

Eğitim Faaliyetlerinde Öğretmenin Rolü

Nevzat BATTAL*

ÖZET

Bu çalışmada, eğitim faaliyetlerinde öğretmenin rolü ve önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca, program değerlendirme faaliyetlerinde öğretmenin sınıf içi davranışlarının gözlenmesinin gereği vurgulanmıştır.

SUMMARY

The Role of The Teacher in Educational Activities

In this study, the role and the importance of the teacher in educational activities has been emphasized. In curriculum evaluation, the necessity of the observation of teacher's behavior in classroom has been also emphasized.

Öğretme ve öğrenme sürecinden istenen ürünlerin alınabilmesi, bir yandan uygulanmakta olan programın sağlam ve işe yarar bir program olmasına, öte yandan bu programın öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilecek nitelikte bir öğretim hizmeti ile uygulanmasına bağlıdır.

Öğretim hizmeti bir sanat olarak değil de, bir teknoloji olarak ele alınıp, eğitim bilimleri alanında meydana gelen gelişmeler doğrultusunda öğretim uygulamalarına yer verildiği oranda başarılı sonuçlar alınabilir.

* Yrd. Doç. Dr.; U.Ü. Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir.

Öğretim hizmetinin niteliğinin yükselmesinde, gerek çevrenin parçası, gerekse kaynak olarak öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü, çok güzel hazırlanmış kılavuz programlara ve zengin kaynaklara rağmen, önemli olan öğretmenin sınıfta yaptığı ve öğrencilerine yaptırdığı etkinliklerdir. Bu nedenle, öğretmen davranışlarının öğretme-öğrenme sürecinde hangi düzeyde gösterildiğinin saptanması önemlidir. Bu durum öğretmen yetiştiren kurumlarda daha da büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu kurumlarda öğrenimlerini sürdürmekte olan öğrenciler, ileride kendileri öğretmen olduklarında, öğretmenlerini model alabileceklerdir.

Başlangıç aşamasında; öğrencinin güdülenmesi, öğrenmeye ihtiyaç ve istek duymasının sağlanması, yeni öğrenmeler için giriş davranışlarının yoklanması ve eksikliklerinin tamamlanması, öğrencinin öğrenme sürecine katılmaya hazırlanması gerekir.

Geliştirme aşamasında; doğrudan doğruya ünite ile ilgili hedef davranışların kazandırılmasına çalışılır. Bunun için gerekli uyarıcıların sunulması, öğrencinin bu uyarıcıyla etkileşiminin sağlanması ve öğrencinin istendik davranışı ortaya koyması bu aşamada yer almaktadır.

Sonuç alma aşamasında; ise davranışın ne derecede kazanıldığının saptanması ve kazanılan davranışların kalıcılığının sağlanması gibi etkinlikler yer alır.

Eğitim durumlarının gerçekleştirilmesinde yani öğrenme yaşantılarını öğrencilere maletmede temel sorumluluk öğretmene düşer.

Çok dikkatli hazırlanmış kılavuz programlara, zengin kaynaklara rağmen, önemli olan öğretmenin sınıfta ne yaptığıdır. Çünkü gerçek ders programını öğretmenin sınıfa girip kapısını kapadıktan sonra "sınıfta yaptığı ve öğrencilere yaptırdığı etkinlikler" oluşturur. Öğretmen, ders programının en önemli belirleyicisidir (Fidan 1986: 22).

Öğretmen, hem öğrencinin istendik yaşantıları geçirmesini sağlayacak biçimde çevreye çeki düzen verir, hem de kendisi çevrenin bir parçasıdır. Yani hem davranış örneği vericisi, hem de pekiştirici olarak eğitim durumuna dahildir. Öğretmenin durum hazırlayıcısı, öte yandan da durumun parçası olarak işgörülerini nasıl yerine getirmesinin uygun olacağı hususu açıkça belirtilmelidir.

