



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

VEZİRKÖPRÜ MESLEK YÜKSEKOKULU

ÇOCUK BAKIMI VE GENÇLİK HİZMETLERİ BÖLÜMÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI

ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİ

(4.YARIYIL BAHAR DÖNEMİ)

**“ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERS NOTLARI”
(DERLEME)**

Öğr. Gör. Metin KADİM

metin.kadim@omu.edu.tr

İÇİNDEKİLER

1. Öğrenme-Öğretme Süreci İle İlgili Temel Kavramlar.....	2
2. Öğretim Hizmetinin Niteliği.....	12
3. Öğrenme ve Öğretme İlkeleri	30
4. Öğrenme ve Öğretme Stratejileri	44
5. Öğrenme Stilleri	63
6. Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	76
6.1. Büyük Grupla Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	79
6.2. Küçük Grupla Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	97
6.3. Bireysel Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	116

1.ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili temel kavramların bilinmesi; öğretme-öğrenme sürecinin daha kolay kavranmasını sağlayacak, öğretim ilke ve yöntemlerinin öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca eğitimle ilgili diğer kavramların daha kolay öğrenilmesi için temel oluşturmaktadır.

Öğrenme

İnsan davranışlarının bir kısmı öğrenme ürünü, bir kısmı ise yaşamın sürdürülmesi için zorunlu olarak yapılması gerekenlerle ilişkili olarak gösterilen davranışlardır. Örneğin refleks, yemek, içmek, tehlikeli durumlardan korunmak için yapılan davranışlar doğuştan getirilen güdüler olup, hormonların etkisi ile ortaya çıkan yaşamın sürdürülmesi ile ilgili davranışlardır.

Öğrenme; bireyin çevresi ile etkileşimi neticesinde oluşan kalıcı davranış değişikliğidir. Öğrenme bireysel bir süreçtir ve bireyin çevresi ile etkileşime girerek elde ettiği kazanımların tümüdür. Öğrenme bireyin tüm yaşamı süresince devam eder. Bireyin çevresine uyum sağlaması ve yaşadığı çevreyi geliştirmesinin en etkili yolu öğrenmedir. Bu süreç içinde bireyin davranışlarında sürekli bir değişim meydana gelmektedir.

Öğrenme, anlamların bireye mal edilmesidir. Anlamlar bireye mal edilirken birey tarafından yeniden anlamlandırılmaktadır. Aynı konu ile ilişkili olarak sunulan bilgilerin kazanımı bireyden bireye farklılık gösterir. Örneğin sınıfta işlenen bir konu her öğrenci tarafından aynı biçimde öğrenilmez. Çünkü her öğrenci kendi anlamlandırma sürecine ve geçmişte öğrendiklerine dayalı olarak öğrenmelerini sürdürür ve öğrendiklerine farklı anlamlar yükler.

Öğrenme ile ilgili sonuçlar bireyin davranışlarında hemen ve doğrudan gözlenemez. Öğrenmenin gerçekleştiğini, bireyin davranışlarında dolaylı olarak gözlemleyebiliriz. Örneğin, ilkokul 3. sınıftaki bir öğrencinin matematikle ilgili öğrenmelerini ancak ona soracağımız sorularla ortaya çıkarabiliriz. Sorduğumuz soruya öğrencinin vereceği yanıtla, öğrencinin o konudaki öğrenmeleri dolaylı olarak kontrol edilmiş olur. Matematik bilgisini ölçmeye çalıştığımız öğrencinin kilosunu ve boyunu uygun araçlar yardımı ile doğrudan hatasız ya da çok az hata ile ölçebiliriz. Ancak aynı öğrencinin matematik ile ilgili öğrenmelerini ağırlığını ölçtüğümüz doğrulukta ölçme şansına sahip değiliz. Bu örnek bize öğrenme sonucunun ölçülmesinin ve gözlenmesinin karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir.

Gürkan (2006, s.5), genel olarak, öğrenme sürecini öğrenmenin gerçekleşme biçimine göre kendiliğinden öğrenme ve yönlendirilmiş öğrenme olarak ikiye ayırmaktadır.

Kendiliğinden öğrenme: Eğer birey yönlendirilmiş öğrenme sürecinde bulunmamış ise davranışlarının çoğu kendiliğinden öğrenme ürünüdür. Kendiliğinden öğrenmede, birey öğrenme süreçlerinin içine kendiliğinden, tesadüfi ya da kasıtlı olarak girer ve öğrenmesinden kendisi

sorumludur. Kendiliğinden öğrenmede kazanılan davranışlar aile, okul, kurumlar ve toplum tarafından onaylanmayan ya da istenmeyen davranışlar olabilir. Örneğin daha önce sigara içmeyen birisinin sigara içmeye başlaması başta sağlık uzmanları, tıbbi kurumlar, aileler, okullar ve toplum tarafından onaylanmayan bir davranış olup bireyin kendiliğinden yaşantılarına dayalı olarak öğrendiği bir davranıştır.

Yönlendirilmiş öğrenme: Öğrenene dışarıdan bir kişi, sistem ya da araç aracılığıyla kasıtlı olarak sağlanan öğrenme desteği ile istendik davranışların kazandırılmasıdır. Yabancı dil öğretiminde dil laboratuvarında kasetçalar ya da bilgisayar aracılığıyla belli dil becerilerinin öğrenilmesi araçlar yardımı ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş öğrenme için örnektir (Gürkan, 2006, s.5). Sınıfta öğretmeni izleyerek yabancı dil öğrenme ise bir kişi aracılığı ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş öğrenmedir. Okulda belli bir programa dayalı olarak gerçekleşen öğrenmelerin tümü yönlendirilmiş öğrenmelerdir. Okul istendik yönde davranış değişikliğini oluşturacak planlı ve kontrollü ortamlar hazırlayan en etkili kurumlardan biridir. Okul içinde ve dışında yürütülen bilgisayar destekli öğretim, uzaktan öğretim, çevrimiçi (online) öğretim, e-öğrenme gibi öğrenmeler de yönlendirilmiş öğrenme biçimleridir.

Öğrenme ile ilgili olarak yapılmış açıklama ve tanımların ortak özellikleri dikkate alınarak öğrenmeye ilişkin temel özellikler aşağıdaki gibi kısaca özetlenebilir. Bu özellikler (Senemoğlu 2005, s. 89):

- Davranışta gözlenebilir bir değişme olması,
- Davranış değişiminin nispeten süreklilik göstermesi,
- Davranış değişiminin sürekli olması yani yeni öğrenmelere dayalı olarak davranışların değişim göstermeye devam etmesi,
- Davranış değişiminin bireyin yaşantılarının sonucunda gerçekleşmesi,
- Davranış değişiminin hastalık ve ilaç vb. kullanımı gibi etkenlerle geçici biçimde gösterilmemesi,
- Davranış değişiminin sadece bireyin fiziksel olarak büyümesine ve olgunlaşmasına bağlı olmaması olarak sıralanabilir.

Eğitim ve Eğitim Programı

Literatürde, eğitim kavramına ilişkin pek çok tanıma rastlanmaktadır. En genel anlamıyla “Eğitim, bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir.” (Gürkan, 2006, s.4). Demirel (2004, s.6) ise eğitimi “Bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Her iki tanımda da eğitimin bir süreç olduğu, eğitim sonucunda davranış değişikliğinin ortaya çıktığı, bireyin davranış değişikliği sürecine katılmasının zorunlu olması gibi ortak özelliklerin vurgulandığı görülmektedir.

Eğitim Programı; öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Öğrencilerde beklenen davranış değişikliğini oluşturabilmek için planlanmış etkinliklerin tümüdür. Eğitim programı genel olarak, öğretim programı ve örtük

programdan oluşmaktadır. Öğretim programı; ders programları ve derslerle ilgili ünite ve ders planlarını içermektedir. Demirel (2006, s.6) öğretim programını, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneği” olarak tanımlamaktadır. Öğretim programı “bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program” olarak da tanımlanmaktadır (Varış 1996, s.14). Her iki tanımda da açıkça ifade edildiği gibi öğretim programı planlanmış öğretim yaşantılarını içermektedir.

Örtük program ise “ders dışı tüm etkinlikleri içine alan çok geniş bir kavramdır” (Demirel, 2006, s.6). Okullarda hazırlanan etkinlikler örtük programın içinde yer alır. Örtük programın içinde yer alacak etkinliklerin bazılarının amacı önceden bilinir. Bazılarının kapsam ve amacı önceden bilinmez ve bu etkinlikler genellikle öğretme-öğrenme süreci içinde tesadüfen ortaya çıkar. Örneğin belli günlerin kutlanması, yarışmalar, sergiler, projeler, konferanslar, okul-aile birliği kapsamındaki çalışmalar, mesleki rehberlik yapılması gibi rehberlikle ilgili tüm çalışmalar, kulüp çalışmaları, kol çalışmaları, amaçları önceden bilinen etkinlik programları olarak tanımlanabilir. Dersin işlenmesi sırasında incelenen bir konunun sonucunda o anda ortaya çıkan etkinlikler ise daha önceden planlanmayan etkinliklerdir. Örneğin; besinler konusu işlenirken öğrencilerden birinin önerisiyle yoksullara yardım kampanyası başlatılması amaç ve kapsamı önceden bilinmeyen örtük program etkinliğidir.

Örtük programın kapsamına, etkinlik programının yanı sıra öğretmen davranış ve tutumları; okul çevresinin düzenlenmesi; öğrenci, öğretmen ve okul yönetimi arasındaki iletişim; ailelerle iletişim; akran iletişimi ve işbirliği gibi özellikler de girmektedir.

Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğretme-öğrenme süreci, öğrenme çevresinde, öğretme ve öğrenmeyle ilişkili yaşantıların tümünü kapsar. Etkili öğrenme için öğretme-öğrenme sürecinin iyi düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretme-öğrenme sürecini, öğretimin düzenlenmesi için yapılan planları ve planların uygulamasını kapsamaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesinden daha çok okul yönetimi ve öğretmen; öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesinden ise öğretmen ve öğrenciler sorumludur. Bu süreç öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi ile başlar. Öğrencilerin süreç içindeki kazanımlarının tanımlanması, içeriğin seçimi ve sınırlandırılması, öğretimin yapılması ve öğrenci kazanımlarının kontrol edilmesi öğretme-öğrenme sürecinin kapsamında yer almaktadır.

Öğrenme Çevresi

Öğrencinin, öğrenme etkinliklerini yürüttüğü çevre öğrenme çevresidir. Öğrenme etkinlikleri sınıfta gerçekleşiyorsa öğrencinin öğrenme çevresi öncelikle okuldur.

