

ETKİN ÖĞRETİM ÜZERİNE

Cavit BİNBAŞIOĞLU

«Öğretim» e bir sıfat olarak getirilen «etkin» sözcüğü, bazı yabancı dillerdeki «act» veya «akt» kökünden gelir. Bu da «yapmak», «devinmek», «işlemek», «etkilemek» gibi anlamlarda kullanılır. Buna göre, «etkin öğretim», yaparak, devinerek, işleyerek, etkileyerek oluşturulan bir tür öğretimin adı oluyor. Acaba, öğretim başka türlü olabilir mi? Bunu niçin böyle ayırmışlardır? Bizde şimdiye kadarki «etkin öğretim» yerine, «yaparak öğrenme», «etkin yöntem», «iş yöntemi» gibi terimler kullanılmıştır. Bu terimler arasında ayırım olduğu belirtilmişse de «etkin öğretim» terimi, bunların hepsini kapsayan, birleştiren daha geniş bir anlam taşır. Bu nedenle, biz, bu kavramı, burada hep «etkin öğretim» terimi ile karşılayacağız.

«Etkin öğretim» in niteliğini gereği gibi kavrayabilmek için, öğretimin niteliğini, bunun psikolojik özelliklerini iyi bilmemiz gerekir. Öğretim, kısaca ve en belirgin özelliklerine göre, belli bir amaç için, gereken bilgi, beceri, alışkanlık ve değer-takdir duygularının (bunlara «konu» da diyebiliriz) bir plan ve program çerçevesinde öğrenilmesi veya öğretilmesi işidir. Eğitim gibi, öğretim de, dünya kurulduğundan beri var olagelmiştir. İnsan yaşamı, yaşama ile ilgili etkinliklerle doludur. Öğretimin yukardaki tanımından, onun, belli bir amaçla yapılan bir «iş» olduğunu anlıyoruz. O halde «öğretim», bilerek, anlayarak yapılan «öğrenme» ye verilen bir ad, yahut bir terimdir, diyebiliriz. Bu, onu bilinçsiz, yahut plansız veya programsız öğrenmelerden ayırır. Kuşkusuz, bir de «öğrenci» var. Öğretim gören odur. Öğretimin merkezinde en önemli öge olarak onu görürüz. Çünkü, onsuz, eğitim ve öğretim adına hiç bir şey yapılamaz. Öğretim sürecine katılan başka bir öge de «öğretmen» dir.

Öğretim sürecini yaratan belli başlı üç ögeyi belirtmiş bulunuyoruz: Öğrenci, öğrenme konusu, öğretmen. Öğretim, bunlar arasındaki düzenli ve eğitsel değer taşıyan bir ilişkinin sonunda oluşur. Bunun bazı önemli koşulları da vardır. Bunlar olmadan da iyi bir «öğretim» olamaz. Öğretimin olduğu «çevre» ve öğrencinin öğrenme konusuna karşı duyduğu «ilgi» bunların en önemlileridir. Buna göre, örneğin, öğretim için iyi hazırlanmış bir derslik, işlik ve bahçe «iyi bir çevre», öğrencinin konuyu öğrenmeye karşı şiddetli istek de «eğitsel bir ilgi» dir.

Bir öğretim sürecinde «öğretim»i oluşturan «öğretmen», «öğrenci» ve «öğrenme konusu» nun rolü nedir? Yani, öğretmen ne yapsın, konu ne halde bulunsun ki iyi bir öğrenme yahut —daha geniş bir kavramla— «öğretim» olsun. Bunun için, bir şey öğreten iki kimse, örneğin mando-

lin çalmasını öğreten iki öğretmen düşünelim. Bunlardan biri bunun öğrenimini «yöntemli», diğeri de «yöntemsiz» yapmış olsun. Bunların her biri, hiç kuşkusuz, konuyu öğretirken kendilerine göre «kolay» bildikleri bir yerden başlarlar. Her ikisi de —başka başka biçimlerde olmakla birlikte— mandolini tanıtıcı, özelliklerini belirtici birtakım davranışlarda bulunur. Nasıl kullanılacağını bir sıra gözeterek açıklar ve bizzat gösterir. Biri, bunun bir basamağı üzerinde fazla, diğeri az durur. Biri gereksiz hareketlerle fazla zaman harcar, diğeri en gerekli hareketleri doğrulukla seçer. Sonunda biri, en doğru biçimde, en kısa zamanda kolaylıkla öğretir; diğeri de daha geç ve güç —belki de yanlış— öğretir.