Öğretmenin yukarıda sözü edilen iki işgörüsünden birincisinde, esas itibarıyla bilimsel bulgulara ve yöntemlere dayalı olması, ikincisinde ise sanata ağırlık vermesi gereği vardır. Yani birinci işgörüsünde öğretmen, hedefler ile eğitim ve sınav durumları için örneklerle dolu kılavuz ve kaynak kitaplarla donatılmışsa, bunlardan kendi öğrencileri için yetişek tasarısı geliştirmede yararlanıyorsa, çevre ayarlamasının esaslarını biliyorsa etkili bir eğitim aleti olma yolundadır. İkinci işgörüyeye gelince, öğretmen kendisi, duruşu ve davranışlarıyla öğrencilerin çevre-

lerinin bir parçasıdır. Zaman zaman bu parça merkezidir. Özellikle öğrenci ile öğretmen arasında dolaysız etkileşim mevcut olduğu zaman öğretmen davranışı öğrenmeyi meydana getiren şartların önemli parçasını teşkil eder. Bu nedenle, öğretmen davranışı çevrenin geri kalanı ile tutarlı bir durumda olmalıdır ki istendik öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etki yapsın (Ertürk 1975: 105).

Bu arada öğretmen, dayandığı bilgilerin ve becerilerin denencelliği ve sanatının sınırlılığı nedeniyle belli yöntemleri üstün tutma eğiliminden kaçınmalıdır. Öğretmen davranışı, istendik öğrenci davranışına katkı nisbetinde geçerli sayılacağından, öğretmen "planlı denemecilik" yolunu tercih etmelidir. Planlı denemecilik yolunu tutunca öğretmen, her öğrenme için yakışkın iç ve dış şartları içine alan eğitim durumlarını planlama ve durumu gerçekleştiriş bakımından uygun öğretme yöntemlerini işe koşma, öğrenci davranışlarında meydana gelen değişkenleri gözleme, beklentiye aykırı düşen davranışların gözlenmesi halinde kendi davranışını değiştirme ve bu değişme işini, beklendik sonucu alıncaya kadar sürdürme çabasında olacaktır. Böylece öğretmen işleyen, yani beklendik sonucu getiren davranışı arayıcı bir tutumla hareket edince, hem bilim ve teknolojiye dayalı hazırlıklarındaki yetersizliklerini hem de öğretmenlik sanatındaki sınırlılıklarının etkisini azaltacaktır. Ancak, bu tür faaliyetler, programa ve program geliştirme faaliyetlerine dönük olarak yapılması gerekir ki, bu da bizi kapsamlı bir değerlendirmeye götürür (Ertürk 1975: 106).

Denencil olan programın unsurlarının uygulama sonuçlarına göre gerçeğe uygunluk derecesinin saptanması, meydana gelen ürünün kalite kontrolü ihtiyacı, eğitim faaliyetlerinin istenmedik yan ürünler meydana getirip getirmediğinin saptanması değerlendirmeyi gerekli kılar. Değerlendirme sonuçlarının dayanak olacağı kararlar, program değerlendirme desenini belirlemektedir. Herhangi bir eğitim durumunu "girdiler-işlemler-çktılar" olarak düşünen Astin ve Panos, Program değerlendirmeyi de bu model içinde incelemiştir. Buna göre program değerlendirme,

1. Eğitim işlemlerinin gözlenmesi ve betimlenmesi,
2. Eğitim çıktılarının ölçülmesi,
3. İşlemlerle çıktılarının ölçülmesi,
4. Eğitim girdilerinin ölçülmesi,
5. Girdiler, işlemler ve çıktılarının ölçülmesi,

olarak ele alınmaktadır (Turgut 1975: 277).

Ertürk ise program (yetişek) değerlendirmeyi, program geliştirmenin vazgeçilmez bir ögesi olarak ele almakta ve yukarıda belirtilen değerlendirme yaklaşımları da dahil olmak üzere tüm değerlendirme yaklaşımlarını şu şekilde sınıflamaktadır: 1) Yetişek (program) tasarısına, 2) ortama, 3) başarıya, 4) erişkiye,

5) öğrenmeye, 6) ürüne ve yan ürünlere bakılarak yapılan değerlendirme (Ertürk 1975: 114).

1) Yetişek (program) tasarısına bakarak değerlendirme: Bu tür değerlendirme, bir program değerlendirme olmayıp, sadece adı üzerinde, tasarı değerlendirmesidir. Çünkü, bu değerlendirmede program tasarımının, program geliştirme esaslarına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığının tasarıya bakılarak karar verilmesi sözkonusudur. Tasarlanan program, gerçekteki programın özdeşi olmayacağından tek başına alındığında yetersiz kalmaktadır.