Öğrenme çevresinin kontrol edilmesi ve öğrenme için uygun olarak düzenlenmesi için bu kavramın biraz daraltılması gerekmektedir. Öğrenme çevresini biraz daha daraltacak olursak öğrencinin içinde bulunduğu sınıfı, öğrencinin öğrenme çevresi olarak tanımlayabiliriz. Sınıftaki öğrenme çevresi öğretmen, öğrenci, araç-gereç, sınıfın düzenlenme biçimi, ışık, ısı, ses gibi değişik elemanlardan oluşur. Sınıf içi öğrenme çevresinin oluşturulmasında öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesi etkili olmaktadır. Öğrenme çevresinin düzenlenme biçimi, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Sınıf içi öğrenme çevresini düzenlerken, öğretmen öncelikle öğrenci özelliklerini, konunun özelliklerini, planlanan öğrenci kazanımlarını ve araç-gereçleri dikkate almalıdır. Sınıf içi öğrenme çevresinin hep aynı olması öğrenci motivasyonunu düşürmektedir. Bu nedenle sınıf içi öğrenme çevresinin zaman zaman farklı biçimde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Öğrenme çevresinin düzenlenmesi ve farklılaştırılmasında öğretmen tarafından başvurulacak en etkili yol, öğrenme etkinliklerine bağlı olarak sınıftaki öğrencileri çeşitli büyüklükteki gruplara ayırmaktır. Farklı grup yapılarının oluşturulması sınıftaki öğrenme çevresinin durağan değil değişken olmasını sağlayacaktır. Sınıfı küçük gruplara ayırarak ya da öğrencilerle bireysel olarak çalışmalar yapması sağlanarak öğrenci motivasyonu artırılabilir, öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve geliştirilmesine ya da yeteneklerinin farkına varılmasına katkı sağlanabilir. Sınıf çevresinin düzenlenmesinde öğrenme-öğretme yöntemlerinden yararlanılabilir.

Öğrenme Çevresi ve Motivasyon

“Kişiyi davranışa yönlendiren istek, güdülenme” olarak tanımlanabilen motivasyonun, öğrenme çevresini etkili hale getirmedeki rolü oldukça fazladır. Motivasyon unsurlarını sınıfa taşıyarak öğrenme çevresi daha etkin hale getirilebilir. Öğretmenin temel görevlerinden biri, sınıftaki öğrencileri motive etmek ya da var olan motivasyonlarını artırmaktır. İki ayrı motivasyon türü vardır. Birincisi, öğrencinin içsel motivasyonu diğeri ise dıştan sağlanan motivasyondur. Eğer öğrenci içten gelen motivasyona sahipse öğrenme çevresinde özellikle başarı açısından daha az problem yaşayacaktır. Eğer öğrencinin içsel motivasyonu düşükse öğrencinin dıştan motivasyona ihtiyacı olacaktır. Bu nedenle öğretmen, öğrenme çevresi içinde dıştan motivasyon sağlamak amacıyla gerekli düzenlemeler yaparak öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirmeli ve öğrenmeyi sürdürmesini sağlamalıdır.

Motivasyon öğrenci dikkatinin öğrenme aktivitesi üzerine odaklanmasını sağlar. Ancak motivasyonu sağlayacak unsurların öğretim çevresine dâhil edilmesi ve doğru biçimde kullanılması gerekir. Örneğin, ısrarla söz almak isteyen bir öğrenciye söz vermemek öğrencinin motivasyonunu düşürebilir. Bu nedenle, öğretmen o anda söz veremeyecek durumda ise öğrenciye ne zaman söz vereceğini belirterek öğrenci motivasyonunun sürdürülmesini sağlamalıdır.

Öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek için öğrenme çevresinde yapılacak düzenlemeler kısaca şöyle özetlenebilir:

- Öğrencilerin yapacakları aktiviteleri kendilerinin seçmelerine izin verilmeli.
- Öğrencilerin tek başlarına ve/veya birlikte çalışmaları teşvik edilmeli.
- Öğrencilerin uygun aktiviteleri seçebilmesi için çok sayıda seçimlik aktivite sunulmalı.
- Aktiviteler öğrenciyi düşünme ve araştırmaya yöneltmeli.
- Aktivitelerin tamamlanması için öğrenciye yeterli zaman verilmeli.
- Öğrencilerin aktiviteleri tamamlamaları için gerekli bilgi desteği sağlanmalı.
- Öğrenci ile velileri buluşturan aktiviteler planlanmalı.
- Öğrencinin sunduğu fikirlerden bazıları aktivite olarak ele alınmalı.
- Öğretim sırasında öğretici birden fazla öğretim yöntemi ve tekniğini birlikte kullanmalı.
- Öğretmen uyguladığı öğretme-öğrenme stratejilerini sık sık değiştirmeli.
- Öğrenme sorumluluğu öğrencilerle paylaşılmalı.
- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerileri geliştirilmeli.
- Öğrencilere sınıf içinde kısa serbest zamanlar verilmeli.
- Okulda ve sınıfta öğretmen, öğrenci, veli ve uzmanların içinde bulunduğu öğrenme toplulukları oluşturulmalı.
- Öğrencilerin okulda daha fazla zaman geçirmesi ve öğrenmelerinin desteklenmesi amacıyla okulda öğrenme merkezi oluşturulmalı.

Öğrenen Merkezli Öğretim

Öğrenen (öğrenci) merkezli öğretim, öğrencilerin öğrenme aktivitelerini öğretmenin rehberliğinde yürütmesidir. Öğrenci merkezli öğretim için öğretimin öğrenci merkezli olarak planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Ancak öğrenci merkezli olarak planlanan öğretim, uygulamalarda yapılacak hatalar nedeniyle kolaylıkla öğretici merkezli öğretime dönüşebilir. Bu nedenle öğretmenin seçeceği soru sorma stratejileri, öğretme-öğrenme stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma yaklaşımları gibi sınıf içi öğrenme çevresinin düzenlenmesinde etkili olan konuları iyi bilmesi ve uygulaması gerekmektedir.

Öğrenen merkezli öğretim için sınıf içinde dikkate alınması gereken en önemli özellik, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardır. Bireysel özellikler olarak da ifade edilen bireysel farklılıklar, bir bireyi diğerinde ayıran özelliklerdir. Bireysel farklılıklar genel olarak zihinsel, fiziksel, çevresel, kültürel ve duygusal farklılıklar olmak üzere beş grupta toplanabilir (Küçükahmet, 1997, s.35). Bireysel farklılıklar bireyin öğrenmesini etkileyen en önemli değişken olduğu için öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşım izlemesi gerekir. Bireysel farklılıkların öğrenmeye olan etkisine yönelik tartışmaların sınıf içine yansması Çoklu Zekâ Kuramının okullarda uygulanması olarak ortaya çıkmıştır. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı, bireyler arasında öğrenme biçimleri açısından farklılıklar olduğunu ve bu farklılıklar dikkate alınmadan yapılacak öğretimin öğrenci katılımı ve başarısı açısından olumsuz sonuçlar ortaya çıkaracağını savunmaktadır. Bireysel farklar açısından üzerinde durulması gereken en önemli özellik, bireyin öğrenme stildir. Çoklu Zekâ Kuramı, öğrenme stillerinin öğrenme durumlarında işe koşulması ile ilgili açıklamalar getirmektedir. Öğrenme stili kişinin kendine özgü öğrenme

tercihi ya da biçimi olarak tanımlanmaktadır. Birey kendi öğrenme stilini işe koşacağı ortamlarda daha kolay öğrenecektir.

Öğretim Tasarımı

Öğretme-öğrenme sürecini daha etkili hale getirmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenme ilkelerine göre yapılan tasarıma öğretim tasarımı denir. Öğretim tasarımı genel olarak aşağıdaki gibi dört düzeye ayrılmaktadır:

- Analiz
- Planlama
- Uygulama
- Değerlendirme

Romiszowski (1981, s.30), öğretim tasarımı yukarıdakine benzer şekilde dört düzeye ve sekiz aşamaya ayırarak, eğitimle ilgili özel bir sistem tasarımı olarak tartışmıştır.

İlk düzey problemin anlaşılması olup analiz olarak da adlandırılmaktadır. Problemin anlaşılması düzeyi kendi içinde problemin tanımlanması ile birlikte bu problemin çözülmesi için çaba gerekip gerekmediğine karar verilmesi ve problemin analiz edilerek öğretimin rolünün belirlenmesi olarak iki aşamaya ayrılmaktadır. İkinci düzey ise bir plan hazırlamak ya da planlama olarak adlandırılmaktadır. Bu düzey plan hazırlama çözüm yollarının seçilmesi ile birlikte öğretim amaçlarının belirlenmesi, çözüm için plan ya da programın geliştirilmesi olmak üzere iki aşamaya ayrılmıştır. Planı gerçekleştirme ya da uygulama olarak adlandırılan üçüncü düzey ise ayrıntılı ders planlarının hazırlanması, öğretim materyalleri ve medya tasarımının yapılması ve çözüm için planlanan tüm parçaların bir araya getirecek sistemin uygulanması olarak üç aşamaya ayrılmıştır. Dördüncü düzey ise geriye bakma olarak isimlendirilmiş olan geribildirim olup sistemi yönetme, kontrol ve geliştirmek amacıyla sonuçları değerlendirmeyi kapsamaktadır.

Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Öğretmen Roller

Etkili bir öğretim için pek çok öğretmen özelliklerinden söz edilebilir. Ancak öğretmen özellikleri bilim ve teknolojiye değişimler doğrultusunda değişmektedir. 1960'lı yıllarda öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerini kullanma becerisinden söz edilemezken 1990'lı yıllardan itibaren bilgisayar teknolojilerinin kullanımı öğretmenlerin en önde gelen özellikleri arasında yer almaya başlamıştır.

