

Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme

Dr. M. Akif ÖZER*

Özet: Bu makalede genel olarak öğrenme sürecinde yeni arayışlar incelenmiştir. Bu çerçevede öncelikli olarak öğrenme, öğrenme türleri ele alınmıştır. Özel olarak ise işbirliğine dayalı öğrenme incelenmiştir. Bu kapsamda bu yöntemin diğer klasik yöntemlerden farkı, işbirliğine dayalı öğrenme türleri, grup iklimi, motivasyon gibi konular değerlendirilmiştir. Ardından diğer bir yöntem olan buluş yoluyla öğrenme ele alınmış ve sonuç olarak da bu yöntemlerden mevcut öğretim sistemimizde nasıl yararlanılacağı incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Buluş Yoluyla Öğrenme, Grup İklimi, Motivasyon

Giriş

İnsan geçmişte yaşamış ve öğrenmiş olduklarının ürünüdür. Öğrenme insana belirli konularda bilgi sağlar, değer sistemlerini ve inançlarını etkiler ve her açıdan hayata bakışını belirler. Bu açıdan öğrenme, doğuştan itibaren başlayan ve ömrün sonuna kadar sürebilen çok yaygın bir süreç olarak hayatımızdaki ayrıcalıklı yerini korumaktadır. Bu ayrıcalıklı konum, her yaş ve dönemde, bu sürece çok dikkatli eğilmemizi gerektirmektedir. Bu yönü, öğrenmenin kişisel boyutunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrenme, öğretme ilişkisine baktığımızda, öğrenmenin daha çok sosyal ve kültürel boyutu karşımıza çıkıyor. Kişisel öğrenmenin olumlu ve olumsuz yönleri daha çok etkisini kişi boyutunda gösterirken, sosyal ve kültürel öğrenmede olumsuzluklar tüm toplumu etkileyebilmekte, çözümü uzun süren, kapsamlı sorunlara yol açabilmektedir. Bundan dolayı bu yönüyle öğrenme konusu çok daha dikkat çekmekte ve bu alanda nasıl daha başarılı olunacağı hususunda gerek ülkemizde gerekse diğer ülkelerde yoğun çalışmalar yapılmaktadır. İşte bu çalışmanın ele alacağı temel konu, öğrenmenin çok daha etkin hale getirilebilme-

*Gazi Üniversitesi, İİBF. Kamu Yönetimi Bölümü / ANKARA
ozer.@gazi.edu.tr

sinin yolunu açacak öğrenme yöntemleri olacaktır. Genelde öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, bu alanda iki temel kuram ele alındığı görülmüştür. Bunlar davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım. Daha sonraları ortaya çıkan ve bu iki kuramın bazı noktaları ihmal ettiğini düşünen üçüncü yaklaşım olarak da insancıl yaklaşım belirtilmektedir. Bu yüzden üçüncü güç olarak adlandırılan insancıl yaklaşım; diğer kuramlar gibi katı ilkelerden çok, belli bazı temel ilkeler konusunda uzlaşmış görünen bazı bilim adamlarının görüşlerinden oluşmaktadır (Bacanlı, 2001:196). Diğer iki kuramın olumsuzluklarını gidermek üzere gündeme getirilen bu kuram, elbette öğrenme sürecinde etkinliği ve verimliliği yakalamak açısından büyük öneme sahiptir. Son yıllarda gündeme gelen insancıl akım, özellikle davranışçı yaklaşıma yönelik yoğun eleştiriler getirmiştir. En önemli eleştirileri davranışçı kuramın insanın duygularını ihmal etmiş olmasıdır. Oysa öğrenme sürecinde en önemli kriter, gerek öğretene gerekse öğrenene açısından insan unsurudur. Oldukça teknik bir yaklaşım olan davranışçılıkta insanın ne olduğu veya karşıdaki organizmanın insan olup olmadığı önemli değildir. Çünkü ne olursa olsun temel ilkeler uygulanırsa, istenen sonucun elde edilebileceği düşünülmektedir. Onlar için süreç ve sonuç önemlidir. Oysa insancıl yaklaşımda insan unsurunu öne çıkarın iki ilkeye vurgu yapılmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencinin biricikliğidir. Öğrenci önemlidir ve eğitim merkezinde öğretilmesi gereken davranış değil öğrenci bulunmalıdır. İkinci ilke de öğretmenin özerkliğidir. Öğretmen sınıfta dışardan verilen birtakım kuralların otomatik uygulayıcısı olmamalıdır (Bacanlı 2001:196). Dolayısıyla öğrenmede aranan etkinlik ve verimlilik, öğretene ve öğrenene bu süreçte elde edecekleri başarı sonucunda olacaktır. Bundan dolayı insan unsuru çok önemlidir.

Bu çalışmada, öğrenmede etkinlik ve verimlilik arayışları çerçevesinde insancıl yaklaşımın en önemli öğrenme yöntemleri olarak değerlendirilen işbirliğine dayalı öğrenme ile buluş yoluyla öğrenme yöntemleri ele alınacaktır. Bu amaçla; en başta genel olarak öğrenme konusuna değinilecek, tanım ve kavramsal çerçeve irdelendikten sonra, öğrenme türlerine geçilecek, en başta işbirliğine dayalı öğrenme incelenecektir. Ardından buluş yoluyla öğrenme ile ilgili genel bilgiler verilecek ve sonuç bölümünde, çalışmanın varsayımları arasında en ön sırada yer alan, özellikle işbirliğine dayalı öğrenmenin, eğitim sisteminin etkinliğinde ve verimliliğinde çok önemli rol oynadığı tezi tekrar vurgulanacaktır. Özellikle ülkemizde ilköğretimden yüksek öğretime giden uzun süreçte yaşanan bir çok olumsuzluğun, özellikle öğrenme ve öğretme tekniklerinde yapılabilecek değişikliklerle en aza indirilebileceği varsayımı doğrulanmaya çalışılacaktır.

ÖĞRENME

Oldukça kapsamlı bir alana sahip olan öğrenme konusu ile ilgili olarak kuramsal bilgiler verilirken, öğrenmenin tanım ve kapsamı ile kavramsal çerçeveden bahsetmek gerekmektedir. Aksi takdirde bu çok geniş alanda çalışmanın sınırlarını çizmek oldukça zor olacaktır.

A) Tanım ve Kapsam

Öğrenme, bilgi ve deneyim sonucu davranışta oluşan sürekli değişim olarak tanımlanmaktadır (Eren 1993: 403). Bir başka tanımda ise, öğrenme, en basit organizmadan en karmaşık organizmaya kadar görülen, en basitinden en karmaşığına kadar davranış değişikliği (Kazancı 1989: 82) olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenme bir uyarıcı ile bir tepkinin eşleştirilmesi, yani bir uyarıcıya karşı gösterilen bir tepkinin pekiştirilmesi olarak da tanımlanabilir (Bacanlı 2001: 145). Bu spesifik tanımların yanında en geniş anlamda, öğrenmenin deneyimlerin bir sonraki davranışlar üzerindeki etkileri (Bumin 1979: 82) olduğu söylenebilir. Bu tanımdan hareket ettiğimizde öğrenmeyi, kuramsal düşüncelerden, uygulama ve deneyimlerden elde edilen bilgilerle, insan inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştirme süreci (Eren 1993: 403) olarak da düşünebiliriz.

Öğrenmeye çok daha teknik ve zihni süreçle ilgili bir tanım da getirilebilir. Çünkü öğrenme ve anımsama mekanizmaları sinir sistemindeki görece kalıcı değişimlere bağlıdır. Öğrenmenin ürünleri, önce tersine çevrilebilir bir süreç aracılığıyla beyinde korunmakta, bunu sinir sistemindeki daha kalıcı bir değişim izlemektedir. Bu durum öğrenmede sinirsel sürecin önemli rol oynadığını göstermektedir (Anabiritannica 1994/c: 385). Bu şekilde öğrenme beyinde hücreler arasında protein zincirlerinin kurulmasıyla gerçekleşir. Yüksek kaygı sırasında beyinde salgılanan maddeler, öğrenme için gerekli olan protein zincirinin kurulmasını engeller. Bu sebeple öğrencinin motivasyonunu artırmak için söylenen sözler büyük çoğunlukla öğrencinin kaygısının artmasına ve öğrenmenin kısmen azalmasına, dolayısıyla başarısının düşmesine yol açar (Batlaş 1994: 207). Her ne kadar öğrenme için belli düzeyde kaygı gerekse de bunun oranını çok iyi belirlemek gerekmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek için kaygı artırıcı yaklaşımlar içine girmektedirler. Burada amaç öğrencinin motivasyonunu yükseltmek, onları çalışmaya teşvik etmektir (Batlaş 1994: 206). Aksi halde öğrenciyi kaygılandırarak öğrenmenin azalmasına neden olmak, hiçbir öğrencinin amacı olamaz. Ancak öğrenmenin olabilmesi için bir kaygı düzeyinin gerçekleşmesi gerektiği de zorunluluktur. Araştırmalar orta derecedeki bir

kaygı düzeyinin öğrenmeyi çok; çok az ya da çok yüksek kaygı düzeyinin ise öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceğini göstermiştir.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde belirli oranda kaygının yanında olgunlaşmanın da bulunması gerekmektedir. Olgunlaşma bir şeyi öğrenebilmek için organizmada gerekli olan psiko-fizyolojik potansiyel güçtür.

Öğrenmenin olabilmesi için diğer bir koşul da, üçüncü koşul ise, türe özgü hazır olmaktır. Bazı davranışlar vardı ki bunlar kaygı sağlansa, olgunlaşma ve alıştırmalar yapılsa bile öğrenilemezler (Ankay 1990: 66).