2) Ortama bakarak değerlendirme: Eğitim işlemlerinin gözlenmesi ve belirtilmesi yaklaşılma dayanmaktadır. Sınıfta gözlenen öğrenme yaşantısı değil, öğretme durumudur. Etkileşim yerine gözlenen "tepkileşim" dir. Sınıftaki dış uyarıcılar, öğrencinin iç koşullarına göre anlam kazanacağından gizil ve muhtemel uyarıcılar ile gerçekteki uyarıcılar arasında özdeşik olmayabilir. Bu nedenle böyle bir değerlendirme, program değerlendirme değil ortam değerlendirmesidir.

3) Başarıya bakarak değerlendirme: Eğitim çıktılarının ölçülmesi yaklaşımına dayanmaktadır. Bir öğrenci değerlendirmesi niteliğindedir.

4) Erişkiye bakarak değerlendirme: Eğitim girdilerinin ve çıktılarının ölçülmesi yaklaşımının sınırlılıklarına sahiptir. Programa girişteki davranışlarla, programdan çıkıştaki davranışlar arasında hedeflerle tutarlı farkın yalnız programın etkisiyle oluştuğu sayılına dayanır.

5) Öğrenmeye bakarak değerlendirme: Erişkiye ek olarak istenmedik yan ürünleri ve beklenmedik, fakat istendik öğrenmeleri kapsadığı için daha sağlam dayanakları olmakla beraber erişimin pahasını dışarıda bıraktığından daha yeterli bir değerlendirme yaklaşımına gereksinim vardır.

6) Ürüne ve yan ürüne bakarak değerlendirme: Bu yaklaşım, önce sözü edilen diğer değerlendirme yaklaşımlarını kapsamaktadır. Öğrenci davranışlarındaki değişimlere ek olarak ortamdaki diğer değişkenleri de hesaba katmaktadır.

Yukarıda belirlenen program değerlendirme yaklaşımlarından sadece birini kullanarak elde edilecek verilerle program hakkında karar vermek yetersiz olabilecektir. Ayrıca, program ile ilgili verilecek olan kararın niteliğine göre kullanılacak olan program değerlendirme yaklaşımının da farklı olması gerekir. Yani, bir program değerlendirilirken hangi yaklaşımın benimseneceği konusundaki kararı, değerlendirmeden elde edilecek sonuçların ne için kullanılacağı hususu belirler. Eğer sadece tasarlanan yetişegin belli özellikleri taşıyıp taşımadığına karar verilecekse, program tasarımına bakarak değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Değerlendirme sonucunda eğitim ortamı hakkında karar verilecekse ikinci yaklaşım izlenir. Öğrenme ortamının geliştirilmesinin hedef alındığı durumlarda böyle bir yaklaşım işe yarar.

Programda hangi işlemlerin ve ortamın hangi özelliklerinin ölçülmesi gerektiği sorusuna verilen cevap, birçok araştırmada, öğrenci ve öğretmen faaliyetlerinin ölçülmesi şeklinde olmuştur. Bunun için öğretmenin iş başında gözlenmesi, öğretmenin sınıf içi davranışlarının ölçülmesi, öğretmenden yazılı rapor istenmesi, öğretmeni formal olarak izleyen yöneticilerden rapor istenmesi gibi teknikler kullanılabilir. İşlemlerdeki değişkenlerden bir grubu, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerinin ölçülmesidir. Bu değişkeni ölçebilmek için öğrencilerle görüşme, öğrencilerin sınıf ve laboratuvar çalışmalarında gözlenmesi, videoteyp gibi etkinlikleri kaydedip daha sonra izleme yöntemleri işe koşulabilir (Turgut 1975: 281).

Program değerlendirmede, işlemler olarak ele alınan "öğretim hizmetinin" etkinliğinin değerlendirilmesi, etkinlik-ürün ilişkilerinin gerçeğe uygunluk derecesinin betimlenmesine dayanak sağlayacaktır.