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğretimin düzenlenmesi ile ilgili stratejileri oluşturma ve sürdürme öğretmenin temel görevlerindendir. Öğretme-öğrenme sürecini etkili biçimde planlayarak yürütebilmesi için öğretmenlerin belli özelliklere sahip olması ve bu özelliklere paralel roller gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi ile ilgili olan öğretmen özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Yardımcı ve kolaylaştırıcı olma
- Kararlı ve tutarlı davranma
- Demokratik davranma
- Model olma
- İstekli olma
- Kuralları düzenleme ve sunma
- Fiziki çevreyi düzenleme
- Aile ile iletişim kurma
- Öğrenci bilgilerini diğer öğretmenlerle ve okul yönetimi ile paylaşma

Yardımcı ve kolaylaştırıcı olma: Öğretmen öğretimi kolaylaştırmak için; öğrenci görüş ve düşüncelerini doğru biçimde kavrayabilmeli, öğrencilerine yardımcı olmalı öğrencileri dinlemeli, yaptıklarını incelemeli ve ihtiyaç halinde öğrenciden ilave açıklamalar istemelidir. Öğretmen, öğrencileri doğru anlamak ve onların öğrenmelerini kolaylaştırmak için olayı öğrenci bakış açısından görme ve onların yaptıklarını anlama çabası içinde olmalıdır. Öğrenme etkinlikleri her zaman öğrenci için anlamlı gelmeyebilir. Öğretmen, okulda yapılan çalışmalarını öğrenci açısından anlamlı hale getirmek için öğrencilere yardımcı olmalıdır. Bunun için öğretmenin derslerin kapsamında yapılan çalışmaların günlük yaşamda nasıl ve nerelerde kullanacağını açıklaması, öğretilenleri somutlaştırmak amacıyla örnekler vermesi ve öğrencilerin daha önce bildikleri ile yeni öğrendiklerini ilişkilendirmelerine yardımcı olması gerekir.

Yardımcı ve kolaylaştırıcı olma aynı zamanda öğrencilerle iletişim kurma, alana hâkim olma, bildiklerini öğrenci düzeyine indirgeme, öğrencilerin anlayacağı biçimde açıklama, teknik terimlerin açıklamasını yaparak konuların anlaşılmasını sağlama gibi öğretmen özelliklerini kapsar.

Kararlı ve tutarlı davranma: Öğrencilerin kendi sorumluluklarını geliştirmelerine yardımcı olmak, öğretmenden beklenen bir diğer önemli görevdir. Öğretmenin kararlı ve tutarlı davranışı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmesinde etkili olmaktadır. Öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmediğinde ya da eksik olarak yerine getirdiklerinde uygulanacak kurallar daha önceden belirlendiği halde bu kuralları uygulamayan öğretmen, kararlı ve tutarlı davranan bir öğretmen değildir. Öğrencilere verdiği sözleri yerine getirmeme yine kararlı ve tutarlı davranış değildir. Kararlılık, hem öğretmenin hem de öğrencinin sorumluluklarını yerine getirmesi ve hareketlerinden dolayı sorumlu olmasıdır. Öğretmenin kararlı ve tutarlı olmaması sınıfta kargaşa, disiplinsizlik yaratacak ve dolayısıyla sınıf yönetiminde sorunlara yol açacaktır. Bu durum öğrenme çevresini olumsuz etkileyecek, yöntem ve tekniklerin etkili olarak kullanılmasını engelleyecek, öğrenci merkezli öğretim yapılmasında da sorunlara neden olacaktır.

Demokratik davranma: Öğretmenin okul içinde kurallara uyması, sınıfta öğrenciler arasında ayırım yapmaması, açık fikirli olarak tüm öğrenci görüşlerini sonuna kadar dinleme ve anlama çabası, hata yaptığını kabul etmesi gibi demokratik tutum ve davranışları, öğrencilerin de demokratik değerleri kazanma sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Demokratik değerlerin kazanılmasında aile ve okul en etkili iki kurumdur. Öğretmenler tarafından sahip olunması ve öğrencilere kazandırılması gereken demokratik değerleri Selvi (2007) özgürlük, hak, adalet,

yardımseverlik, eşitlik, yaşama saygı gösterme, sorgulama, diyalog, tolerans, farklılık, farklı görüş, aktif katılım, dayanışma, başkalarının gelişmesini destekleme, aklın egemenliği, güvenilirlik, sorumluluk, doğruluk, dürüstlük, iyiyi arama, işbirliği, kendine güven, duyarlılık, farklılıkları kabul etme, barış ve gelişme gibi başlıklar altında toplamaktadır. Demokratik davranmanın temelinde; bireyler, toplumlar ve kültürlerle yönelik düşünce ve davranışlarda önyargılı olmama ve ayırım yapmama eğilimini benimsemiş olmak vardır. Bu görüş doğrultusunda öğretmenin de sınıfta demokratik davranma konusunda özenli davranması gerekir.

Model olma: Yapılan araştırmalar, öğrenciler için en etkili modelin öğretmen olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci, öğrenme odaklı olan ortamda, öğretmenlerle etkileşime girmekte ve onların her yaptığını ve söylediğini dikkatli biçimde izlemektedir. Öğretme-öğrenme ortamında yani öğrenme çevresinde öğrenci dikkatini öğretmene yönlendirmektedir. Bu nedenle öğretmen, davranışlarına çok özen göstermelidir.

İstekli olma: Öğretmenin istekli olmasını “Gayret ve istek öğretilmez, fakat bulaşır ve geçer.” (Küçükahmet, 1997, s.54) ifadesi çok güzel bir şekilde açıklamaktadır. Öğretmenin öğretme çabası içinde olması onun istekliliğini yansıtacaktır. Öğretmen, okul içinde ve okul dışında öğrenci ile kurduğu iletişimle öğretmeye ve öğrenmeye istekli olduğunu öğrencilerine yansıtmalıdır. Öğretmenin yaptığı işi sevmesi, işini daha iyi yapması ya da yapmaya çalışması, öğrencilere öğrenme arzusundan söz etmesi, öğrenci sorularını yanıtlaması, ödevleri ve sınavları değerlendirerek öğrencilere geribildirim vermesi, mesleği ile ilgili gelişme ve yenilikleri öğrencileriyle paylaşması onu istekli olduğunu gösteren bazı davranışlardır. Konuya, öğrencilere ve öğretme-öğrenmeye karşı istekli olan öğretmen, öğrencilerin öğrenmeye olan isteğini de artırmaktadır.

Kuralları düzenleme ve sunma: Öğretmen, öğretme ortamında öğrenciye yardımcı olmak ve özgürlükçü davranışlarını ortaya çıkarmak için resmi olmayan düzenlemeler yapabilir. Kurallar ve düzenlemeler, öğrenme sürecinin kesilmesine ya da engellenmesine karşı öğreneni korumak için gereklidir (Hollingsworth ve Hoover, 1991, s.69). Kurallar anlaşılır, öğrencilerin özgür düşüncelerini kolaylaştırıcı, esnek, demokratik ve sınıf içinde uygulanabilir olmalıdır. Kurallar öğrencilerle birlikte düzenlenebildiği gibi öğrenciler katılmadan da düzenlenebilir. Kuralların uygulanmasında tutarlı olunmalı ve kurallar, gerekli görülürse yeniden gözden geçirilerek değiştirilmelidir.

Kuralları düzenleme ve sunma, yaş ve sınıf düzeyine bağlı olarak farklı biçimde uygulanabilir. Örneğin, okul öncesi gruplarda konulmuş olan kurallar, çocukların ihtiyaçları nedeniyle sık sık ihlal edilebilir. Bu durumda, öğrencilere, kural hatırlatılarak üzerinde tartışılmalı ve öğrencilerin kuralların uygulanmasına ilişkin düşünceleri alınmalıdır. Kuralların konulmasına yönelik etkinlikler grupla birlikte yapılarak kuralların düzenlenmesi ve uygulanması konusu incelenerek pratikler ve güçlendirmeler yapılmalıdır.

Kurallar çoğunlukla öğretimle ilişkili olarak konulabilir. Örneğin; öğretmenin, “şimdi kalemleri bırakalım ve tahtada yazılı olanları birlikte inceleyelim.” ifadesi öğretimle ilgili bir kuraldır. Yabancı dil öğretmenin, teypten duyulan sesleri her öğrencinin iki kez tekrarlamasını istemesi, öğretim ile ilgili bir kuraldır. Öğretmenin öğretme-öğrenme sürecine yönelik

beklentilerini belirlemesi ve öğrencilerle paylaşması, öğretim ile ilgili kurallar kapsamında yer alır.

Fiziki çevreyi düzenleme: Öğrenci özellikleri, konu özellikleri, araç-gereçle ilgili temel özellikler fiziksel çevreyi düzenlemede dikkate alınmalıdır. Sınıfta öğrencilerin oturma biçimini belirleme ve düzenleme, dersler için özel ortam düzenlemeye yarayacak olan gerekli araçları temin etme ve kullanım için hazır hale getirme fiziksel çevreyi düzenlemeye yönelik bazı uygulamalardır. Coğrafya dersliği oluşturma; okul öncesi sınıf ortamını hazırlama; yabancı dil, fen ve bilgisayar laboratuvarını kullanıma hazır halde tutma fiziksel çevreyi düzenlemeye örneklerdir.

Aile ile iletişimi kurma: Bireyin öğrenmesinde en önemli kurum ailedir. Aileler çocuklarının eğitimi ile ilgili gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadır. Aynı zamanda çocuklarının öğrenme ile ilgili gelişimlerini izlemektedirler. Okul yönetimi ve okul-aile birlikleri tarafından konulan kurallar çerçevesinde ailelerle iletişim kurulmaktadır. Ancak bazen bu iletişim yetersiz kalmaktadır. Okulun aile ile iletişim kurmasında öğretmene daha fazla sorumluluk düşmektedir.

Aile ile öğretmenin kuracağı iletişim, öğretimin gerçekleştirilmesine ve öğrencilerin desteklenerek performanslarının yükseltilmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenin ailelerle kuracağı iletişim, öğretme-öğrenme etkinlikleri ile ilgili bir öğrenme topluluğu oluşturulmasına yardımcı olacaktır. Öğrenme topluluğu öğretmen, öğrenci, aile ve uzmanlardan oluşturulabilir. Bu topluluk ortak amaçlar doğrultusunda birlikte hareket ettiği zaman öğretme-öğrenme süreci, özellikle öğrenci için daha etkili olacaktır. Bu iletişimin gerekliliğinin sonucu olarak okullarda okul-aile birlikleri kurulmuştur. Öğrenci yaşı küçük ise, örneğin okul öncesi öğrencisi ise, öğretmenin aile ile iletişimi de yoğun olmaktadır. İlköğretim, yine aile ile yoğun iletişimde bulunulması gereken dönemdir. Öğrencinin yaşı büyüdükçe aile ile iletişim düşebilir; ancak bazı özel dönemlerde, örneğin öğrencileri belli alanlara ya da programlara yöneltmede, öğretmen-aile arasındaki iletişim artmalıdır.