Bu şekilde gerçekleşen öğrenme, bireyde belli bir davranış değişimiyle sonuçlanan yaşantı ya da süreç olarak değerlendirilmektedir. Çağrışım yoluyla gerçekleşen ve klasik ya da etkin olabilen koşullanma; canlının, belli bir renk tonu gibi sınırlı duyuşsal özelliklere yanıt vermeyi öğrenmesi olan ayırım; yinelenen uyarılara yanıt vermeme şeklinde gelişen alışma; yaşantıları birbirleriyle ilintileri özelliklerine göre sınıflandırmayı içeren kavramlaştırma; problem çözme; geçmiş yaşantıların duyum algısı üzerindeki etkisine dayanan algısal öğrenme; duyumlara yönelik işaretlere sinir-kas sistemiyle yanıt vermeye dayanan psikomotor öğrenme; taklit; içgörü; ve etkileşim (Anabirittannica 1994/c: 385) çok kapsamlı ele alınabilecek olan öğrenme türlerinden sadece bazılarıdır.

Öğrenme bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği inancı vardır. Kişinin çevresi ile kurduğu etkileşim sonucu bireyde meydana gelen kalıcı izler bireyin yaşantılarını oluşturur. Öğrenme bu yaşantıların ürünüdür. Bundan dolayı öğrenme yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişmesi olarak da ifade edilebilmektedir (Fidan 1996:10-11). Çünkü bir bilgiyi veya beceriyi öğrenen bir insanın eninde sonunda davranışlarında belirli bir değişme olur. Ancak davranışta meydana gelen değişikliklerin bir öğrenme olayı olarak kabul edilmesi için söz konusu davranış değişikliklerini uzun süreli olması gerekir. Doğal olgunlaşma, yorgunluk ve belirli bir ilacın alınması sonucu davranışlarında meydana gelen değişikliklerin bir öğrenme olayı olarak kabul edilmemesi gerekir (Uzunöz 2000: 254). Bundan dolayı bir davranışın öğrenme olup olmadığını aşağıdaki sorularla anlaşılabilir:

Tekrar veya yaşantı yoluyla mı olmuştur?

Davranışta değişiklik meydana gelmiş midir?

Değişiklik oldukça kalıcı mıdır? Bu sorulardan herhangi birisine hayır cevabı alınıyorsa, o davranış öğrenme değildir (Bacanlı 2001: 145). Öğrenmenin meydana geldiğini anlayabilmek için öğrencinin daha önce bilmediği bir fikir ve düşünceyi anlayabilmesi, yapamadığı davranışları icra edebilmesi, bilinen kavramları sentez haline getirerek yeni kavramlar türetebilmesi, öğrendiği

bilgi ve yetenekleri kullanıp uygulayabilmesi, başkalarının davranış ve yeteneklerini anlayıp değerlendirebilmesi gerekmektedir (Eren 1993: 404).

Öğrenmenin gerçekleşmesinde bu süreçte etkili olan unsurlar da çok önemlidir. Bu unsurları da şöyle belirtebiliriz:

1. *Güdüler*: Bunlar fizyolojik (açlık, susuzluk) ve psiko-sosyal (yarışma, ödül, ceza) güdülerdir.

2. *Biyolojik etmenler*: Öğrenmenin içinde bulunduğu elverişli ya da engelleyici biyolojik koşulları ifade eder (Ankay 1990: 73-75).

3. *Fiziksel etmenler*: Bundan kastedilen fiziki ortamdır. Özellikle öğretmen öğrenci etkileşiminde sınıf ortamı ender sosyal, eğitimsel, ve iletişimsel bir çevre olarak görülmektedir. Öğretmenin rolü ve sözlü davranışı diğer sosyal oluşumlardan sınıfı ayırmaktadır (Hertz and Shachar 1990: 77).

4. *Yöntem etmenleri*: Sonuçların bilinmesi, tekrar, konunun bütünlüğü ve aralıklı çalışma, transfer (önceden öğrenilen bilgi ve eylemler benzer alanlara aktarılır) (Ankay 1990: 73-75) yöntemle ilgili etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu etmenlerin etkin olduğu öğrenme ortamında, karşılıklı etkileşimin başlayabilmesi için öğrenmeye hazır oluş sürecinin de tamamlanması gerekir. Öğrenmeye hazır olmayan bireye en yeterli öğretim araç gereçleri ve en uygun ortamda yapılacak bir öğretim etkinliği sonuçsuz kalmaya mahkumdur. Öğrencinin öğrenmeye hazır olması üç açıdan önemlidir:

a. *Bilişsel hazır oluş*: Genetik olarak olumsuz bir faktörün bulunmaması ve bireyin bilgileri alabilecek kadar zekaya sahip olması demektir.

b. *Psikolojik hazır oluş*: Bireyin genel uyarılmışlık halinin orta düzeyde olması ve güdülenmiş bulunması gerekmektedir. Şöyle ki uyuyan bir bireye öğretim mümkün olmayacağı gibi çok fazla uyarılma da öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Ayrıca kişi güdülenmiş olmalıdır. Güdü, bireyi öğrenme durumu için uyarır, aktif hale getirir.

c. *Fiziksel hazır oluş*: Görme, işitme dokunma gibi öğrenme ile ilişkili olan duyu organlarının normal düzeyde görevlerini yapabilmeleri demektir (Ataklı 1991: 103).

Tüm bu unsurlar hep öğrenme çevresi sınırlarında gerçekleşmektedir. Öğrenme çevresi öğrenme sürecinin gerçekleştiği okul ve sınıfın sosyal görünümünü yansıtmaktadır. Burada öğrenme süreci öğretmenler arasında, öğrenciler arasında ve öğretmenlerle öğrenciler arasında olmaktadır (Lazorowitz and Karsenty 1990: 125). Bu süreçte, deneyimler özümsemekte, insanların yeni fikirler geliştirme ve sorunlara çözüm bulma kapasiteleri artırılmaktadır (Özgen ve Gürbüz 1996: 73). Bundan dolayı öğrenme çevresi sınıfın sosyal,

etkili ve öğretici yönünü de yansıtmaktadır. Başarının sağlanmasında, motivasyonda ve öğrenciden öğrenmeye, sınıfa ve öğretmene yönelik davranışlarda karşılıklı etkisi vardır (Lazorowitz and Karsenty 1990: 125). Bu çevre sınırlarında gerçekleşen öğrenme süreci, öğrenmek isteyen öğrencinin yolunu öğrenmesine yardım etmesi açısından da bir başka öneme sahiptir. Her öğrenme durumunda, öğretmenin temel amacı, kişiye kendini öğrenime açık tutmasına yardım etmektir. Böylece birey öğrenme sorun ve ihtiyaçlarını ortaya çıkarabilir, davranışlara ilişkin geçerli eleştirileri dinleyebilir ve kabul edebilir. İkinci amaç ise, öğrenmek isteyen öğrencinin günlük sorun çözme ve sorununda oluşan deneme yöntemlerini, analiz ve deneyim ve bilgiden yararlanmayı öğrenmesini kolaylaştırmaktır (Bumin 1979: 82). Böylelikle öğrenme sürecinde etkin ve verimli öğrenmenin sağlanmasında öğrenme sürecinin başarıyla geçirilmesi çok önemli olmaktadır.

B) Kavramsal Çerçeve

Öğrenme konusu çok geniş bir içeriğe sahiptir. Bu kapsamda öğrenme ile ilgili kavramlara açıklık getirmek gerekmektedir. Çünkü çalışma içinde geçen kavramlar, farklı yorum ve açılımlara açıktır. Bundan dolayı, kavramsal çerçevede yer alan kavramları belirginleştirmek gerekmektedir.

Öğrenme sürecinde karşımıza çıkan önemli bir kavram uyarıcıdır. Bu kavram insanların duyu organlarını harekete geçiren ve insanda bir tepkiye yol açan iç ve dış durum değişikliği şeklinde tanımlanmaktadır. Acıkma, susama, kas hareketleri içsel; ses, ışık, dışsal uyarıcılar olarak sayılabilmektedir (Bacanlı 2001: 145).

Öğrenme ile ilgili bir kavram da performanstır. Öğrenme performans sonucu gerçekleşir. Performans ile öğrenme eşitlenirse bir karmaşa doğar. Öğrenme performansın karşısındadır (Bower and Hilgrad 1981: 14). Dolayısıyla performans öğrenmeyi sonuçlandırmaktadır.

Öğrenme ile ilgili diğer bir kavram tepkidir. Kavram uyarıcılara karşı organizmanın gösterdiği davranışı göstermek için kullanılır. Tepki uyarıcısına göre belirlenebilir. Çünkü bir durumda tepki olan davranış başka bir açıdan bakılınca uyarıcı olabilir (Bacanlı 2001: 146).

Karşılık ise bir davranışın, ilgili uyarıcıya karşı o davranışın tekrar gösterilme veya gösterilmeme ihtimalini artırmaya yönelik olarak kullanılmaktadır. Organizma davranışta bulunduğu anda, o davranışın karşılığı, aynı uyarıcı ile daha sonra karşılaştığında gene aynı davranışı gösterip göstermemesi gerektiği ile ilgili bilgi içerir. Karşılık, hem istenilen durumun ortaya çıkması için yapılan işin, hem de bu iş için kullanılan uyarıcının adı olarak kullanılabilir (Bacanlı 2001: 146).

Olgunlaşma öğrenmenin önemli rakiplerinden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer davranış düzenli aşamalardan geçerse, öğrenme değil olgunlaşma söz konusu olur. Davranış olgunlaşma sonucu gerçekleşmiştir. Eğitim süreçleri hızlı ve birbirini takip eden şekilde olmaz ise ve süreçler önemli görülmeyip davranış tamamlanmazsa, görülen değişim öğrenme olarak nitelendirilmez (Bower and Hilgrad 1981: 12).

Öğretme öğrenme ile iç içe bir kavramdır. Eğitimin bir parçasıdır ve eğitime kıyasla daha dar kapsamlıdır. Öğretme, öğrenmenin belli bir amaca ulaşmak için başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretme süreci içerisinde öğrenci; öğretici ve araç-gereç ile etkileşimde bulunarak bu süreci gerçekleştirir. Öğretme sürecinde; öğrenciyi istedik hedefler doğrultusunda yönlendirme ve güdüleme, uygun öğrenme yaşantılarını sunarak bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştırma, öğrencinin bir bütün olarak (örneğin tutumlar, değerler, uyum gibi kişisel yönleri ile) gelişmesine katkıda bulunma, işlemleri yer alır (Ataklı 1991: 102). Öğretme süreci öğretmenin önemini artırmaktadır.