Böyle bir olay bize yöntemli çalışmanın değerini öğrettiği kadar «öğretim» sürecinin psikolojik bakımdan incelenmesine de yarar. Dikkat edilecek olursa, bu olayda öğretmenin yaptığı iş, —ister yöntemli, ister yöntemsiz olsun— öğrenme konusu (burada mandolini ve onun özelliklerini) öğrencinin anlayabileceği bir biçimde çözümlenmiştir. Ama, konusunu belli bir yöntemle öğretmeyen bunu daha «zor», belli bir yöntemle öğreten de daha «kolay» yapmıştır. Aralarındaki ayırım yalnızca budur. Yoksa, her iki iş de bir «iş» olarak aynıdır: Öğrenme konusunu öğrencinin anlayabileceği, yahut onun eski yaşantılarından başlayacak biçimde çözümlenmiş ve anlayabileceği bir biçime konmuş konuyu, yahut onun parçalarını dikkat, çağrışım, zekâ gibi zihinsel yetelerimiz aracılığıyla doğru olarak bir «bireşim» yapmaktır. Bir konu üzerinde öğretim gören, onu, bütün boyutlarıyla zihin bakımından parçalayıp birleştirebilendir, diyebiliriz. O halde, öğretimin asıl özelliği, bir çözümlenme ve bireşim işi olmasıdır. Normal halde, öğretmen çözümlenme yaparken öğrenci bireşim yapar. Buna göre, öğretimin, aslında «etkin» bir iş olduğunu söyleyebiliriz: Hem öğrencinin, hem de öğretmenin etkinliği.

Öğrenmede öğrencinin eski yaşantılarının da büyük rolü olduğunu söylemiştik. Aynı şey, türlü yaşantılara sahip bir grup insana anlatılsa hepsinin de konuyu —anlatılan nesne ile ilgili olan yaşantıları oranında— değişik öğrendiği görülür. Bu, eski yaşantıların, öğrencinin çözümlenme ve bireşim yapmasında önemli değişkenler (etkenler) olduğunu gösterir.

İnsanın, bazen kendi kendine öğretmenlik ettiği, yani öğretim gördüğü de olur. Bu zamanda insan, konusunu hem çözümler, hem de bireşim yapar. Bir kurum olarak okulların açılmadığı ve başkalarına sorup öğrenemediği zamanlarda insanlar, en yalın bilgilerini bile, bu yöntemle öğrenmişlerdir. Düşüne düşün, deneye deneye öğrenmek. İssız adada Robenson'un buluşları böyledir Bugün de daha planlı ve programlı olmakla birlikte, henüz bulunmamış ilişki veya gerçekleri araştıran bilgilerin yaptığı da budur. Fakat, bu tür bir çalışma yahut öğretim —öğretimin

en sağlamı olmakla birlikte— hem yorucu, hem de zaman alıcıdır. Birçok konuları sınırlı bir zaman içinde öğretmek zorunda olan okullar, öğretimde tamamıyla bu yöntemi kullanamaz. Bu durum veya düşünce, okul çalışmalarına ancak bir yön verebilir. O kadar.

Etkin öğretim anlayışı yeni değildir; fakat, uygulama alanına çıkarılması için yaygın ilgi görmesi yenidir. Eğitim tarihinde eğitim ve öğretimde yenilik arayanların görüşleri yakından incelenirse, bunların çoğunda, «etkin öğretim» in türlü biçimlerde savunmasını bulabiliriz. Daha 16. yüzyılda Rabelais (Rable) —pek belirgin olmamakla birlikte— «Çocuk, doldurulacak bir vazo değil, yakılacak bir ateştir.» demişti. 18. yüzyıl eğitimcilerinden J. J. Rousseau (Russo)'da bu düşüncenin daha açık görünümüne rastlanıyor. Bu ve buna benzer düşünceler, zamanlarında çeşitli nedenlerin etkisiyle pek kabul görmemişti. Son yüz, iki yüz yıl içinde, bu bakımdan oluşan düşünsel gelişme ve yapılan uygulamalar büyük bir değer taşır. Özellikle Pestalozzi ve Froebel'in çalışmaları küçümsemez.