Öğrenci bilgilerini diğer öğretmenlerle ve okul yönetimi ile paylaşma: Öğrenci ile ilgili bilgilerin okul yönetimi ve okuldaki diğer öğretmenlerle paylaşılması konusunda yönetmeliklerle yapılmış düzenlemeler vardır. Öğrencilerin özellikle rehberlik amacıyla kullanılacak bilgilerinin tutulması, bu bilgilerin okul yönetimi ve rehber öğretmenlerle paylaşılması öğretmenin görevleri arasındadır.

Kaynaklar

- Cimi, M. (1990). Tonguç Baba: Ülkeyi Kucaklayan Adam. İstanbul: Akyüz yayınları, Erenler Matbaası.
- Demirel, Özcan. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Özcan. (2006). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö.; Başbay, A ve E. Erdem. (2006). Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulamaları. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gagne, R. M; Briggs, L. J ve W. W. Wager. (1988). Principles of Instructional Design. London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gürkan, T. (2006). “Eğitim, Öğretim ve Programla İlgili Temel Kavramlar”, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:716, ss. 1-14.
- Hewit, J.S., K.S. Whittier. (1997). Teaching Methods for Today’s Schools: Collaboration and Inclusion. Boston: Allyn and Bacon.
- Hollingsworth, P.M. ve K. H. Hoover. (1991). İlköğretimde Öğretim Yöntemleri. (Çevirenler: Tanju Gürkan; Eten Gökçe ve Duygu S. Güler) Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları No: 214.
- Küçükahmet, L. (1997). Eğitim Programları ve Öğretim: Öğretim İlke ve Yöntemleri. Genişletilmiş 8. baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Romiszowski, A.J. (1981). Designing Instructional Systems: Decision Making in Course Planning and Curriculum Design. London: Kogan Page.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. 12. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. 6. Baskı, Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Selvi, K. (2007). “Sınıf Öğretmenliği Demokratik Değerler Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 27-29 Nisan 2007, Nobel Yayınları, Ankara, ss. 339-342.

2. ÖĞRETİM HİZMETİNİN NİTELİĞİ

Öğretim Hizmetinin Kavramsal Temelleri

Eğitim etkinlikleri yoluyla bireylere kazandırılması amaçlanan yeterlikler, öğretme-öğrenme adı verilen bir süreç yoluyla kazanılmış yaşantılar biçimine dönüştürülmekte ve bu süreç sonunda da öğrencilerin amaçlanan öğrenmeleri gerçekleştirmeleri sağlanmaktadır. Eğitim etkinliklerinin amaçlarına ulaşması, yani bireylerde istenilen davranış değişikliklerinin oluşturulması, uygun öğretme durumları düzenlenerek ve öğrencilerin gerekli öğrenme yaşantılarını geçirmelerini sağlamak yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu yönüyle öğretme-öğrenme sürecinin eğitimin merkezinde yer aldığı söylenebilir (Erişti, 1998, s.4). Öğrenmenin oluşumu açısından taşıdığı bu önem nedeniyle, öğretme-öğrenme sürecinin ne tür öğeleri bünyesinde barındırması gerektiği, ne tür uygulamalarla zenginleştirilerek yürütülmesi gerektiği, sürecin başarıya ulaştırılmasında hangi ilke ve yöntemlere başvurulması gerektiği konusu bu alanda çalışan bilim insanlarının yanıt bulmaya çalıştıkları önemli sorun alanlarından bazılarıdır.

Öğretme-öğrenme süreci, öğretme ve öğrenmenin birlikte gerçekleştiği süreçtir. Öğretme-öğrenme süreci, insan davranışını değiştirmek ve yönetmekle ilgili işlemleri ve teknikleri kapsar. Bir öğretme sisteminin amacı, istedik öğrenci davranışlarının oluşturulması için uygun koşulların yaratılmasıdır. Okullarda görülen şekliyle öğretme-öğrenme sürecinde, bu sürece belli bir hazırlıkla gelmiş olan öğrenciler kendileri için hazırlanmış olan bir durum ögesiyle etkileşirler. Genellikle bir öğrenme birimi çerçevesinde gerçekleşen bu etkileşim, adına “öğretim” denen bir özel hizmet demeti ile başlatılır, yönlendirilir ve ürün olarak görülmesi beklenen tüm yeni davranışlar öğrenilinceye kadar sürdürülür (Özçelik 1992, ss.2-5).

Konuya ilişkin alan yazın incelendiğinde öğretim konusunda farklı tanımlamalar yapıldığı görülebilecektir. Bu tanımlamalardan kimileri şunlardır:

Glaser’a göre öğretim “öğrencilerin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlı etkinlikler süreci”dir (Açıkgöz, 2003, s.12). Senemoğlu (2005, s.397) öğretimi, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamıştır. Öğretim; belli bir alanda, belli bir amaç doğrultusunda o alanın gerektirdiği bilgileri kazandırma, öğrenmeyi kolaylaştıran etkinlikleri düzenleme, gerekli araç-gereç ve kaynakları sağlama ve öğrencilere kılavuzluk etme eylemidir (Büyük Larousse, 1994, s.1011). Genellikle sınıf ortamında oluşan etkinlikleri anlatan bir kavram niteliğindedir. Öğretme, sınıfta öğrenci ile öğretme kaynağı arasındaki etkileşim, öğrencinin öğrenmesine etki etme yöntemi, belirli koşullar altında belirli davranışlarda bulunması için bireyin çevresini düzenleme, öğrenme durumunda saptanmış amaçlara etkin biçimde ulaşabilmek için uygun personel, araç-gereç, yöntem ve teknikler kullanma olarak kabul edilmektedir. Kısacası öğretim; öğrenmenin kılavuzlanması ve sağlanması işidir (Başar, 1999, ss.14-20; Alkan, 1992, s.50).

Öğretme ve öğrenme, aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleridir. Bu sürece davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey öğretmedir. Aynı sürece davranışı değişen birey açısından bakıldığında olup biten şey ise öğrenmedir (Özçelik, 1992, s. 2). Öğretme titizlikle planlanmış, etkin katılımın ve kendini serbest olarak ifade edebilmenin olanaklı olduğu, öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve karşılıklı güvenin üst düzeyde olduğu bir anlayışla yürütüldüğünde öğrenme düzeyi yükselir.

Günümüz toplumunda taşıdığı değer nedeniyle, bilginin etkili bir biçimde nasıl öğretileceği ve kullanılacağı yanıtlanması gereken önemli sorulardan biridir (Şimşek, 2006, ss. i-iv). Ek olarak, eğitim yakın döneme ilişkin kimi sonuçlar da vermekle birlikte önemli ölçüde uzunca yıllar sonrası için insan yetiştirmekte ve sonuçları yıllar sonra alınacak yüksek maliyetli bir yatırım olarak yürütülmektedir. Bu nedenle, belirlenen eğitsel amaçlara olabildiğince en az maliyetle, en kısa zamanda ve en etkili bir biçimde ulaşabilmek için öğretim etkinliklerinin nitelikli bir biçimde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bir başka deyişle; öğretimin etkili kılınması gerekmektedir.

Etkili öğretimin taşıdığı anlam ve öğretim hizmetini etkili kılmanın olası yollarının neler olduğu konusu alan yazında değişik biçimlerde ele alınarak açıklanan ve tartışılan bir konudur.

Etkili öğretim; amaçların net ve açık bir şekilde belirlenmesi, içeriğin amaçlara göre düzenlenmesi, öğretime ayrılan sürenin yeterli ve süreklilik göstermesi, öğrenci performansının izlenmesi, öğrencilere zamanında geribildirim verilmesi ve bu geribildirim öğrenciyi başarıya yönlendirmesi şeklindeki öğretme davranışlarının tümüdür (Martella ve diğerleri, 2004, ss.10-25). Öğretme, etkili öğrenmeyi sağlamaya dönüktür. Bu çabaya dönük çalışmalar olan öğretme yaklaşımları, etkili öğrenmeyi sağlamak üzere geliştirilen etkinliklerde farklılıkları olmasına karşılık işlevleri bakımından benzerlikler göstermektedir. Öğretimin etkili kılınabilmesini sağlamak için;

- Öğrencinin öğrenme birimine yöneltilerek dikkatin öğrenme birimi üzerine toplanması,
- Öğrencinin öğrenme amaçları hakkında bilgilendirilmesi,
- Bilginin mantıksal bir sıra içerisinde örgütlenecek öğrenciye basamaklı bir yapıda sunulması,
- Önceki ve yeni öğrenmelerin bütünleştirilip anlamlandırılması,
- Öğrencilerin yüksek düzeyde katılımlarının sağlanması,
- Dönüt ve düzeltme verilerek öğrenmenin denetlenmesi ve
- Öğrenmede kalıcılığın sağlanması gereklidir (Senemoğlu, 2005, ss.450-460).

Ellis, Worthington ve Larkin (1994), öğretimi etkili kılmak için göz önüne alınması gereken on kural belirlemiştir. Bu kurallar; öğrencilerin sürece etkin katılmalarının sağlanması, içeriğin öğrenilmesi için gerekli olan tüm olanakların öğrencilere sunulması, öğretme ve öğrenmeye ayrılan zamanın büyük bölümünde öğretmenlerin rehber konumunda olduğu bir sınıf ortamının yaratılması, dikkatli bir biçimde yapılandırılmış öğretim sürecinde öğrencilerin bağımsız öğrenmeler gerçekleştirmelerinin sağlanması, bilginin farklı formları olan tanımlayıcı, işlemsel ve ilişkisel bilgilerin tümünün öğrencilere öğretilmesi, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri örgütleyebilmeleri, depolayabilmeleri ve istenildiğinde geri çağırabilmeleri için öğretimin somut

yaşantılara dayalı olarak gerçekleştirilmesi ve bunu sağlayacak uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasıdır (Martella ve diğerleri, 2004, ss.15-17).