Öğrenmede öğretmenin rolü de çok büyüktür. Öğretmen öğrenci ile doğrudan temas kurar. Eğer öğretmen başarısız olursa, öğrenme tümünden başarısız olur (Skinner 1968: 249). Çünkü öğrenme ve öğretme olgusunun temelinde öğretmen-öğrenci ilişkileri bulunmaktadır. Bu ilişki büyük ölçüde üç etkenden etkilenebilir. Bunları da şu şekilde belirtebiliriz (Yavuzer 1994: 173);

a. Öğretmene bağlı etkenler: Öğretmenin, kabul edilmeyen davranış kategorisinde ele aldığı bir hareket, sabah yapıldığında olumsuz tepki görünürken, aynı hareket öğretmenin yorgun olduğu öğleden sonra yapıldığında kabul edilen davranış kategorisinde düşünülebilir ve hiçbir tepkiyle değerlendirilmeyebilir.

b. Öğrenciye bağlı etkenler: Bundan öğrenciler arasında bireysel farklılıklara koşut olarak ayırım yapma kastedilir. Örneğin öğrencinin yanındaki arkadaşıyla konuşması, bir öğrenci için kabul edilmeyen bir davranış olarak değerlendirilirken, aynı davranış diğer bir öğrenci için kabul edilen bir davranış olarak ele alınabilir (Yavuzer 1994: 171). Sağlıklı öğrenme ancak kişisel sorunlardan arınmış, problemsiz bir ortamda gerçekleşebilir.

c. Sosyal çevreye bağlı etkenler: Öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkileyen bir başka etken sosyal çevredir. Örneğin, top oynama bahçede kabul edilen bir davranışken, sınıf içinde kabul edilmeyen davranış kategorisinde değerlendirilir. Öğrenci bu algılamayı yapıp, sınıf içinde top oynanmaması gerektiğini öğrenmelidir.

ÖĞRENME TÜRLERİ

Tüm öğrenme türleri kişilerin birbirleri ile etkileşimleri sonucu gerçekleşir. Okumayı öğrenen bir kişi hatırlamayı ve yazmayı okuldan öğrenir, sembollere açıklık kazandırır ve kelimelerle cümleler arasındaki etkileşimi öğrenir. Ayrıca okuldan bilgi elde eder ve bu bilgiler onun davranış ve değerlerini şekillendirir (Jenkins 1981: 16). Okulun öğrenmedeki önemi oldukça büyüktür. Başta kişiye çok sayıda ve türde simgeler sunulur. Bunlar sözlü olarak yapılır ve kişinin algılamasına bırakılır. Belli şekiller ve kelimelerin okunması ve yazılma süreci bu şekilde başlatılır. Burada ilk görev kişinin tepkilerini onun algılamasına yönelik olarak şekillendirmektir (Skinner 1968: 14). Bu süreçte en önemli görev öğretmene düşmektedir. Sınıf ortamında öğrenme, yazılı ve sözlü tartışmalar ve diyalogların yapılması, ahlaki değerlerin yüklenilmesi, kültürel ve sanatsal gelişmenin sağlanabilmesi açısından önemli. Öğretmen bu süreçte ne kadar başarılı olursa öğrenci süreçte en fazla girdiyi, kendisi için, elde edebilecektir (Skinner 1968: 254).

Öğrenme en genel şekli ile ikili bir sınıflandırmaya tabi tutulabilir. Deneyime ve akıla dayanan öğrenme türleri vardır. Deneyime dayanan öğrenmede, öğrenme fikir ve olayların birleştirilmesi ile gerçekleştirilir. Akıla dayanan öğrenmede ise öğrenme akıl ve zihin ekseninde odaklaşmaktadır. Deneyime dayalı öğrenmede; Pavlov, Guthrie, Thorndike, Ebbinghaus, Hull, Skinner, Tolman önemli çalışmalar yapmışlardır. Bunların karşısında ise Gestalt psikologları vardır (Bower and Hilgrad 1981: 15). Çalışmamızın bu bölümünde bu genel sınıflandırmaların dışında kalan, özellikle davranışçılara yoğun eleştiriler getiren insancıl akımın öğrenme türlerin inceleyeceğiz.

A. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME

İşbirliğine dayalı öğrenme, çalışmamızın başında da belirttiğimiz gibi öğrenmede etkinlik ve verimliliğin sağlanmasında üzerinde en fazla durulması gereken öğrenme türlerinden birisidir. Şimdi bu yöntemi ayrıntılarıyla ele alacağız.

1- Tanım ve Kapsam

İşbirliğine dayalı öğrenme, küçük gruplar halinde birlikte çalışan ve birlikte çalıştıkları takdirde ödüllendirilen bir öğretim yöntemini tanımlamakta kullanılan bir terim olarak değerlendirilebilir (Baykara 2000: 201). Aktif öğrenme yöntemlerinin temelindeki konuşma, dinleme, yazma ve yansımanın kullanıldığı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış, işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, temelinde sosyal etkileşim olan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan, kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar almasına olanak veren bir öğretim yöntemidir (Yıldız 1999: 155). Yöntem, öğrencilere becerilerini kullan-

malarının gerekliliğini anlamalarında, birlikte verimli çalıştıklarında çok daha başarılı olacaklarını anlamalarında, beceri ve yeteneklerini fark etmelerinde yardımcı olur. Ayrıca öğrencilere becerilerini düzenli olarak geliştirmeleri için fırsatlar tanır (Jordon 1997: 1).

Başarının sağlanmasında işbirliğine dayalı öğrenme grubunda öğrenenler çok verimli çalışmak zorundadırlar. Verimlilik grup üyelerinin fonksiyonları ile doğrudan ilgilidir. Grup üyelerinin faaliyetlerinin yararlı ya da yararsız olduğunu ve hangi faaliyetlerinin durdurulacağı, hangilerinin ise sürdürüleceği, grup tarafından belirlenir. Grup sürecinin amacı, öğrenenlerin grup hedeflerinin gerçekleştirilmesine olan katkı ve çabalarının etkinleştirilmesini belirginleştirmek ve geliştirmektir (Johnson and Johnson 1990: 32).

İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin grup içinde ancak yarışmacı değil işbirlikçi bir ortamda öğrenmelerini öngörmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler ortak bir amaca ulaşmak için birlikte çalışırlar. Birlikte çalışmanın esası, birbirinden daha iyi olmak değil, birbirleriyle daha iyi yapmaktır (Bacanlı, 2001:199). İşbirliğine dayalı öğrenmede grup üyelerinin sosyal beceri ve yetenekleri de önem kazanmaktadır. Kişiler sosyal yeteneklerini kullanmaları yönünde motive edilmeli, öğrenmenin başarısının bu şarta da bağlı olduğu hususunda uyarılmalıdırlar. Liderlik ve iletişim yetenekleri bu süreçte oldukça önemlidir (Johnson and Johnson 1990: 32).

İşbirliğine dayalı öğrenme yüz yüze iletişim ve etkileşimin ağırlıkta olduğu bir yaklaşımdır. Grup üyeleri arasındaki ilişki olumlu bağımlılık olarak nitelenir. Grup çalışması olmakla birlikte bir miktar bireysel sorumluluğu da yer verilmektedir. Bu yaklaşımda temel kazanç, işbirliği ve grupla çalışma becerilerinin kazanılmasıdır. Bu gruplara genellikle bilgi öğrenme çemberleri adı verilir. Birlikte öğrenme tekniğinde 4-6 kişilik gruplar birlikte çalışır, öğrenciler birbirleriyle yarışan takımlar oluştururlar (Bacanlı 2001: 199-200).

İşbirlikçi öğrenmeyi diğer küçük grup çalışmalarından ayıran en önemli özellik; grup çalışmasının grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde yapılandırılmasıdır (Yıldız 1999: 155).

İşbirliğine dayalı öğrenme süreci, öğrencinin küçük gruplarda yüz yüze birlikte çalışma imkanı tanıyan bir yöntemdir. Küçük gruplar belirli bir proje üzerinde birlikte çalışırlar. Gruplar aylarca bir arada çalışmalarını sürdürebilirler (Jordon 1997: 3).

İşbirliğine dayalı öğrenmede, pozitif bağlılık (kaynak, rol, görev, ödül bağlılığı), yüz yüze destekleyici eğitim, bireysel sorumluluk, sosyal beceriler ve grup sürecinde yarışma karşımıza çıkan önemli unsurlardır (Saban 2000: 140).

İşbirliğine dayalı öğrenmede ilk adım, olumlu bağımlılık ilişkisi çerçevesinde öğrenenler arasında işbirliği oluşturmaktır. Olumlu bağımlılık öğrenenlerin başarılarının

birbirlerine bağlı olmasını gerektirir ve verilen görevin tamamlanabilmesi için aralardan başarısız olanlara diğerlerinin mutlaka yardım etmesi gerektiğine kendilerini inandırmaları ile gerçekleşir (Johnson and Johnson 1990: 27).

İşbirliğine dayalı öğrenmede ikinci adım, yüz yüze etkileşim ortamının sağlanmasıdır. Bu ise öğrenenlerin birinci aşamada birbirlerine etkili ve verimli şekilde yardımda bulunmaları ile olur. Birbirlerine gerekli araç gereç ve bilgileri etkin bir şekilde sağlamaları, görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde birbirlerine geri bildirimde bulunmaları, en iyi sonucu elde edebilmek için birbirleri ile yoğun ve sert tartışmalara girebilmeleri, karşılıklı hedeflerinin gerçekleşebilmesi için birbirlerinin çabalarını desteklemeleri, her zaman doğru ve dürüst hareket etmeleri, karşılıklı çıkar ve kar olgusu için motive olmaları, endişe ve stresi en az şekilde hissetmeleri ile gerçekleşebilir (Johnson and Johnson 1990: 30-31).