Etkin öğretim anlayışına kuvvet veren, onu en etkili bir biçimde savunan ve bu alanda önemli ve güvenilir uygulamalara girişenlerden biri John Dewey (Can Dui) olmuştur. 20. yüzyılın ilk yarısının en ünlü eğitimcilerinden biri olan J. Dewey, geliştirdiği öğrenme kuramıyla öğretimin en temelli ilkesinin «etkinlik ilkesi», en temelli yönteminin de «yaparak ve yaşayarak öğrenme» olduğunu ortaya koymuştur. Onun eğitim felsefesinin başlangıç noktası, öğretimin, yaşamda olan biçimde, yani doğal olmasıdır: J. J. Rousseau'nun Emil'ine uyguladığı eğitim biçiminin geliştirilmiş. Ona göre, çocuğun yaşama etkin uyumunu sağlama sorumluluğunu üzerinde taşıyan okul, gerçek yaşamın bir örneği olmalı; bilgi, alışkanlık ve beceriler, gerçek bir yaşam sorunu üzerinde bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenilmelidir. Bu, çocuğa öyle öğretilmelidir ki, çocuk; koyunu bizzat beslesin yününü kırksın, onu temizlesin, eğirsin, dokusun, ölçsün, biçsin, diksin, sırtına giysin. J. Dewey, bu düşüncelerini profesörlük yaptığı Columbia Üniversitesinin uygulama okulunda denedi. Bu deneme hakkında, Türkçe'ye «Mektep ve Cemiyet» adıyla çevrilen kitabında şöyle diyor: «Çocuklar hep çalışarak, ilerleyerek deneme ile bulmak ve böylece onların niçin gerekli olduğunu anlamak ve yalnız özel bir sanata değil, böylece toplumsal yaşamın her biçimine yaptıkları etkileri tanımak mümkün oldu.» diyor. Gerçek öğretimin ne olabileceğini belirten bu görüş, eğitim dünyasında, genellikle kabul edilmekle birlikte, okul öğretimi bakımından eleştiriye uğramıştır. Bu eleştiriyle ilgili bir görüş şudur: «Modern bir bina yapmasını biz insanlar, yüzyıllarca çalışarak öğrendik. Bu kadar zaman alan, bu derece zor bir işi, çocuklara denemelerle buldurmaya çalışmak boşunadır. Çocuk, kendisine aynen öğretil-

meden bunu öğrenemez... Sonra çocuk, bina yapmasını kendisine doğrudan doğruya öğretildiği oranda doğru olarak öğrenir.»

J. Dewey'in yukarıda açıklanan eğitim görüşü, bu bakımdan eleştiriye uğramışsa da sağlam esasları, etkisini dünyanın birçok ülkelerinde —bu arada bizde de— göstermekten geri kalmadı.

J. Dewey'in çağdaşı Kerschensteiner (Kerşenştayner) aşağı yukarı aynı yıllarda «öğretimde iş ilkesi» ni savundu. Önerdiği ve uyguladığı okulun adına da «iş okulu» adını verdi. Bundan sonra, öğrencilerin kendi kendilerine öğretimine yer veren öğretmenlerin ve okulların sayısı arttı. İsviçre'de Adolphe Ferrière'in «etkin yöntem» veya «etkin okulu» u, Almanya'da Hugo Gaudig'in çalışmaları, Belçika'da Ovid Decroly'nin kendi adıyla anılan sistem veya yöntemi, Amerika'da C. Washburne (Vaşbörn)'ün Winnetka (Vinetka) sistemi, Helena Parkhurst'un Dalton Planı bunların en ünlüleridir. Bizde de «köy enstitüleri» ve ona bağlı «köy» ve «bölge okulları» atılımıyla öğrencilerin iş içinde, iş aracılığıyla eğitilmeleri, yahut yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri görüşünün uygulanması yapılmıştır.