Moore (2000, ss.6-10), etkili bir öğretim için gerekli olan genel öğretmenlik becerilerini; öğretim öncesi beceriler, sınıf içi beceriler ve öğretim sonrası beceriler olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır. Etkili öğretimin anahtarının planlanma olduğunu vurgulamış ve yedi aşamalı bir planlama süreci oluşturmuştur. Bu basamaklar; içeriğin belirlenmesi, hedef yazımı, öğretim stratejisinin seçimi, dersi başlatma, dersi bitirme ve değerlendirme etkinliklerinin planlanması ve bir sonraki içeriğin düzenlenmesidir. İyi planlanmış bir dersin başarılı bir biçimde yürütülmesi için ise; öğrencinin giriş özelliklerinin dikkate alınmasının, nitelikli bir iletişimin kurulmasının, sınıf yönetiminin, pekiştirmenin etkin kullanımının, soru sorma tekniklerinin kullanımının ve dersi uygun bir biçimde bitirmenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Son olarak etkili öğretimde, değerlendirmeye ilişkin bilginin, belirlenen hedefler doğrultusunda toplanıp, analiz edilmesini, değerlendirilmiş bilgilere ilişkin yorumların öğrenci başarı düzeyi dikkate alınarak yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Kauchak ve Eggen (2003, ss.123-126), etkili bir öğretim için olumlu sınıf ortamı oluşturulması, zamanın verimli kullanılması, hedeflerin açık ve net bir şekilde belirlenmesi, öğrencilerin etkin katılımının sağlanması, öğretim yöntem ve araçlarının uygun olması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliklerinin yüksek olması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, öğrencilerle nitelikli bir iletişim kurulması, zamanında ve uygun geribildirim verilmesinin önem taşıdığını belirtmektedirler.

Senemoğlu'na göre (2005, ss.395-397), etkili öğretimin sağlanmasında öğretim sırasında yapılacak etkinliklerin; öğrencinin güdülenmişlik düzeyini yükseltecek, öğrencide öğrenme gereksinimi yaratacak, dikkat ve seçici algıyı öğrenme hedefleri üstünde odaklaştırmayı başarabileceğine öğrenciyi inandırabilecek, öğrencinin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenecekleri arasında ilişki kurmasını sağlayacak, uygun yer ve zamanda uygun pekiştireç ve ipuçlarını içerecek, çok sayıda duyu organına hitap edecek uyarıcılar kullanarak öğrencinin bilgiyi çok yönlü kodlamasını, beynin iki yarı küresini de etkili olarak işe koşmasını sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Binbaşıoğlu (1995, ss.24-27) etkili bir öğretimin ölçütlerini; öğretimde kesin ve açık bir amaç seçme, öğretimi planlı ve yöntemli olarak gerçekleştirme, öğrencilerde ilgi uyandırma, öğrencilerin duyu organlarından yararlanma, öğrencileri çeşitli çalışmalara yöneltme, öğretimde çeşitli yöntemler kullanma, öğretim sırasında öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurma, çekici ve güvenilir bir öğrenme ortamı hazırlama, öğretimde öğrenci, ev, okul ve toplumla ilgili sorunlara yer verme, gerçek yaşamla ilgili yaşantılar kazandırma ve öğretim ile programı sürekli değerlendirme olarak sıralamıştır.

Alan uzmanlarının ortaya koydukları etkili öğretim tanımları ve öğretimin etkili kılınması için geliştirdikleri öneriler dikkatle incelendiğinde, birçok tanımın birbiri ile benzer olduğu, öte yandan konu değişkenler açısından ele alındığında ise öğretimin ne kadar karmaşık bir süreç olduğu görülebilecektir. Etkili öğretim konusunda yapılan bu tanımlardan bir genelleme yapıldığında, öğretimin etkili olmasında rol oynayan etmenlerin, öğretim etkinliklerinin

planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi süreçlerin uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi, etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulması, öğretmen niteliklerinin ve öğrencinin bireysel farklılıklarının dikkate alınması olduğu söylenebilir.

Öğretimin niteliği; Öğretimin niteliği; öğrencinin öğrenilecek konuya ilgi duymasını sağlayan, konuyu kolaylıkla anlamasına, uygulamasına yardım eden etkinlikler olarak tanımlanmıştır. Nitelikli bir öğretim için;

- Dersin öğrenci için anlamlı hale getirilmesi,
- Öğrenilecek materyalin organize edilmiş bir biçimde öğrenciye sunulması,
- Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına rehberlik edilmesi,
- Öğrencilerin önbilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarına yardım edilmesi,
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi gerekir.

Öğretim Hizmetinin Niteliğini Etkileyen Etmenler

Öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen etmenlerin neler olduğu ve bu hizmeti hangi yönleriyle etkiledikleri konusu etkili bir öğretim hizmeti gerçekleştirebilmenin temel anahtarını oluşturmaktadır. Nitelikli bir öğretim sürecine ulaşılabilmesi için öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen başlıca etmenler;

1. Öğretmen nitelikleri
2. Öğretim hizmetinin planlanması
3. Sınıf yönetimi
4. Öğretim yöntemleri
5. Öğretim materyalleri
6. Öğretim hizmetinin öğeleri olarak sıralanabilir.

Bununla birlikte, öğretim sürecinin bu öğelerin etkilendiği öteki tüm değişkenlerden de etkilenmekte olduğu da göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, öğretim etkinlikleri düzenlenirken bu etmenlerin tümünün dikkate alınması ve birbiriyle ilişkilerinin incelenmesi, sürecin başarısı açısından büyük önem taşımaktadır.

1.Öğretmen Nitelikleri

Bilimsel ve teknolojik ilerlemeler öğrenmeyi kolaylaştırıcı olanaklar sunmakla birlikte, öğretmen ögesi, eğitim etkinliklerinde yeri doldurulamayan birincil öge olma özelliğini her zaman sürdürme gelmiştir. Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiğine, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Bu nedenle, etkili bir öğretim için öğretmenin hangi yeterliliklere sahip olmaları gerektiği ve bu yeterlikleri etkili bir biçimde nasıl kullanmaları gerektiği sorusu eğitim bilimcilerce her dönemde yanıtı araştırılan bir konu olmuştur.

Etkili bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler konusunda farklı sınıflandırmaların varlığından söz edilebilir. Etkili öğretmen özellikleri üzerinde yapılan kimi araştırmalarda, öğretme-öğrenme sürecinin ürünleri üzerinde etkili olabilecek öğretmen özellikleri dikkate alınırken kimilerinde öğretim sürecini etkili kılacak öğretmen davranışlarının gruplanması yoluna gidilmiştir.

Ausubel, etkili öğretmen özelliklerini bilişsel yetenekler, kişisel özellikler, öğretme stili, disiplin olmak üzere dört grupta toplarken, Perrot, dersi planlama, dersi sunma, soru sorma, sınıf içi iletişim ve sınıf düzeni başlıkları altında beş grupta incelemektedir. Rogers ise, etkili öğretmende bulunması gereken tutum ve özellikleri, kendisi olma, ödül verme, kabul etme, güvenme ve empatik anlayış şeklinde vurgulamaktadır. Toprakçı (2002, ss.21-30), bir öğretmende olması gereken yeterlikleri; öğretmenin kişiliği ile ilgili yeterlikler, eğitimde hedef alınan öğrenci kitlesi ile ilgili öğretmen yeterlikleri, toplumla ilgili nitelikler, eğitimin hizmet alanı ve süreçleriyle ilgili yeterlikler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikler olmak üzere beş grupta ele almaktadır.

Demirel (2006, ss.192-194), öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikler konusunda yapılan farklı gruplamalardan ortak bir genelleme yaparak, çağdaş bir öğretmenin sahip olması ve göstermesi gereken nitelikleri kişisel ve mesleki nitelikler olarak iki ana grupta toplamıştır. Öğretmenin kişisel nitelikleri; güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonellik olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır.

Öğretmenin kişisel niteliklerinin bir kısmının öğretmenin karakterinden kaynaklandığını ve bunların birçoğunun eğitim yoluyla değiştirilmesinin oldukça güç olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmen olacak kişilerin bireysel özelliklerini ve niteliklerini ortaya çıkarmak için mesleğe başlamadan önce kişilere tutum ölçekleri uygulanarak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ve inancı en yüksek düzeyde olanlar arasından seçim yapılması gerektiğini önermektedir. Öğretmenin kişisel niteliklerinin, çocuğun okula ve derse karşı tutumu, kişilik gelişimi ve akademik başarısı gibi öğrenci üzerinde çok yönlü ve önemli bir etkisinin olduğunu vurgulanmaktadır. Küçükahmet (2002, ss.136-140), ideal bir öğretmenin bireysel özelliklerini; mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, önyargılı olmayan, yardımsever, dürüst, güler yüzlü, eleştiriye açık, esprili, hoşgörülü, adil, dengeli, sevecen olarak belirtmiştir.

Öğretmenin mesleki nitelikleri ise; öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme, rehberlik yapma olmak üzere yedi ana grupta toplanabilir. Öğretmen, amaçların belirlenmesi, bilgilerin sınıflanması, kaynakların hazırlanması, yöntem ve tekniklerin seçimi, değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi gibi öğretim etkinliklerinde, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemelidir (Özsoy, 2004, ss.85-88). Etkili bir öğretim hizmeti için öğretmenler, öğrencilerin özelliklerini, öğretim sürecinin niteliklerini, konu alanının yapısını çok iyi bilmeli ve mesleki çalışmalarını bu konuda edindikleri çağdaş bilimsel bilgiler üzerine kurmalıdır (Bilen, 2002, s.71). Yanpar (2006, ss.196), öğretmenlerin sahip olması beklenen niteliklerin teknoloji ile beraber daha da çeşitlendiğini, teknolojik değişmelerin öğretmen davranışlarında da değişiklik gerektirdiğini bu noktada ve öğretmenin kendisine “En iyi nasıl öğretebilirim ve öğrencilere nasıl

yol gösterebilirim?” sorunlarını sorarak hazırlık yapmasını ve kendini yetiştirmesini önermektedir. Açıkgöz (2003, ss.102-104), etkili bir öğretmenin yalnızca istenilen yeterliklere sahip olmasının, bir başka deyişle, öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilmesinin yeterli olmadığını, aynı zamanda, bildiklerinden hangilerini hangi koşullarda uygulayabileceğine karar veren ve bunu yargılayan öğretmen olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenin öğrencilerin gereksinmelerine karşı duyarlı olması, sınıfta olumlu duygusal bir ortam yaratabilmesi, öğretimi etkili bir biçimde sürdürebilmesi, sınıf yönetimini etkili bir biçimde sağlayabilmesi, öğrenmenin sağlanması bakımından kritik gerekliliklerdir. Öğretimi etkili kılacak bir öğretmenin; liderlik yeteneğine sahip, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolu gösterici, gerekli öğreticilik davranışlarını kazanmış, öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlayan yeterlikte olması gerekir. Bu noktada öğretmenden beklenen davranışlar; her şeyden önce öğrenciyi iyi tanıması, katılımı sağlaması, ipucu ve pekiştireç vermesi, dönüt-düzeltilmeyi sağlaması, yöntem ve teknikleri etkili kullanması ve araç-gereçlerden yeterince yararlanabilmesi gibi etkinliklerdir (Şahin, 1998, ss. 28-30).