İşbirliğine dayalı öğrenmede gerekli diğer bir unsur, grup sorumluluğu ve bireysel hesap verebilirlik olgularının yerleştirilmesidir. Bunun için birinci aşamada kişiler kendi görevlerini yerine getirmek, ikinci olarak ise, grup içinde görevlerini yerine getirmede sıkıntısı olanlara yardım etmek sorumluluğunu taşımalarını sağlamak gerekmektedir. Grupta kişiler olumlu bağımlılık ilişkisi çerçevesinde kendilerini sorumlu hissederler. Ayrıca öğretmenin grup sorumluluklarını değerlendirmesi ve öğrenenlerin görevlerini yerine getirmeleri için öğretmenin tarafından zorlanması; sorumluluk ve hesap verebilirlik sisteminin kurulmasını sağlar (Johnson and Johnson 1990: 31).

2- İşbirlikçi Öğrenme Grupları İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar

Geleneksel öğrenme gruplarında olumlu bağımlılık gözlenmez iken, işbirlikçi öğrenme gruplarında bir öğrenci, bireysel olarak amaçlarına ancak diğer öğrenciler de başarılı olursa ulaşabileceğini bilir (Olumlu bağımlılık).

Geleneksel öğrenme grupları homojen yapıdadır. İşbirlikçi gruplar ise, yetenek, cinsiyet, ırk, sosyal ve kişilik özellikleri açısından karmadır.

Geleneksel öğrenme gruplarında yönlendirici lider bulunurken, işbirlikçi gruplarda liderlik grup içinde paylaştırılır.

Geleneksel gruplarda bireysel sorumluluk esas iken, işbirlikçi gruplarda grup sorumluluğu esastır.

Geleneksel öğrenme gruplarında genelde bireysel çalışma söz konusudur. İşbirlikçi gruplarda ise, gruptan çıkmış tek bir ürüne vurgu yapılır, iş ve devamlılık önemszenir. İlerlemeye yönelik dayanışma vardır.

Geleneksel öğrenme gruplarında sosyal becerilere daha az önem verilirken, işbirlikçi öğrenme gruplarında paylaşma, iletişim, liderlik, dürüstlük gibi sosyal beceriler doğrudan öğretilir.

Geleneksel öğrenme gruplarında öğretmenin rolü sınırlı iken, işbirlikçi öğrenme gruplarında, öğretmen gözlemci ve katılımcıdır. Sorunları çözer, uygulama sürecinde gerekli işlemleri yapar (Yıldız 1999: 157).

İşbirlikçi öğrenme, bu farklılıklarından dolayı; öğrenciler arasında daha olumlu ilişkilerin gelişmesine neden olur. Karşılıklı ilişkilerde güven, farklılıkları ve benzerlikleri anlayışla karşılama bu kapsamdadır. Öğrencilere daha fazla psikolojik destek verilir. Öğrenci, olumsuzluklara ve strese karşı koyma yeteneğini geliştirir. Tüm öğrenciler başarı için daha çok çalışırlar (Yıldız 1999: 158). Bunun sonucunda daha üretici olurlar, üst düzeyde muhakeme ve düşünme yeteneğine kavuşurlar.

3- İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Grup İklimi

İşbirliğine dayalı öğrenmede en önemli süreçlerden biri de grup içi işbirliği ikliminin oluşturulmasıdır. Öğreticilerin hisleri, varsayımları, inançları öğrenme çevresinin havasını oluşturur. Hayatın kalitesi bu şekilde belirleniyor. Hava kirlendiği zaman öğrenci nefesini tutmadığı müddetçe bu ortamda zehirlenir (Hammond and Collins 1991: 24). Bundan dolayı öğrenmede işbirliğine dayalı bir iklim oluşturmak oldukça önemli. Grup ortamında bağımsız atmosfer derin öğrenmeyi sağlayabilen bir ortam. Kalbin ve beyinin açılması bu şekilde çok daha kolay oluyor (Hammond and Collins 1991: 21).

İşbirliğine dayalı öğrenme iklimi, demokratik, açık, işbirlikçi, meydan okuyucu ve eleştirel özellikler taşır ancak hiçbir zaman tehdit edici olmaz. Burada öğreten ile katılanlar eşit konumdadır (Hammond and Collins 1991: 22).

Şimdi grup içinde işbirliği iklimi oluşturulurken hangi aşamaların bulunduğunu görelim:

a. Fiziksel İklim:

Öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel şartlar öğrenmenin kalite ve miktarında çok önemli etkilere sahiptir (Hammond and Collins 1991: 33). Fiziksel koşullar, ortamın ısı, ışık, havalandırma gibi yönlerden uygun olmasını içerir (Ataklı 1991: 103). Fiziksel koşulların en önemli işlevi, öğrencilerin kendilerini rahat ve konforlu hissetmelerini sağlamaktır. Bunun için yeterli ışık, ısınma, havalandırma, mevsime göre serinlik, sessizlik, temizlik gibi unsurların sağlanması gerekir (Hammond and Collins 1991: 34). Bu süreçte iletişimi açık tutmak ve grup içi kavrama da eşit olanaklar yaratmak gerekir. Örneğin yuvarlak masa düzeni, göz göze karşılıklı etkileşim, öğretmenin öğrenci ile aynı koltukları

paylaşması, hatta öğrenenlere bir şeyler yiyip içme imkanının tanınması gibi olanaklar öğrenmenin niteliğini artırır (Hammond and Collins 1991: 34).

b. Psikolojik İklim:

Öğrencilerin grup içinde kendilerini ve birbirlerini nasıl hissettikleri ile ilgilidir. Bu durum da fiziksel çevre kısmen etkilidir. Ancak grup içi sosyal etkileşimler, saygı duyma, güven, dürüstlük, rol oynamaktan çok kendilerini oynama, birey olarak kabul görme, değer verme, psikolojik iklimi olumlu kılar. Bu şekilde öğrenmenin önü açılıyor (Hammond and Collins 1991: 35). Psikolojik iklimde öğreticiler dürüstlüğü temin etmeli, samimi ortamı sağlamalı, öğrenenlere saygı duymalı, öğrenenler kendi kabul edilebilirliklerini görmelidir (Hammond and Collins 1991: 39).

c. Sosyal İklim:

Öğrenme grubu içindeki etkileşim ve ilişkilerle ilgilidir. Öğrenenler kendilerini birey olarak değerli buluyorlar mı? Kişiler tartışmalara rahatlıkla katılabiliyorlar mı? Aralarında iş birliği arıyorlar mı? gibi sorulara yanıt verirler (Hammond and Collins 1991: 39). Sosyal iklimde en başta grup içi sınırlar kaldırılmalıdır. Öğrenciler özerkliklerine kavuşmalıdırlar. Grup içinde samimi ortam oluşturmak için kişilerin ilk isimleri kullanılmalı, grup içi buzlar kırılmalı, grup içi güç dengeleri ve roller açığa çıkarılmalı, yeni roller ortaya konmalı ve bunları üstlenilmesi için çalışılmalı. Öğretici ve öğrenen mümkün olduğunca çok çeşitli rolleri oynayabilmelidir. Eğitim ortamında ortak düşünme ve iletişim için yeni kelimeler bulunmalı, bunlar kullanılmalı, öğrenim ortaklıkları cesaretlendirilmelidir (Hammond and Collins 1991: 39-43).

d. Entelektüel İklim:

Eğer öğrenciler kendilerini güvende hissedersen, rahat ve huzurlu bulurlarsa entelektüel meydan okumanın önü açılır. Kendilerini geliştirirler, fikirleri paylaşırlar, farklı bakış açılarını rahatlıkla tartışabilirler (Hammond and Collins, 1991: 46). Entelektüel iklim oluşması için kendiliklerince öğrenme açıklanırken, mali süreç açıklanmalı, öğrencilerin entelektüel yeteneklerine saygı duyulmalı, koşul, durum analizleri yapmaları için cesaretlendirilmeli, sansür engellenmeli, tartışmalarda, bireysel görüşmelerde limit konulmamalıdır (Hammond and Collins 1991: 47-49).

e. Yönetsel İklim:

Yönetsel karar verme süreci ve katılımcıların bu sürece katılmaları önemli. Esneklik ve yeni görüşlere açıklık çok önemli. Kurumsal kurallar, meslektaşlardan gelen eleştiriler, dikkate alınmalı. Öğrenciler öğrenim sürecini kendileri kontrol ettikleri inancına kapılmalı ve bunları yaşam tarzı olarak almalıdırlar (Hammond and Collins 1991: 50). Mutlaka esneklik sağlanmalıdır. Güç

paylaşılmalı, yönetim sürecine öğrenenler de katılmalıdır. Öğrenciler katılım sürecinde karar verme dede yer almalıdırlar. Örneğin en önemli kararlar, ne-nasil-nerede-ne zaman dede öğrenciler tarafından öğrenilecek ve öğrenme nasıl değerlendirilecek sorularına rahatlıkla cevap bulabilmelidirler. Bireylerin, küçük grupların ve büyük grupların görevleri listelenmeli, iletişim ve haberleşme kanalları sürekli açık tutulmalıdır. Katılımcılar genelde broşürden çok etkilenirler. Bu broşürlerde istenen öğrenme iklimi ve gerekenler öğrencilere açıklanabilir. Ayrıca bu tür resmi yöntemler dışında imformel ve sözlü iletişim ile öğrenciler bilgilendirilmelidir (Hammond and Collins 1991: 51-53).

4- İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Motivasyon ve Grup Oluşturma

İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenenlerin öğrenmeye dönük motivasyonlarında iki değişken önemlidir. Bunlar;

a)Pozitif sosyal kolaylaştırmalar ve küçük işbirlikçi gruplarla benzer anlaşmalar sağlama,

b)Karar verme sürecine öğrenenlerin de katılımını sağlama (Sharan and Shavlav 1990: 173).

İşbirliğine dayalı öğrenme tüm sınıf içi öğretime göre öğrenenlerin, daha fazla özerk olmalarını ve kendilerine güven duymalarını sağlar. Sınıf öğretiminde öğretici aynı anda herkese konuştuğu için öğrenciler psikolojik olarak birbirlerinden izole olurlar (Sharan and Shavlav 1990: 174).

