.
- Çilenti, K. (1988). **“Eğitim Teknolojisi ve Öğretim”**, Ankara: 3. Baskı, Kadıoğlu Matbaası.
- Dökmen, Ü. (1998). **“İletişim Çatışmaları ve Empati”**, İstanbul: 8. Baskı, Sistem Yay.
- Ergin, A. (1998). **“Öğretim Teknolojisi İletişim”**, Ankara: 2. Baskı, Anı Yay.
- Goleman, D. (1998). **“Duygusal Zeka”**, (çev. Banu Seçkin Yüksel), İstanbul: 3. Baskı, Varlık Yay.
- Gordon, T. (1998). **“Etkili Öğretmenlik Eğitimi”**, (çev. Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yay.
- Hovardaoğlu, S. (1996). “Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli”, **Psikoloji Dergisi**, 5, Sayı:20, ss.3-7.



- Korkut, F. (1996). "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması", **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 2, Sayı:7, ss.18-23.
- Navaro, L. (1990). "**Ana-Baba Okulu**", "Çocuklarla İletişim Nasıl Kurulur?", İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özden, Y. (1998). "**Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar**", Ankara: Pegem Yay.
- Smith, G. A. (1998). "Yeniden Yapılanan Geleceğin Okullarına Öğretmenlerin Hazırlanması", (çev. N. Güçlü; M. Güçlü) **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı;140 (Ekim-Kasım-Aralık) ss.19-28.
- Whirter, J. Mc. ; Voltan-Acar, N. (1998). "**Çocukla İletişim**", Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- Yavuzer, H. (1990). "**Ana-Baba Okulu**", "Yaygın Anne-Baba Tutumları", İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1997). "**Çocuk Eğitimi El Kitabı**", İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1985). "**Çocuk Psikolojisi**". İstanbul: Altın Kitaplar Yay.