Öğreticilik görevini üstlenmiş bir kişi, sınıf ortamında zenginliğin verimliliği artırdığını bilmeli ve desteklemelidir. Çağdaş bir öğretici, öğrencileri kendi görüşleri doğrultusunda yönlendirmeden, onları oldukları gibi kabul etmeli ve öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılım yoluyla öğrenmelerine ve kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamalıdır. Öğretici, öğrenciye sınıfta öğrenme ve başarıma fırsatı vermelidir. Bilgi çağının ya da çağdaş toplumun öğretmeni sorun çözme becerisine sahip, teknolojiyi kullanabilen, öğrencisi ve velisiyle olumlu ilişkiler kurabilen; sınıf ve okulu tüm olanakları kullanarak etkin bir öğrenme ortamına dönüştürebilen, sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen ve bu çerçevedeki tüm rolleri üstlenerek toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir birey olmak durumundadır (Toprakçı, 2002, ss.21-23).

MEB (2017, ss.8) tarafından ulusal ve uluslararası düzeydeki gelişmelerin etkisiyle öğretmen yeterlikleri üzerinde çalışmalar yapılmış ve mevcut yeterlilikler güncellenmiştir. Bu kapsamda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

- | | |
|--|---|
| <p>➤ Mesleki Bilgi</p> <ul style="list-style-type: none">– Alan Bilgisi– Alan Eğitimi Bilgisi– Mevzuat Bilgisi <p>➤ Mesleki Beceri</p> <ul style="list-style-type: none">– Eğitim Öğretimi Planlama– Öğrenme Ortamları Oluşturma– Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme– Ölçme ve Değerlendirme | <p>➤ Tutum ve Değerler</p> <ul style="list-style-type: none">– Milli, Manevi ve Evrensel Değerler– Öğrenciye Yaklaşım– İletişim ve İş Birliği– Kişisel ve Mesleki Gelişim |
|--|---|

2.Öğretim Hizmetinin Planlanması

Bir öğretim terimi olarak plan, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp, belirlemektir (Demirel, 2006, ss.10-11). Planlamanın temel amacı, öğretim etkinliklerini daha etkili ve verimli hale getirmektir. Çünkü nitelikli bir öğretim hizmeti, ancak iyi bir planlama sonucunda gerçekleşebilir. Dolayısıyla öğretim için hedeflenen amaçlara en kısa yoldan, en az maliyetle, en kısa zamanda ve en etkili bir biçimde ulaşabilmek için, bütün öğretim etkinliklerinin planlanması şarttır (Küçükahmet, 2002, ss.142-144). Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmede; öğretmen içeriğin doğasını dikkate alarak ve öğretime ön hazırlık amacıyla öncelikle öğretim etkinliklerinin planlanması, önceden planlanan etkinlikleri uygun bir sıra ile uygulaması ve öğretim etkinliklerinin amaca hizmet etme derecesinin değerlendirilmesi amaçlanan sonuçların elde edilmesini doğrudan etkilemektedir (Oral, 2007, ss.546-548).

Öğretimin planlamasına etki eden temel etmenler; öğretmenin ve öğrencilerin özellikleri, içerik, öğrenme kaynağı/kaynakları ve öğretime ayrılan süredir. Bir başka deyişle, öğretim etkinliklerinin planlanması sürecinin, öğretmen ve öğrencinin özellikleri ve öğretime ayrılan sürenin etkili kullanılması dikkate alınarak; amaçların belirlenmesini, içeriğin seçimi ve düzenlenmesini, öğretim sürecine ve değerlendirme sürecine ilişkin kararların alınmasını kapsadığı söylenebilir. Öğretim etkinliklerinin planlamasında öncelikle yapılması gereken öğretim amaçlarının belirlenmesidir. Öğretmen, uygulanacak öğretim etkinliği sonucunda kazanılacak bilgi, beceri, tutumların neler olacağını ve bu yeterliklerin hangi düzeyde kazandırılacağını belirlemelidir (Saban, 2002, ss. 170-172).

Öğretim, birden fazla boyuttan oluşan zincirleme bir süreç olarak ele alınabilir. Dolayısıyla öğretimin planlanmasında her bir boyutla ilgili gerçekleştirilecek uygulamalara ilişkin kararların alınması, sürecin başarısı için büyük önem taşımaktadır. Öğretim sürecinin başlıca aşamaları; öğretime giriş etkinlikleri, öğretim içeriğinin sunumu, geribildirim, ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir.

a.Öğretime Giriş Etkinliklerinin Planlanması: Öğrencilerin, öğrenebilmek için yapmaları gereken davranışları yerine getirmeleri, öncelikle öğrenmeye ilgi duymaları ve öğrenmeye güdülenmişlikleri ile ilintili bir durumdur. Öğrenme içeriğine ilgi duyulması, öğrenmeye güdülenmeyi artırmakta, öğrenmeye güdülenmişlik de öğrenmenin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu yönüyle öğretmenlerin, öğretim sürecinin başında öğrencilerin ilgilerini ve güdülerini harekete geçirmeleri, sürecin başarısı için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Öte yandan, öğretim ortamlarında sıklıkla yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarının önemli bir bölümünün de öğrencilerin öğrenilecek konuya ilgi duymamalarından ve yeterli ölçüde güdülenmemiş olmalarından kaynaklandığı sıklıkla ifade edilen, bilimsel araştırma bulgularıyla kanıtlanmış bir

durumdur. Öğretime giriş etkinliklerine karar vermede öğretmenlerin yanıtlamaları gereken iki temel soru “öğrencilerin ilgilerini öğretim içeriğine çekebilmenin en iyi yolunun ne olabileceği ve öğrencilerin dikkatinin öğretim içeriğine ve kazandırılacak davranışlara nasıl çekilebileceği ve bunun öğretim süresince nasıl korunabileceği”dir (Erişti, 2007, ss.62-63).

Öğrencilerin öğretim içeriğiyle ilgili olarak belirlenen kazanımları elde etmeleri, söz konusu öğretim içeriğinin öğrenilmesine temel oluşturan önkoşul bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmalarıyla olanaklıdır. Öğretime giriş etkinliklerinin planlanması aşamasında, öğrencilerin önkoşul giriş davranışlarına hangi ölçüde sahip olduklarının belirlenmesi gerekmektedir. Yeni bir öğrenme biriminin gerektirdiği önkoşul bilgi ve becerileri dikkate almayan bir öğretim etkinliğinin başarıya ulaşma olasılığı oldukça düşüktür. Öğrencilerin yetersiz önkoşul bilgi ve becerilere sahip olmaları, öğrenmelerinin niteliğini olumsuz etkileyeceği gibi ilgi ve güdülenme düzeylerini de etkileyecek, bu durum da sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına yol açacaktır. Öğretime giriş etkinliklerinin planlanmasında önemli bir karar noktası da öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenecekleri öğretim içeriği arasındaki bağın nasıl kurulacağıdır. Bu noktada öğretmen, öğrenilecek içeriğe ilişkin bilgi sunumuna geçmeden önce bu konuyla ilişkili önceki öğrenmelerini doğrudan ya da soracağı sorular yoluyla öğrencilere hatırlatabilir (Erişti, 2007, ss.62-63).

b.Öğretim İçeriğinin Planlanması: Öğretim etkinliklerinin planlanması aşamasının bir diğer boyutu da içeriğin seçimi ve düzenlenmesinin planlanması ile ilgilidir. Öğretmen, herhangi bir öğretim yaşantısının tasarlanmasında, öğrencilerin düzeyleri ve okulun eğitim olanakları gibi değişkenlere göre içeriğin hangi dilimlerden oluşacağına ve ne kadar zamanda gerçekleştirilebileceğine karar vermek durumundadır (Özsoy, 2004, ss.87-89). Öğrenilecek içeriğin, öğrenci gereksinimlerine yanıt verecek, amaçlanan yeterliklere ulaşmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi, bilginin, öğrencinin önemli bilgidan önemsizi ayırt etmesini sağlayacak şekilde örgütlenmesi önem taşır. İçerik; davranışlarla tutarlı, bilgilerin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi kapsamındaki ön koşul ilişkilerin belirlenmesi ve bilinenden bilinmeyene, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe şeklinde düzenlenmelidir (Toprakçı, 2002, s.301; Demirel, 2006, ss.125-126). Öğretim içeriğinin güvenilir bilgi örüntülerinden oluşmuş, güncel bilgileri ve verileri içeren bir yapıya sahip, gereksiz bilgilerden arındırılmış derecede özlü, öğrenci için anlamlı olacak biçimde, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru bir yapıda oluşturulmuş olması son derece önemlidir. Bu aşamada öğretmenin yanıtlaması gereken temel sorular ise şunlardır (Erişti, 2007, s.64):

- Öğretim içeriği, öğrenci kazanımlarını kapsayacak nitelikte midir?
- Öğretim içeriği öğretme-öğrenme ilkeleri ile uyumlu mudur?
- Öğretim içeriğinin hangi öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretilmesi daha uygundur?
- İçeriğin sunulmasında gereksinim duyulacak öğretim araç-gereçleri nelerdir?
- Öğretim ortamının fiziksel özellikleri ile ilgili bir düzenlemeye gereksinim duyulacak mıdır?

c.Süreç İçi Geribildirim Planlanması: Öğretimin planlanmasında karar verilmesi gereken bir konu da öğrencilere, öğrenmeleriyle ilgili olarak verilecek geribildirimlerle ilgilidir. Geribildirimler aracılığıyla öğrenciler, istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığı ya da bu davranışların ne düzeyde kazanıldığı hakkında bilgilendirilirler. Bu bildirim dayalı olarak öğrencilerin eksik ve yanlışları belirlenir. Dönüt ve düzeltme etkinlikleri hem pekiştirir ve hem de ipucu niteliği taşır. Öğrenci, öğrenmedeki ilerlemesini gördüğünde güdülenmesi artar ve geribildirimler aracılığıyla olumlu ipuçları aldıkça da öğrenmeye yoğun bir katılım gösterir. Geribildirim yalnızca öğretmenden öğrencilere bilgi aktarımı olarak da düşünülmemelidir. Öğrencilerin öğretmenden, öğretmenlerin de öğrencilerden geribildirim alması ve bu yolla da iletişimin ne ölçüde sağlandığının denetlenmesi öğretimin niteliğini de olumlu yönde etkiler.

d.Ölçme ve Değerlendirmenin Planlanması: Öğretim sürecinin amaçlarına hangi ölçüde ulaştığı, öğrencilerin amaçlanan kazanımları elde edip etmediklerinin belirlenmesi ancak değerlendirme uygulamalarıyla ortaya çıkarılabilecek bir durumdur. Öğretim etkinliklerini değerlendirme uygulamalarına öğretim sürecinin kalite kontrolü olarak da bakılabilir. Değerlendirilmeyen bir sürecin geliştirilmesi de olanaklı değildir. Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi etkinliklerini planlayacak bir öğretmen aşağıdaki sorulara yanıt aramalıdır (Erişti, 2007, ss.65-66):

• Öğretimin değerlendirilmesi hangi yollarla ve hangi araçlarla gerçekleştirilecektir? Değerlendirme sözlü yoklamalar, yazılı yoklamalar ya da çoktan seçmeli ölçme araçlarıyla yapılabilir.