Grup içi işbirliği geliştirilirken işbirliğinin dizaynı çok önemlidir. En başta grup içi farklılıkları en aza indirmek gerekir. Eğer grup içinde etnik bir heterojenlik var ise bu durum grup tarafından dışa yansıtılır. Öğreticilerin bu durumda işleri oldukça zorlaşır. Grup içi görevlendirmelerde bilgi, beceri ve yeteneğin yanında farklılıklar da dikkate alınmalıdır (Miller and Harrington 1990: 61-62).

Grup ilişkilerini geliştirmek iki türlü olabilir. Birincisi, grup içinde insan ilişkileri eğitim programları ile karşılıklılık, açıklık, kabul edebilirlik, duyarlılık gibi kavramların gelişmesini sağlamak. Bu şekilde hareket edildiğinde öğrenimde grup performansı artar. İkinci bir yöntem ise grup içinde başarılı ya da başarısız tutum sergileyenlerle bire bir diyalog içinde bulunmak (Miller and Harrington 1990: 65). Bu grup ortamında, öğrenme gruplarını sınıflandıracak olursak;

a. Formal işbirlikçi öğrenme grupları (Bu tür gruplar, bir ders saati veya birkaç hafta süreli olarak oluşturulabilirler. Öğrenciler bizzat katılarak materyali organize eder, açıklar, özetler ve mevcut kavramlar ile birleştirir.

b. İmformal işbirlikçi öğrenme grupları (Birkaç dakika ile bir ders arasında değişen süreler için oluşturulur. Bir sistem konuşma, gösteri, film ve video

gibi doğrudan öğretilmek için kullanılır. Öğrencilerin dikkati, öğretilmek istenen materyale çekilmesi amaçlanır.

c. İşbirliği esaslı gruplar (Bunlar en az bir yıl olmak üzere uzun sürelidir. Heterojen guruplardır. Üyelik kalıcıdır. Yardımlaşma, teşvik, akademik gelişmeye yardım söz konusudur. Uzun dönemli sorumluluk yükleyen ilişkiler oluşturulur (Yıldız 1999: 159).

Öğrenme grupları sınıf tabanında ele alındığında ise, dörtlü bir ayırım yapılabilir:

a. Sahte öğrenme grubu: Görünüşte birbirleri ile konuşan ancak yarışan üyelerden oluşur.

b. Geleneksel sınıf öğrenme grubu: Beraber çalışmak üzere görevlendirilmiş öğrencilerden oluşur.

c. İşbirlikçi öğrenme grubu: Birlikte çalışmalarını istenen ve bundan oldukça memnun olan öğrenciler tarafından oluşturulmaktadır.

d. Son olarak belirtilen yüksek performanslı işbirlikçi öğrenme grubu normal gruptan tepkisel ve performans açısından farklıdır. Grup üyeleri arasında bağımlılık üst seviyededir ve aralarında kuvvetli bir duygusal bağ vardır (Yıldız 1999: 156-157).

İşbirliğine dayalı öğrenmede grup oluşturma sürecinde öğretmenin çok önemli görevleri vardır. Öğretmen amaçları belirleme ve açıklama fonksiyonunu yerine getirir. Burada akademik ve sosyal amaçlar şeklinde ikili bir ayırım yapılabilir. Öğretmen öğrenme öncesi çeşitli kararları da alır. Bunlar; grubun büyüklüğü ve üye sayısına karar verme, öğrencileri gruplara yerleştirme, sınıfın organizasyonu, öğretim materyallerinin seçimi ve rollerin dağıtımıdır. Ayrıca öğretmen, değerlendirme süreci için kriterler belirler, grup çalışmalarının etkili bir şekilde işlenmesini sağlar (Saban 2000: 145).

5-İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemleri

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri olarak; öğrenci takımları ve başarı bölümleri, takım-oyun-turmuva, işbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon, takım destekli bireyselleştirme, birlikte sorulmuş-birlikte öğrenelim, birleştirme ve karşılıklı sorgulama teknikleri sayılabilir (Baykara 2000: 201).

a. Birleştirme Yöntemi:

Yöntemin ana unsurları; grup oluşturulması (3-7 kişi arasında olacak), materyalin bölünmesi (üniteler öğrenen sayısına göre alt bölümlere ayrılacak, her öğrenci kendine ait bölüm üzerinde çalışmaktan ve gruptaki diğer arkadaşlarına öğretmekten sorumlu olacak), uzmanlık grupları (farklı gruplardaki aynı konuyu alan üyeler bir araya gelerek uzmanlık gruplarını oluşturacaklar ve konular

derinlemesine tartışılacak), grup içi öğretim (tüm grup üyeleri hazırladıkları konuları birbirlerine anlatacaklar) ve sınav (öğrenciler tüm üniteyi kapsayan izleme testine alınacaklar)dır. Birleştirme yöntemi işbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli unsuru olarak değerlendirilmiştir (Baykara 2000: 201).

b. Öğrenme Halkaları Yöntemi:

Birlikte öğrenme tekniği olarak da bilinir. 1975 yılında Johnson tarafından geliştirilmiştir. Yöntemin unsurları; grup hedefi, fikirlerin ve materyallerin paylaşımı, uygun görev dağılımları ve ödüllendirme sistemi.

Johnson bu yöntemin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için 18 özel adım belirlemiş, bunları şu şekilde özetlenebilir:

Grup ve kurum amaçlarının ortaya çıkarılması,

Grupların 6 öğrenci ile sınırlandırılması,

Grup yapılarında etniklik, cinsiyet ve yetenek ayırımına dikkat ederek, heterojen grup yapısının kurulması,

Grupları dairesel halkalar şeklinde düzenleyerek grup içi iletişimin daha iyi kurulmasını sağlanması,

Öğrenciler arası bağımlılığı artırmak için eğitici materyaller kullanılması. Örneğin metinlerin tek bir fotokopisini vererek, öğrencilerin paylaşım duyguları güçlendirilebilir. Rekabet öyle yapılandırılmalı ki, öğrenci kendi grubunun başarısının birbirlerine bağlılıktan geçtiğine inanmalıdır.

Grup içi rolleri belirlerken bağımlılığı teşvik edecek şekilde hareket edilmesidir. Derslerin özetlerini yapacak bir öğrenci (özetçi), öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerini teşvik edecek bir öğrenci, yapılanları kaydedecek bir öğrenci ve grup içi işbirliğini gözlemleyecek bir öğrencinin belirlenmesi, öğrencilerin başarılı olmalarında birbirlerine bağlı oldukları inancına kapılmalarına neden olacaktır.

Akademik grup içi görevlerin açıklanması,

Olumlu hedef bağımlılığının yapılandırılması. Bu durum grup ödüllerini bireysel performansa bağlı kılarak ya da grup çıktısını tek bir çıktı olarak kabul ederek gerçekleştirilebilir.

Bireysel sorumluluk sisteminin kurulması,

Grup içi işbirliği sisteminin kurulması,

Başarı kriterlerinin açıklanması,

İstenen davranış kalıplarının belirlenmesi.

Sorunların çözümünde görev alan öğrencilerin davranışlarının gözlemlenmesi,

Görevsel yardımlarda bulunulması. Öğretmen sorulara cevap verme, tartışma ortamı yaratma gibi fonksiyonlar görerek bu yardımı yapar.

Etkili iletişim gerekli becerilerin kazandırılmasına aracılık edilmesi,

Öğrenci ve öğretmenlerin özetler yaparak dersin daha iyi anlaşılmasını sağlamaları,

Her bir öğrencinin görevlerinin değerlendirilmesi,

Grup sürecini tartışma ve gözleme yoluyla belirlenmesi (Knight and Bohlmeyer 1990: 123-125).

c. Karşılıklı Sorgulama Yöntemi:

Bu tekniğin en önemli yönü, öğretmen tarafından hazırlanan soru kökleri yoluyla öğrencilerin birbirlerine soru sorma ve cevap verme etkinliklerini içeren bir çalışma olmasıdır (Baykara 2000: 202).

d. Jigsaw Yöntemi:

Bu yöntem 1978 yılında Aronson tarafından geliştirilmiştir. Yöntem sayesinde her öğrenciye grup içinde dersin her bir bölümü için bilgi karşılaştırması yapma fırsatı tanınmasıdır. Dolayısıyla öğrenci Jigsaw grubunda, diğer üyelerin başarısı için kendini sorumlu hissediyor. Yöntemde Jigsaw grubu, ile diğer gruplar arasında işbirliği sağlanabiliyor. Çünkü öğrenci diğer gruplarda dersin bölümlerinin nasıl öğrenildiğini, bu süreçte neler yapıldığını araştırmak zorunda kalıyor. Bu yöntemin özelliği, bireyselliği ön plana çıkarması ve öğrenci notlarının sınavlarda gösterdikleri performansa bağlı olmasıdır. Dolayısıyla başarı için grup ödülü yok. Öğrenci dersin tümünün öğrenilmesinden bireysel olarak sorumlu (Knight and Bohlmeyer 1990: 125).

1980 yılında Slovin tarafından geliştirilen 2. Jigsaw modeli ise grup içi öğrenme timleri arasında rekabet oluşturmak amacını güdüyordu. Yöntemin işbirlikçi yönü, timlerin başarılarına göre özel ödüller verilmesi. Ancak bu ödüller de timler içinde bireylerin performansına bağlı. Her öğrencinin takım skorunu artırmada eşit şansı var. Her öğrenci bireysel olarak sorumlu (Knight and Bohlmeyer 1990: 125).