Öğretme-öğrenme ortamının önemli değişkenlerinden biri öğretmendir. Öğretmenin mezun olduğu okul, mesleki kıdemi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazırbulunuşluk düzeyi, maaşı, fiziki görünüşü gibi özellikleriyle, öğrenci başarısı ve erişisi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara göre, öğretmenin yaşı, boyu, yetişme tarzı, kıdemi, maaşı gibi nitelikleriyle, öğrenci başarısı ve erişisi arasındaki ilişki çok düşük bulunmuştur. Oysa, öğrenme ve öğretme ortamında, başarı ve erişiyi etkileyen öğretmen davranışları: onun maaşı, boyu, mesleki kıdemi, yetişme tarzı vb. değişkenlerden daha çok sınıfın içindeki tutarlı ve tutarsız davranışları yani yaptıklarıdır. Bir öğretmenden, öğrenme ve öğretme ortamında ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltmeyi yerinde ve zamanında kullanması, öğrencileri derse katması, geç ve güç öğrenenlere yardım etmesi, her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmeyi kullanması ve değerlendirme sonuçlarına göre her öğrencinin varsa eksikliklerini tamamlaması, yanlışlarını düzeltmesi, alanında yeterli bilgi ve becerilerle donanmış olması beklenir.

Çevre koşulları düzenlenirken, öğrenciler üzerinde aşırı derecede güçlü etkiler bırakabilecek yaşantılardan yararlanılmaz. Çünkü bu tür yaşantılar, bireyin hayatında istenmedik ölçüde sarsıntılara yol açabilir. Aynı şekilde, yok denecek kadar az etkiler bırakacak yaşantılara da eğitim durumunda yer verilmez. Okullarda öğrencilerin psikolojik dengesini sarsmamak koşuluyla olabildiğince etkili ve sonuç alıcı öğrenme yaşantılarından yararlanılmalıdır (Özçelik 1987: 84).

Okul, istendik davranışları ekonomik ve etkili bir şekilde öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bir kurum olduğundan, okullardaki öğretim programı öğrencilere kazandırılacak olan davranışların "neden-sonuç ilişkileri" üzerine temellendirmeleri gerekir. Okullarda bulunan dersler, okulun hedeflerine hizmet eder. Dersler de kendi içerisinde ünitelere ayrılır. Her bir ünite, dersin özel hedeflerinden bir bölümünü gerçekleştirir. Ünitelerdeki her bir öğretme-öğrenme

etkinliği ise kritik davranışlardan bir kısmını öğrenciye kazandırmayı amaçlar. Bu nedenle okullardaki öğrenmeler rastgele olamaz, belli bir düzen içerisinde gerçekleşir. Bu düzen kurulurken eğitime temel olan davranış bilimlerinin bulgularından yararlanır (Özçelik 1987: 51-92).

Grupla öğrenme durumunda, öğrencilerin öğrenmesi gereken davranışları öğrenmemiş olması değişik nedenlere bağlı olabilir. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinde bir eksiklik olmadığı takdirde, yani bilişsel giriş davranışla duyuşsal giriş özellikleri yeterli düzeyde olduğunda öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen dört değişkenin gereği gibi kullanılıp kullanılmadığına bakmak gerekir. Öğretim hizmetinin niteliğini ve programın öğeleri arasındaki denencil ilişkilerin gerçeğe uygun olup olmadığını değerlendirebilmek için izleme (biçimlendirme ve yetiştirme), düzey belirleme (durum muhasebesine dönük) testlerden yararlanılabilir (Özçelik 1981: 189). Ayrıca, sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşiminin gözlenmesi, öğretmenin ve öğrencinin sınıf içi davranışlarının gözlenmesi, öğretmen ve öğrencilerin kendi öğretme-öğrenme faaliyetlerinin belirlenmesi gibi yöntemler kullanılabilir.

KAYNAKLAR

1. ERTÜRK, Selahattin: *Eđitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Bahçelievler 42. Sokak 9/3, 1975.
2. FİDAN, Nurettin: *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Gül Yayınevi, 1986.
3. KISAKÜREK, Mehmet Ali: *Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarılarına Etkisi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985.
4. ÖZÇELİK, Durmuş Ali: *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları, 1987.
5. PAYKOÇ, Fersun: "Sınıf İçi Sözel Öğretmen Davranışlarının Erişkiye Etkisi", Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, 1981.
6. TURGUT, Fuat M.: "Eđitimde Fen Programlarını Değerlendirme", *TÜBİTAK, V. Bilim Kongresi BAYG Tebliđleri*. Ankara: TÜBİTAK, 1975.