- Değerlendirme uygulamaları öğretimin hangi aşamasında yapılacaktır?
- Değerlendirme uygulamalarının kapsamı ne olacaktır?
- Değerlendirme uygulamalarında başarı ölçütleri ne olacaktır?
- Değerlendirme sonuçları hangi amaçlarla kullanılacaktır?

Değerlendirme uygulamaları yalnızca “başarılı, başarısız” ya da “geçti, kaldı” yargılarına ulaşmak için gerçekleştirilen etkinlikler olmamalıdır. Değerlendirme sonuçlarından öğretmen kendisi için de anlamlar ve sonuçlar çıkarabilmelidir. Öğretimin niteliğinden öncelikli sorumluluk taşıması kişinin öğretmen olduğu unutulmamalıdır.

3.Sınıf Yönetimi

Öğretim hizmetinin etkililiğini etkileyen önemli etkenlerden birisi de sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, öğrencilerde amaçlanan davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmek için, hangi yol ve yöntemlerin kullanılacağı ve bu yollara nasıl ulaşılacağını tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Sınıf yönetimi; öğrenci tutumlarını, öğrenme güdüsünü, öğrenme niteliğini ve hızını doğrudan etkileyen bir güce sahiptir.

Sınıf yönetimi etkinlikleri beş temel boyutta ele alınabilir. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin

etkinlikler, zaman yönetimine ilişkin etkinlikler ve davranış düzenlemelerine ilişkin etkinliklerdir (Başar, 1999, ss.11-15).

Öğretme-öğrenme ortamında fiziksel ve psikolojik düzenlemeler, öğrenmenin oluşması açısından önemli rol oynar. Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin alanlar; sınıfın genişliği, ısı, ışık, ses, renkler, temizlik, estetik, araç-gereçler, oturma düzeni gibi boyutları kapsar. Öğrencinin öteki öğrencilerle, öğretmen ve öğrenme kaynakları ile etkileşimi fiziksel değişkenlerden etkilenir. Öğretme-öğrenme ortamı olarak sınıftaki öğrenci sayısının öğrenmeye etkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda küçük gruplarla yapılan çalışmaların, bağımsız çalışabilme, öğrenme sürecine katılabilme gibi olumlu öğrenci davranışlarını olanaklı kıldığı görülmüştür. Grupların küçük olmasının öğrenci katılımını artırdığı, konu içi tartışmalara ortam yarattığı, kalabalık ortamların ise öğrencinin eğitim etkinliklerine katılımını düşürdüğü belirlenmiştir. Kalabalık ortamlarda öğretim daha çok öğretmen merkezli ve öğrencileri kritik düşünmeye götürücü etkinlik düzeyi düşüktür. Sınıftaki öğrenci sayısı, sınıf içi iletişim örüntüleri, yerleşim biçimi, uygulanan öğretim yöntemi gibi düzenlemeler üzerinde de belirleyici rol oynar (Erişti, 1998, ss.20-22).

Sınıftaki yerleşim düzeni de öğrencinin öğrenmesini etkilemektedir. Öğretmenin, öğretim sırasında öğrencinin içeriği anladığına ilişkin tepkisini görmesi gerekir. Bu nedenle, iyi bir öğretim ancak yüz yüze ilişkinin olduğu sınıf ortamında oluşur. Çift yönlü, yüz yüze ilişkinin olduğu bir sınıf ortamı, öğrenci açısından olduğu kadar öğretmen açısından da önemlidir. Öğretmen böyle bir ortamda öğrencilerin tepkilerine bakarak yalnız ne ölçüde öğrettiğini değil, aynı zamanda nasıl öğretmesi gerektiğini de belirleyebilir.

Öğretme-öğrenme ortamının fiziksel koşulları ve oturma düzeni öğrenciyi güdüleyici, sınıftaki demokratik iklim öğrenciyi öğretim etkinliğine katılmaya cesaretlendirici ve özendirici olmalıdır. Etkili öğretmenler, öğrencilerin düşünme, tartışma, soru sorma ve araştırmada kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam yaratarak, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadırlar (Gordon, 1993, ss.53-54).

Zaman yönetimine ilişkin etkinlikler, sınıf yönetiminin bir başka boyutudur. Etkili bir öğretim için, öğretmen öğretim öncesinde, öğretime başlarken, öğretim süresince ve sonunda hangi etkinlikleri, nasıl ve ne kadar yapacağını planlamalı ve öğretim zamanının ders dışı etkinliklerle engellenmesini önlemelidir (Aksüt, 2007, s. 280).

Etkili bir sınıf yönetiminin ve öğretimin sağlanmasında göz önüne alınması gereken önemli bir konu da demokratik sınıf ortamının oluşturulması ile ilgilidir. Demokratik sınıf ortamının oluşturulması sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde ve öğretimin gerçekleştirilmesinde önemli olmaktadır. Şimşek (2000, ss. v-vi), öğrencilere demokrasinin anlatılmasının tek başına yeterli olmadığını, önemli olanın bireylerin tüm yaşam alanlarında ve kendi eylemleri yoluyla demokratik birikim oluşturmaları olduğunu, bunun da öğrencilerin etki katılımı ile sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, eğitimciler demokrasiyi yaşama geçiren öğrenme fırsatları yaratmalıdırlar. Kuzgun (2000, ss. 15-18), sınıfta demokrasi için derslerde tartışma ortamının yaratılmasını, öğrencilere seçme-seçilme yaşantısı sağlanmasını, öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesini, bir görüş hakkında karşıt görüşlere de yer verilmesini ve çatışma çözme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını önermektedir. Bu aşamada sınıf içinde

yaratıcılığın pekiştirmesi üzerinde de durulması gerekir. Yaratıcı bir eğitim ortamı oluşturabilmek için öğretmenin öğrencilerde; yaratıcılığı gereksinim olarak uyandırması, ortaya çıkan farklı durumlara uyma becerisi geliştirmesi, riskleri göze alabilmeyi öğretmesi, var olan olayları gözlemleyip değerlendirmesi sağlanmalıdır. Okullarda, yaratıcılığın gelişmesine olanak sağlayacak sevgi, güven ve özgürlük ortamının hazırlanmasına özen gösterilmelidir (Sünbül, 2002, ss.167-168).

4.Öğretim Yöntemleri

Yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşabilmek için bilinçli olarak seçilen ve izlenen yoldur. Başka bir deyişle yöntem, öğrenme yaşantılarının desenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında seçilen ve izlenen yoldur. Öğretim yöntemleri, öğrencinin öğrenmesine etkide bulunan tüm değişkenlerin denetlenmesini, öğrenciye kazandırılacak davranışın türüne göre yeniden yapılanmasını içerir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmakla ve öğrenciye kılavuzluk etmekle yükümlüdür. Bilgi insanının yetiştirilmesi, bireysel sorumluluğun ve etkin katılımın ön planda olduğu eğitim ortamlarını, belirli bir yerle sınırlandırılmayan sürekli eğitim anlayışını, öğretmen yerine öğrencinin merkezde olduğu öğretim yönetimlerini gerektirir (Fındıkçı, 1996, ss. 1-2). Öğretimi etkili kılabilmek için de öğretmenlerin çok zengin bir yöntem bilgisine sahip olmaları ve öğrencilerin öğrenmelerinin niteliğini artırmak için farklı öğretim yöntemlerini kullanmaları gerekir. Öğretme işinde kullanılacak yöntemin, öğrencinin dikkatini sürekli tutma, hatırlamasını sağlama, ipuçlarını kolayca yakalamasını ve öğrenme işine doğrudan katılmasını sağlama gibi işlevleri olmalıdır (Fidan, 1997, ss.168-169). Öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme özellikleri, gelişim düzeyleri ve önkoşul öğrenmeleri doğrultusunda etkin katılımlarına olanak verecek yöntemler seçilmelidir.

Öğretmen, öğretim sürecine ilişkin kararlar alma aşamasında, söz konusu öğretim etkinliğini uygulayabilmesi için hangi öğretim stratejilerini, modellerini, yöntem ve tekniklerini kullanacağını ve hangi öğretim araç, gereç ve materyallerinden yararlanacağını kararlaştırmalıdır (Saban, 2002, s.162). Öğretmenin yönetime yatkınlığı, zaman ve fiziksel olanaklar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğrencide geliştirilmek istenilen nitelikler, sınıf atmosferi gibi pek çok değişken bu tür kararların alınmasında etkili olmaktadır (Küçükahmet, 2002, s. 40). Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrenme sürecine katılımını ve katkısını sağlama ve öğrenciyi güdüleme ile yükümlüdür. Bu nedenle, öğretme işinde kullanılacak model, strateji, yöntem ve araçların seçiminde, öğrencinin dikkatini sürekli tutma, hatırlamasını kolaylaştırma, ipuçlarını kolayca yakalamasını ve öğrenme işine doğrudan katılmasını sağlayacak tercihler yapmalıdır (Fidan, 1997, s. 169).

5.Öğretim Materyalleri

Amaçlanan öğrenmelerin kazandırılmasının öncelikli koşullarından biri, bu ortamda, öğretim materyallerinin işe koşularak öğrencinin doğrudan yaşantı geçirmesini ve etkileşimde bulunmasını sağlamaktır. Öğrenme sürecinde bilginin sunulmasını sağlayan kanallara, yani sembollerini ileten eğitim araçlarına gereksinim vardır. Öğretme-öğrenme sürecinde eğitim araçlarından uygun biçimde yararlanıldığında öğrenme kolaylaşıp, zenginleşmektedir. Materyaller, etkin, somut ve aşamalı öğrenmeyi sağlar. Tüm bunların yanı sıra, sınıf ortamında uygun eğitim araçlarından yararlanmanın dikkat topladığını, öğrenmenin kalıcılığını sağlama ve öğrenci katılımını artırma gibi olumlu etkileri vardır.