3. Jigsaw modeli ise 1986 yılında Kagan tarafından geliştirildi. Daha çok iki dil konuşulan sınıflarda, farklı düzeylerde İngilizce konuşan öğrenciler arasında uygulanan bu modelde İngilizce konuşan, konuşamayan ve her ikisini de konuşanlar araştırma kapsamındalar. Gruplar için hazırlanan tüm materyaller iki dil olarak hazırlanıyor. Grupların kurulması ve grup sürecinin değerlendirilmesi bu ortamda oluyor (Knight and Bohlmeyer 1990:125).

e. Öğrenci Timleri Yöntemi:

1980 yılında Slovin tarafından geliştirildi. Yöntemde gruplar arası rekabete vurgu yapılıyor. Öğrenciler grup içinde birbirine ders vererek, birbirlerini

eğiterek rekabete kendi gruplarını hazırlıyorlar. En önemli unsur rekabet. En önemli grup ödülü ise sınıf gazetesinde grubun isminin geçmesidir (Knight and Bohlmeyer 1990: 126).

f. Takımlar-Oyunlar-Turnuvalar Yöntemi:

Bu yöntemde ise yarışmacılık gündeme geliyor. Yöntem 1978 yılında De Vries tarafından geliştirildi. Bu yöntemde farklı grup öğrencileri yeteneklerine göre çeşitli turnuvalarda karşı karşıya geliyorlar. Bunlarda başarısız olanlar hatalarını görüyorlar ve bir sonraki turnuvada aynı hataya düşmemek için çalışıyorlar. Quiz ve testler yapılarak öğrencilerin eksiklikleri giderilmeye çalışılıyor.

g. Takımın Belirleyici Olduğu Bireysellik Yöntemi:

Yöntemde temel vurgu, motivasyon üzerindedir. Slovin bu yöntemi 1985 yılında geliştirmiştir. Farklı yetenekleri olan öğrenciler küçük gruplar oluştururlar. Bu gruplarda soru ve cevap kağıtları ile birbirlerini ölçerler. Karşılıklı cevaplarını kontrol ederler. Öğretmen 5-6 dakikalığına belirlediği öğrencileri grup dışına çıkararak hatalarını nasıl düzeltecekleri konusunda onları bilgilendirir (Knight and Bohlmeyer 1990: 126).

h. Grup Tartışması Yöntemi:

Shoran ve arkadaşları tarafından 1984 yılında geliştirilen bu yöntem, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi kendiliklerince yaptıkları faaliyetler temel hareket noktası olarak ele almaktadır. Yöntemin temel olarak 4 özelliği belirtilmiştir;

1. Sınıf gruplara bölünür, her grup genel bir konuya farklı yaklaşımlar getirirler.
2. Grup üyeleri arasında bağımlılığı artırmak için anlamlı bölümlendirmeler yapılmalıdır.
3. Grup içi iletişim kanalları mutlaka açık tutulmalı, plan, koordinasyon, değerlendirme, analiz ve bütünleştirme öğrenciler tarafından yapılmalıdır.
4. Öğretmen dolaylı sınıf lideri olmalı, kaynak kişi konumunda olmalı, yön vermeli, gerekli açıklamalar yapmalı, uyarıcı sınıf ortamı yaratmalıdır (Knight and Bohlmeyer 1990: 126).

Grup tartışmasında 6 yöntem bulunmaktadır:

1. Öğretmen genel bir konu ve bunun alt dallarını belirler. Öğrenciler, 2-6 kişiden oluşan gruplar oluştururlar. Burada cinsiyet, etkinlik ve yetenek açısından heterojenliğe dikkat edilir.
2. Öğrenciler tartışmaya nasıl başlayacakları ve sürdürecekleri konusunda planlama yaparlar.
3. Plan uygulama sürecine girilir. Bu süreçte öğretmen okul içi ve dışında bilgi kaynakları sağlar.

4. Öğrenciler elde ettikleri bilgileri analizini ve değerlendirmesini yaparlar. Sonra grup bu bilgilerin özetini hazırlar.
5. Grup sınıfın tümüne çalışmaların sonuçlarını özetler. Sunuşlarda drama, data-show gibi yöntemler kullanılabilir.
6. Son bölümde raporlar, sunuşlar ve bireysel öğrenmeler değerlendirilir. Öğrenciler bireylere ve diğer gruplara çeşitli girdiler sağlayarak, bu sürece katılabilirler (Knight and Bohlmeyer 1990: 126).

BULUŞ YOLUYLA ÖĞRENME

İşbirliğine dayalı öğrenmenin yanında, insancıl yaklaşımın gündeme getirdiği diğer bir öğrenme yöntemi, de buluş yoluyla yani keşfederek öğrenmedir. İnsancıl yaklaşımın genel özelliklerinden olan bireyi ön plana çıkarma burada da kendini göstermekte, bireyin yaratıcılığını ortaya koyarak öğrenmenin başarısında kendisinin inisiyatifi ele alması söz konusu olmaktadır.

1- Tanım ve Kapsam

Buluşsal yöntem, bir sorunun çözümü aranırken başlangıçta soruna varsayımsal bir çözüm öngörüp, arama işleminde bundan yönlendirici olarak yararlanma esasına dayanan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntemde, bulunulacağı umulan sonuç üzerine önceden bir kabul oluşturmak, bulguları aramak, seçmek, ya da yorumlama sürecinde bu kabulü kılavuz olarak kullanmak, yeni bulguların ortaya çıkarılması ya da yorumlanması süreci ilerledikçe başlangıçta yapılan kabulün sürekli biçimde yenilemek ve düzeltmek (Anabiritannica 1994/b: 20) başarılı olmadaki en önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir.

Yöntemin eğitim alanında uygulanması, en çok öğretmen öğrenci etkileşiminde gündeme gelmektedir. Öğretme sürecinde bu yöntemi uygulayan öğretmen, öğrencilerini önce ayrıntılar ve örneklerle karşı karşıya getirir, bunların incelenmesi ve çözümü sonucunda da genel ilkelerin formüle edilmesini sağlar. Öğretmen belirli örnekler verir ve öğrenciler konunun yapısını ve bu örneklerle karşılıklı ilişkilerin buluncaya kadar çalışmaya devam eder (Kazancı 1989: 149). Yöntem, öğretmenin yol göstermesi ve öğrencinin ipuçlarını kullanarak sonuca gitmesini öngörmektedir. Burada etkili öğrenme emir ve talimatlarda bir düzeni gerektirmektedir. Burada talimatlar basitten karmaşığa doğru gider ve bu şekilde tanımlanan konunun, tanıtılmadan anlaşılması sağlanır (Jenkins 1981:16). Bu şekilde öğrenme deneme yolu ile olmaktadır. Bir eylem yapılır, sonuçları görülür, sonra yeni ve farklı bir eyleme geçilir. Ancak eylem sonuçları gözlenemez hale gelirse doğrudan öğrenme imkansızlaşmaktadır (Özgen, Gürbüz 1996: 83). Öğrenmenin amacı sorun çözümüne ve bu sorunların bağlı olduğu ilkeleri belirlemeye yönelik

olmalıdır. Eğer kişi ilişkileri, ilkeleri ve süreci anlar ise bilgi daha geç unutulur (Jenkins 1981: 16).

2- Yöntemin Teorisini

Buluş yoluyla öğrenme yöntemi, Jerome Bruner tarafından geliştirilmiştir. Bruner bu alanda yaptığı çalışmalarla yöntemin kurucusu sayılmaktadır.

1915 yılında Newyork'ta doğan Bruner, küçük çocuklarda algı, öğrenme, bellek ve öteki biliş biçimleri konusunda yaptığı çalışmalar ile dikkat çekmiş, Jean Piaget'nin aynı konudaki çalışmalarıyla birlikte ABD eğitim sisteminde etkili olmuştur. Duke Üniversitesinden lisans ve Harvard Üniversitesinden psikoloji doktorasını alan Bruner, 2. Dünya savaşında Fransa'da ABD ordusunda psikolojik savaş uzmanı olarak çalışmış, 1952 yılında psikoloji profesörü olmuş, o tarihten bugüne de başta Oxford ve Newyork Üniversiteleri olmak üzere çeşitli kuruluşlarda deneysel psikoloji dersleri vermektedir (Anabiritannica 1994/a: 390).

Bruner'in çalışmaları, Piaget'in geliştirdiği bilişin gelişim aşamaları kavramının okullardaki eğitimde göz önüne alınmasını sağlamıştır. Birçok dile çevrilen Eğitim Süreci (1960) isimli kitabı, ders programlarının yeniden düzenlenmesi konusunda etkili bir çalışma olarak kabul görmüştür. Bruner kitabında, hangi gelişim aşamasında olursa olsun her çocuğa uygun biçimde sunulması koşuluyla her konunun öğretilebileceğini öne sürüyordu. Ona göre, bütün çocuklarda doğal bir merak ve çeşitli konularda yetkinleşme isteği vardır; ama önlerindeki konu çok güç olursa sıkılırlar. Bu yüzden okuldaki dersler, çocuğun içinde bulunduğu gelişim aşamasına uygun biçimde işlenmelidir. Bruner, çocuklarda algılama konusunda çalışmalar da yapmış ve çocukların bireysel değerlerinin algılarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varmıştır (Anabiritannica 1994/a: 390).

Bruner, bilişsel yapıların daha çok çocuğun yaşantı ve izlenimleri ile oluştuğu görüşündedir. Değişik bireylerde gelişmenin değişik hızlarda oluştuğunu, öğrenende hazır bulunmuşluğun beklenemeyeceğini ve kişinin yaşantılar yolu ile hazırlanabileceğini savunur (Kazancı 1989: 157).

Bruner, öğrenme ile düşünme arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu ancak, öğrenme diye adlandırılan her olayın doğal olarak düşünmeyi geliştireceğine inanmaktadır. Öğrenmenin bireye yararlı olabilmesi için, öğrenilen bir şeyin bireyi daha sonraki benzer durumlar karşısında zorlanmayacak biçime getirecek yapıda olması gerekir. Herhangi bir öğrenmenin eğitsel değeri, onun özsel olmasıyla artar. Çünkü özsel öğrenme, bireyi düşünmeye alıştıran, düşünmeyi sağlayan öğrenmedir. Öğrenme ile düşünme arasında küçümsememesi gereken aslında çok önemli bir engel vardır. Herhangi bir kimse

bu engeli aşacak biçimde bilgi ve becerilerle donatılmazsa yalnızca öğrenme ile yetinmek zorunda kalır (Kazancı 1989: 43).

Bruner'e göre öğretmen öğretme işine öğrencilerin dikkatini çekecek, onları tahrik edecek konuları sunmakla başlamalıdır. Öğrenme konusunun yapısını öğrenciler kendileri bulabilmelidir. Yapı, temel düşünceler, bunlar arasındaki ilişkiler veya bizzat konunun genel görüntüsü demektir (Kazancı 1989: 149). Buradan da anlaşıldığı gibi Bruner'in kuramında öğretmene daha büyük iş düşmektedir. Ancak öğrenci kesinlikle pasif durumda değildir. Öğrenmenin başarısı, öğrencinin göstereceği performansa bağlı olacaktır.

3- Yöntemin İlkeleri

Buluş yoluyla öğrenme, içeriği itibarıyla etkin bir yöntem olarak kabul edilse de, başarının sağlanması için yöntemin ilkelerine mutlaka uyulması gerekmektedir. İlkeler, yöntemin başarısının gizlendiği anahtar unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

a. Öğrencinin Öğrenmeye Hazır Oluşunu Sağlayacak Unsurların Belirlenmesi:

Bruner'e göre bütün çocukların içinde öğrenme arzusu vardır. Öğrenmenin sürekliliği içten güdülenme ile sağlanabilir. Bunun için bunu sağlayacak güdüler belirlenmelidir.

İnsanı öğrenmeye hazırlama güdülleri:

a. *Merak duyma*: Çocuklar çok meraklıdırlar ve bir etkinlikte sürekli olarak kalamazlar. Merak onları, konu ve etkinlik değiştirmeye yöneltir. Bu nedenle okullarda bu duygulardan yararlanmak ve onu kontrol altına almak gerekir. Çocuğun anlama, keşfetme merakını giderme isteği yönlendirilmeli ve teşvik edilmelidir (Fidan 1996: 90-91).

b. *Başarma isteği*: Çocuklar kendilerinin başarılı ve yeterli oldukları alanlara daha çok ilgi duyarlar.

c. *Başkalarıyla birlikte olma*: Bu duygu çocuklarda birlikte iş yapmayı ortaya çıkarır. Öğretmenler çocuklardaki bu doğal yönelimlerden yararlanarak onları öğrenme sürecinde sürekli etkin hale getirebilirler (Fidan 1996: 91). Buluş yoluyla öğrenmede öğretmenin rolü burada ortaya çıkmaktadır.

Bütün çocuklar bir öğrenme isteği ile hazır olarak donatılmışlardır. Öğrenme ancak içten güdülenme ile olacaktır. Dıştan güdülemenin etkileri her zaman için geçicidir (Kazancı 1989: 149). İçten güdülenmeler zaten kendileri ödüllendirici olduğu için kendi devamlılıklarını da sağlarlar. Bruner'e göre eğitimde iç güdülerden yararlanılmalıdır. Ödül ve ceza gibi dış motifler eğitim için uygun değildir. Çocuklarda doğal olarak hazır bir öğrenme isteği bu-

lunmaktadır. Öğretmenler böyle bir güdülemeyi öyle ayarlayıp geliştirmelidirler ki çocuklar rehberlik altında yapılan tarama ve incelemenin kendi kendilerini giriştikleri öğrenme çabalarından daha anlamlı ve daha doyurucu olduğunu görebilsinler (Kazancı 1989: 150).

Buluş yoluyla öğrenmede öğretmenin başarısı, öğrenmenin derecesi ile doğru orantılıdır. Öğretmenler öğrencilerin çeşitli seçenekleri incelemelerini kolaylaştırmalı ve düzenlemelidir. Öğretmenin kendi yeteneklerini sergileyebileceği bu süreçte, ortaya koyacağı seçenekler üç şekilde incelenebilir:

a. Eyleme girişme: Eylemi başlatmak için kişiler belirli bir ölçüde belirsizlik yaşamalıdır.

b. İncelemenin sürdürülebilmesi için tehlikeli bir durumun söz konusu olmadığına çocuk inandırılmalıdır.

c. İncelemenin belli bir yönü olmalıdır. Çocuklar amacın ne olduğunu ve bu amaca ne kadar yaklaştıklarını bilmelidirler (Kazancı 1989: 150).

Bruner, eğitim programları ve motivasyon arasındaki ilişkiyi kurmuş ve bunları üç noktada toplamıştır.

a. Ders konularının psikolojisi: Bir dersi öğretirken çocuğa o dersi oluşturan düşünceyi öğretmek gerekir. Çocuğun gelişim seviyesine inilmelidir.

b. Okulda düşünme nasıl motive edilebilir sorunu: Çocuk önünde çözülebilecek bir problemin farkındadır, ancak bu problemi oluşturan ve etkileyen güçlerin farkında değildir. Çoğu zaman çocuklar probleme yetişkinlerden kendilerine empoze edilen ön yargılarla yaklaşmakta ve problemin görünmeyen yanlarına inememektedir. Öğretmen öğrenciyi problem çözmek için motive etmelidir.

c. Bilginin kişiselleştirilmesi: Öğrencilerin duyguları, hayalleri ve değerleri anlaşılmalıdır. Çocuğun olaylar ve olgular hakkındaki düşüncelerini, duygularını ve ön yargılarını değiştirmesi önemlidir (Kazancı 1989: 151).

b. Öğretim Kapsamının Yapısallaştırılması ve Nitelikleri:

Öğretimin başarılı olması konuların anlamlı, temel kavram ve ilkelere dayandırılması ve bir bütünlük gösterecek şekilde yapılandırılmasıyla mümkündür. Bu suretle, konunun temel ögesinin ve bunlar arasındaki ilişkilerin kavranması yeni öğrenmelere ve yeni buluşlara yol açabilir. Bilimsel araştırmalar gelişme sürecinin her aşamasında çocukların kendilerine özgü bir dünya görüşü ve olayları açıklayış biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, konuları çocuğun zihinsel gelişim düzeyine göre ayarlamak ve öğretimde onun çevresine bakış tarzını dikkate almak gerekmektedir (Fidan 1996: 92).

Öğrenmelerde kalıcılığı sağlamak için, genellemeler üzerinde durmak, anlamlı ve özlü özetlere ulaşmak gerekmektedir. Konuların öğretimde öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği basit sonuçlara yer vermek, öğrenmeyi zorlaştırmamak ve zaman kaybını önlemek yönünden önem taşır (Fidan 1996: 92). Bruner'e göre tabiat sadedir öyleyse güçlü olmak için tabiatın herhangi bir görünümüne ilişkin sunuşunda tabiat ki sadeliği yansıtması gerekir. Güçlü sunuş kolay anlaşılabilin bir sunuştur. Böyle bir sunuş öğrenene yeni ilişkileri görebilme, başlangıçta birbirinden oldukça ayrı zannettiği olgular arasında bağlar kurabilme imkanı sağlar (Kazancı 1989: 151). Bu şekilde öğrenci öğrendiğini görme ve algılama imkanına da kavuşmaktadır.

c. Öğrenme Yaşantılarının Sıralanması:

Zihinsel gelişme bir sıra izler. Bu nedenle de öğrenme sürecindeki yaşantılar öğrencinin zihinsel gelişimine göre sıralanmalıdır. Konular ilkokuldan itibaren gittikçe genişleyen ve derinleşen bir diziliş içinde verilerek düşünme daha iyi geliştirilebilir. Konuların dizilişine, geçmiş öğrenmeler, öğrencinin gelişim düzeyi, yöntem ve araçların nitelikleri ve bireysel farklılıklar etki eder (Fidan 1996: 93). Öğrenmede zihinsel gelişme sırasını takip etmemek, çok önemli bir hata olarak kabul edilmektedir.

d. Öğrenme Sürecinde Pekiştiricilerin Rolü ve Verilme Biçimi:

Öğrenmede başarı pekiştirme işlemine bağlıdır. Pekiştirmenin zamanlamasının çok iyi belirlenmesi gerekir. Pekiştirme kişiye amacına ulaşmakta olduğunu duyurmalı ve onu güdeleyebilmelidir. Pekiştiriciler kişilerin anlayabileceği formda olmalıdır (Fidan 1996: 93).

Öğrenme pekiştirme gerektirir. Her hangi bir konuda beceri kazandırabilmek için dönüt, yani başarılı olup olmadığımız hakkında bilgi almamız gerekir. Pekiştirmenin zamanlaması öğrenmede başarılı olma açısından çok büyük önem taşır (Kazancı 1989: 152). Pekiştiriciler öğrenme sonuçlarının daha iyi kavranmasını da sağlar. Öğrenci bu şekilde bu sonuçlara göre düzeltici bilgiyi en uygun zaman ve zeminde öğretim amacıyla sağlamış olur. Ancak sonuçların bilinmesi, öğrencinin nerede ve ne zaman düzeltici bilgiyi kullanabileceğine ve düzeltici bilginin biçimine bağlı olarak yararlı ya da zararlı olabilir. Genellikle öğrenci belli bir olay ya da aktivitenin başarılı olup olmadığını tartışabilir. Fakat tamamlanan faaliyetin amaçlanan sona doğru gidip gitmediğini bilemez (Kazancı 1989: 152).

4. Öğrencileri Keşfetmeye Yönelmek İçin Yapılması Gerekenler

Buluş yoluyla öğrenmede, en önemli süreç, öğrencinin bu yöntemi kullanmasının sağlanmasıdır. Öğrencinin bu yöntemi kullanması için gerekenler belirlendikten sonra, öğrencinin ilk hareketi yapması gerekmektedir. Bunun için;

a) Öğrencinin merak duyması sağlanmalıdır. Bunun için bir belirsizlik durumu ile karşı karşıya kalınması gerekmektedir. Bu durum kişinin merakını sürekli tutacak ve başama duygusunu doyuracak derecede zor olmalıdır. Eğer durum çok kolay olur ise kişi sıkılır veya öğrenme işini hafife alır, eğer çok zor ise, işi karıştırır ve sürdürmekten vazgeçer (Fidan 1996: 91). Burada bir denge sağlanmalıdır.

b) Süreç içinde öğrenci desteklenmelidir. Çünkü buluş yoluyla öğrenme çok zaman alır. Yapılan deneme ve faaliyetlerin sonucu kestirilemez. Bu durum öğrencinin gerilimini artırır. Bu süreçte öğretmen destek ve yardımıyla devreye girer. Zaman kaybı ve diğer riskler böylece en aza iner. Ayrıca öğrenci güven kazanır (Fidan 1996: 91). Öğrencinin desteklenmesi hem maddi unsurlarla sağlanabilir, hem de psikolojik yönüne doğru destek sağlanabilir.

c) Buluş için yapılan çabaların yönü belli olmalıdır. Öğrenci amacı bilmeli ve yöntemlerin amaca götürücü olup olmadığını farkında olmalıdır. Öğretmenin rehberliğinde problemin çözümüne değişik yaklaşımlar getirme ve farklı seçenekler ortaya koyma gibi çok yönlü düşünmenin geliştirmesini sağlayacak yaşantıların planlanması yapılmalıdır. Öğrencinin değişik yolları bulması teşvik edilmelidir (Fidan 1996: 92). Öğretmen, kendi faaliyetlerinin öğrencinin anlayabileceği şekilde olmasına dikkat etmelidir.

Sonuç

Genel olarak öğrenme ve insancıl yaklaşımın öğrenme yöntemlerini incelediğimiz bu çalışmada etkin öğrenme sorununu tartıştık. Bu süreçte ulaştığımız sonuçlardan en önemlisi işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme yöntemlerinden öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğunca fazla yararlanılmasının gerekliliğidir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkin öğrenimi sağlamasında en önemli özelliği, öğrencilerin motivasyonlarını artırıyor olmasıdır. Motivasyonları artan öğrenciler öğrenme grupları aracılığı ile birbirlerini daha iyi tanırlar. Kendilerini yalnız ve soyut hissetmeleri böylelikle engellenir. Olumlu hisler geliştirmeleri sağlanır. Öz güvenleri artar. Sosyal becerileri gelişir. Yapılan tartışmalar sonrası bireysel farklılıklarını fark ederler. Bu yöntem sayesinde okul ve öğretmenin de önemi artar. Okula devam daha iyi sağlanır. Öğrenciler okula karşı olumlu tutumlar geliştirirler. Öğretmen bilginin tek kaynağı olarak algılanmadığı için, başka bilgi kaynakları aranır ve farklı ortamlar, farklı bilgiler öğrencilerce aranır. Bunun sonucunda öğrencilerin kendilerine ait vizyon geliştirmeleri çok kolaylaşır.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin en basit şekli, öğrencileri gruplara ayırıp birlikte çalışmalarını söylemekle gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrencilere grup ödevlerinin yaptırılması, birbirleriyle tartışması, birbirlerine yardım edilmesinin sağlanması yeterli değildir. Gerçek anlamda işbirliğine dayalı öğrenme-

nin gerçekleşmesinde, grup etkinlikleri düzenlenirken iş ve ödül yapılarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu süreçte çok etkin olan öğretmenlerin yetiştirilmeleri için eğitim programları düzenlenmelidir.

Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren buluş yoluyla öğrenme de, oldukça etkin ve yararlı bir öğrenme yöntemidir. Yöntemde en çok görev öğrenciyi yönlendirecek öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla bu yöntemde öğretmenlerin eğitimi ve bilinçlenmeleri çok daha önemli olmaktadır. Bundan dolayı öğretmen yetiştirme programlarında bu tür öğretim yöntemleri çok daha etkin bir şekilde öğretmen adaylarına sunulmalıdır.

Çalışmamızda ele aldığımız gibi, işbirliğine dayalı öğrenmede ve buluş yoluyla öğrenmede bir çok uygulama yöntemleri bulunmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerde uzun yıllardır çok önemli çalışmalar yapılmış, yeni teknikler geliştirilmiştir. Maalesef ülkemizde bu alanda çalışma sayısı çok azdır. Gelişmiş ülkelerde eğitim sisteminin başarısı, kısmi de olsa bu ve benzer öğrenme ve öğretme tekniklerinin kullanılmasına dayalıdır. Ülkemizde özellikle ilköğretim tekniklerini uygulamak, artık zorunlu hale gelmiştir. Bu süreçte Avrupa ve Amerika'da uygulanan yöntemler, ülkemiz şartlarına uyarlanarak alınabilir. Ayrıca, yöntemlerin orijinleri çok iyi analiz edilerek, ülkemiz şartlarına uygun yeni yöntemler geliştirilebilir. Önemli olan; özellikle eğitim alanında öğrenme süreçleri ile ilgili yaşanan olumsuzlukların analiz edilmesi, kavranması ve bir an önce çözümler bulunmasının gerekliliğinin fark edilmesidir.

Kaynakça

- ANABRITANNICA, Ana Yayıncılık, 6. cilt (1994/a), 7. cilt (1994/b), 13. cilt, (1994/c).
- ANKAY, Aydın (1990), *İnsan ve Eğitim, Eğitim Psikolojisine Giriş*, Ankara:
- ATAKLI, Aynur. Bireysel Öğrenimde Bilgisayar Kullanımı", *Amme İdaresi Dergisi*, C. 24, S.3, Eylül, 1991, s.99-122.
- BACANLI, Hasan (2001), *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel,
- BALTAŞ, Acar (1994), *Üstün Başarı*. İstanbul:Remzi Kitapevi,.
- BAYKARA, Kevser (2000), "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri Ve Denetim Odakları Üzerine Bir Çalışma"*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18:201-210,.
- BOWER, Gordon and Ernesth R. HILGARD (1981), *Theories of Learning*, Fifth Edition, Prentice Hall, USA,.
- BUMİN, Birol (1989), *İşletme Organizasyonlarının Yönetimi*. Ankara.
- EREN, Erol (1993), *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul:Beta,.
- FİDAN, Nurettin (1996), *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara:Alkım,.

- HAMMOND, Merryl ve Rob COLLINS (1991), *Self-Directed Learning, Critical Practice*, Kogan Page, London,.
- HERTZ, Rachel and Hana SHACHAR (1990), "Teachers' Verbal Behaviour in Corporative and Whole Class Instruction", *Cooperative Learning, Theory and Research*, Ed. Shlomo Sharan, Praeger, USA, p.77-94.
- JENKINS, Janet (1981), *Materials for Learning, How to Teach Adults at a Distance*, Routledge, London,.
- JOHNSON Dawid W. And Roger T. JOHNSON (1990), "Cooperative Learning and Achievement", *Cooperative Learning, Theory and Research*, Ed. Shlomo Sharan, Praeger, USA, p.23-37.
- JORDON, Don W (1997), "Social Skilling Through Cooperative Learning", *Educational Research Volume*, 39, Number 1 Spring, p.3-21.
- KAZANCI, Osman (1989), *Eğitim Psikolojisi, Kuram ve İlkelerden Uygulamaya*, Ankara:.
- KNIGHT, George P and Elaine Morton BOHLMeyer (1990), "Cooperative Learning And Achievement: Methods For Assessing Causal Mechanisms", *Cooperative Learning, Theory and Research*, Ed. Shlomo Sharan, Praeger, USA, p.123-149.
- LAZOROWITZ, Reuven and Gabby KARSENTY (1990), "Cooperative Learning and Students' Skills, Learning Environment and Self-Esteem in Tenth-Grade Biology Classrooms", *Cooperative Learning, Theory and Research*, Ed. Shlomo Sharan, Praeger, USA, p.123-149.
- MILLER, Norman and J. HARRINGTON (1990), "A Situational Identity Perspective On Cultural Diversity and Team Work in the Classroom" *Cooperative Learning, Theory and Research*, Ed. Shlomo Sharan, Praeger, USA, p.39-75.
- ÖZGEN, Hüseyin ve Ahmet GÜRBÜZ (1996), "Öğrenen Organizasyon Sistemi ve Bir Öğrenen Organizasyon Modeli", *Amme İdaresi Dergisi*, C.29, S.2, Haziran.
- SABAN, Ahmet (2000), *Öğrenme, Öğretme Süreci*, Ankara: Nobel,.
- SHARAN, Shlomo and Ada SHAVLOV (1990), "Cooperative Learning, Motivation to Learn and Academic Achievement", *Cooperative Learning, Theory and Research*, Ed. Shlomo Sharan, Praeger, USA, p.173-203.
- SKINNER, B.F (1968), *The Technology of Teaching*, Prentice Hall, USA,.
- UZUNÖZ, Ali (2000), "Öğrenme", *Davranış Bilimlerine Giriş*, Ed. Enver Özkalp, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yay.
- YAVUZER, Haluk (1994), *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul:Remzi Kitapevi,.
- YILDIZ, Vesile (1999), "İşbirlikçi Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17:155-163,.

New Pursuits on Efficient Learning: Cooperative Learning and Innovative Learning

Dr. M. Akif ÖZER*

Abstract: In this article, new seekings in learning process in general was evaluated. In this frame, learning and sort of learnign were taken up at the beginning. Then cooperative learning has been analyzed in particular. In this context, differences of this methods from other classic methods, the sorts of cooperative learning, group climate, motivation and ext. subjects were evaluated. After this, other method of learnig by, discovery learning was examined and as a result how can we use these methods in our learning system is evaluated.

Key Words: Learning, Cooperative Learning, Learning by discovery, group climate, motivation.

*Gazi University / ANKARA
ozer@gazi.edu.tr

Новые Пути поиска в активном познании: Познание, опирающееся на сотрудничество и познание, путём изобретательности.

Помощник Доцента, Доктор М. Акиф Озер*

Резюме: В этой статье рассматриваются новые пути в процессе познания. В этих рамках в первую очередь рассматриваются познание и виды познания. В этом объёме оценивается разница этого способа от других классических, виды познания, опирающегося на сотрудничество, климат группы и мотивация. вслед за этим рассматривается другой способ- познание путём изобретательности и в конце исследуются пути использования этих способов в действующей системе познания.

Ключевые слова. познание, Познание, опирающееся на сотрудничество, познание путём изобретательности, Климат группы, Мотивация

*Университет Гази, Отделение Административное Управление/Анкара
ozer@gazi.edu.tr