Amaçlanan davranışları kazandırmak ve daha nitelikli öğrenmelerin oluşmasını sağlamak amacıyla kullanılan ve öğretme-öğrenme yardımcısı olan öğretim materyallerinin öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulması, öğrencilerin farklı bilişsel ve devinsel becerilerini daha yoğun olarak kullanmalarını sağlar. Materyallerin sınıf ortamında yalnızca öğretmen tarafından kullanılması yeterli değildir. Öğrenci katılımı yetenince sağlanamadıkça yüzeysel bir öğrenmenin ötesine geçilemez. Öğrenci, konu ile ilgili öğelerle etkin olarak etkileştiğinde öğrenme gerçekleşir. Bu nedenle, öğrenci gerektiğinde eğitim araçlarının kullanıcısı olarak da öğretme-öğrenme sürecine etkin olarak katılmalıdır. Özellikle öğrencide birtakım beceriler geliştirilmek isteniyorsa, o beceriye temel olan aracın öğrenci tarafından da etkin olarak kullanılma zorunluluğu vardır (Ergin, 1998, ss.120-129). Kullanılan araçlarda bulunması gereken en önemli nitelik kullanım amacına uygunluğudur. Kullanılan eğitim araçlarının uygun araçlar olması, amaçlanan öğrenmenin gerçekleşmesine ve bu etkiyi öğrencilerin tümünde göstermesine bağlıdır.

6.Öğretim Hizmetinin Öğeleri

Öğretim hizmeti, öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğretme durumu-öğrenci etkileşiminin yönetimidir. Öğretim hizmeti, bu süreçte neleri, niçin ve nasıl yapacakları konusunda öğrencileri bilgilendirmeye, öğrenmeleri amaçlanan davranışları denemeye ve onları öğretme-öğrenme sürecine katılmaya özendirmeye, istedik davranışlarını pekiştirmeye ve amaçlanana yakın olmayan davranışlarını düzeltmeye dönük önlemleri içerir. Öğretim hizmeti, öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimlerin tam olarak istenen sıra ve düzeyde gerçekleştirilmesi ve bu etkileşimlerin amaçlanan davranış değişikliği gerçekleşinceye kadar sürdürülmesidir. Öğretim hizmeti, dört temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar; ipuçları, katılım, pekiştirme ve dönüt ve düzeltmedir.

İpuçları: İpuçları, öğrenme sürecinde öğrenciye neyi öğreneceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını anlatmak için kullanılan mesajların tümü olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2004, ss.135-136). İpuçları, istenilen davranış ortaya çıkarmak amacıyla öğrenciyi isteklendirici ve ona kimi şeyleri hatırlatıcı ön uyaranlardır. Kısaca belirtilirse, ipuçları öğrencilerin harekete geçirilmesine ve istenilen davranışların yapılmasına yardımcı olan davranışlardır. Temel işlevi öğretme-öğrenme sürecinde neleri, niçin ve nasıl yapacağını öğrenciye iletme olan ipuçlarının sabit bir biçimi yoktur. İpuçları, sözlü ya da yazılı ipucu, resim, sema, jest, mimik ya da bunlardan

birkaçını birden içeren kompozisyonlar biçiminde olabilir (Özçelik, 1992, ss. 116-118). Öğretmenin derste örnek vermesi, sorular sorarak öğrenciyi düşündürmesi, renk kullanması, ses tonunu belirli noktalarda farklılaştırması, ipucu amacıyla yapılan etkinliklerden kimileridir (Fidan, 1997, s. 122).

İpuçları öğrenciye bilgi verir, dikkatinin bir etkinliğe yönelmesini sağlar. Ayrıca, öğrencinin bildiklerini hatırlamasına, değişik öğeler arasında ilişki kurmasına yardım eder. Davranışlar dizisinin her adımında öğrencilerin dikkatini çekerek kritik durumları algılamalarını ve bu yolla öğrenmelerini sağlamak ancak ipuçlarının kullanılmasıyla olanaklıdır (Ülgen, 1995, ss.45-50). Öğretme-öğrenme sürecini etkili kılmada önemli rolü olan ipuçlarının kullanım biçimi de oldukça önemlidir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci katılımının sağlanması için kullanılacak ipuçlarının öğrenciyi güdüleyici, öğrenme çabasını sürdürmesine ve başarılı olmasına yardım edici nitelikte, öğrencinin hazır oluşluk düzeyine uygun, anlamlı ve güçlü olması gerekir (Senemoğlu, 2005, s.455). Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımları ancak sunulan ipuçlarının onlar için anlamlı ve çekici olmasıyla olanaklıdır (Bloom, 1979, ss.119-121). Kullanılan ipuçları planlı olmalı, öğrenci aldığı mesajın konuyla ilgisini kurabilmelidir. Öğrenci katılımının sağlanabilmesi ipuçlarının onlar için anlaşılır olmasına, öğrencilerin ilişki kurma, genelleme, ayırıştırma ve transfer yapmasına olanak vermesiyle mümkündür. Öğretme-öğrenme ortamında, öğretmenin kullandığı sözel ya da sözel olmayan -jest ve mimik gibi- ipuçları her zaman amaçlı olmak zorundadır. Öğretmen, öğretim etkinliği sırasında vereceği ipuçları ile öğrencilerin katılımları ve davranışsal amaçları kazanmaları sağlanmalıdır. İpuçlarının her öğrenci için uygun ve yeterli olma derecesinin saptanması ve gruptaki her öğrencinin gereksinmesine göre uyarlanması için gerekli bilgilerin toplanması gerekmektedir. İpuçlarının öğrencilerin yapmaları gerekenleri tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayıcı olması can alıcı bir öneme sahiptir. Bunun için hangi öğrencilerin ne tür ipuçlarını daha kolay anlayacakları, hangi öğrenciler için kullanılacak ipuçlarının hangi somutluk derecesinde olması gerektiği, öğrencilerin dikkatini ipuçlarına çekmek amacıyla ne tür etkinlikler yapılacağı gibi konular dikkatle incelenmeli ve inceleme sonuçları uygulamaya sokulmalıdır.

Pekiştirme: Pekiştirme, öğrenciyi öğrenme çabası göstermeye özendirme, onun dikkatini ipucu ve açıklamalara yöneltme, onun kendisi için hazırlanmış olan öğretme durumunun öğeleriyle öngörülen biçimde etkileşime girmesini ve bunu davranış oluşuncaya kadar sürdürmesini sağlama amacına dönüktür. Pekiştirme, pekiştireç adı verilen uyarıcılar aracılığıyla gerçekleştirilir. Pekiştireçler olumlu ve olumsuz pekiştireç olmak üzere iki gruba ayrılırlar. Bir davranıştan sonra verilen bir uyarıcı o davranışın ileride tekrarlanma sıklığını artırıyorsa, bu tür pekiştirece olumlu pekiştireç denir. Eğer bir davranış sonunda bir uyarıcı ortadan kalkıyor ve ortadan kalkan bu uyarıcı davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığını artırıyorsa, buna da olumsuz pekiştireç adı verilir (Sönmez, 2004, s.128). Pekiştirmenin katılımı ve dolayısıyla öğrenme düzeyini artırabilmesi için kullanılan pekiştireçlerin öğrencinin gelişim özelliklerine, ön öğrenmelerine ve duyuşsal özelliklerine uygun olması, öğrenci için anlamlı olması ve geciktirilmeden zamanında verilmesi gerekir. Öğrencinin pekiştirilerek öğrenmeye güdülenmesi, onun etkin katılımını sağlar ve öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini artırır (Şahin, 1998, ss.28-30). Bunun yanı sıra değişik

ödüllere ve ödül etkisine sahip uyarıcılardan yararlanma ve etkin katılımı güçleştirici durumu ortadan kaldırma, her öğrencinin tüm yeni davranışları öğreninceye kadar katılımını sürdürmesini sağlar (Özçelik, 1992, s.120). Katılım miktarı, öğrencilerin yeterince pekiştirilmeleri ve sunulan ipuçlarının onlar için anlamlı olması durumunda en yüksek düzeye çıkarılabilir.

	Uyarıcının Verilmesi (+)	Uyarıcının Alınması (-)	
	Olumlu Pekiştirme	Olumsuz Pekiştirme	➡ Davranışın tekrarlanma olasılığı <u>artar</u> ...
	I. Tip Ceza	II. Tip Ceza	➡ Davranışın tekrarlanma olasılığı <u>azalır</u> ...

Katılım: Öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenci-öğretme durumu etkileşimi, kimi durumlarda dış gözlemle algılanabilecek açık işaretler sağlarken; kimi durumlar için bu olanaklı değildir. Dışarıdan gözlenebilen katılıma açık katılım denir. Devinsel davranışlar bu tür katılıma örnek gösterilebilir. Öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenci ve öğretme durumu etkileşiminin dış gözlemlere açık işaretleri yoksa bu tür katılıma, dışarıdan gözleme güçlüğüne belirtmek için örtülü katılım denir. Örtülü katılımı öğrencinin öğretilenlerle ilgili düşünme ve zihinsel işlem yapma süreci anlatılmaktadır (Yıldıran, 1982, ss.18-19). Özellikle küçük yaşlarda ve düşük olgunluk düzeylerinde, öğrencilerin örtülü katılımlarının oldukça açık belirtileri bulunabilir. Ancak yaş ve olgunluk arttıkça, örtülü katılım, dışa açık bir belirti olmadan, ya da dışa açık belirtiler tersine birer işaret sayılabilirken de gerçekleşebilir. Katılım, hiçbir zaman tamamen açık ya da tersine tamamen örtülü olmaz. Herhangi bir durumda bir ölçüde açık, bir ölçüde örtülü ya da kimi yönleriyle açık, kimi yönleriyle örtülü bir katılım söz konusu olabilir. Öğrencinin sürece açık ya da örtülü katılımından çok, her iki tür katılımı da yaşantı kazanacak düzeyde etkileşimde bulunması ve bu etkileşimi sürdürmesi önemlidir (Senemoğlu, 2005, ss.425-428). Katılım, soruya yanıt yazma, sözlü sorulan yanıtlama, sorun çözme ve başka zihinsel etkinlikler biçiminde olabileceği gibi, laboratuvar ve atölyede devinsel hareketleri gerektiren bir çalışmaya katılım biçiminde de olabilir.

Katılımı, öğrencinin sahip olduğu iç koşullar ile ona sunulan dış koşullar etkiler. İç koşullar, öğrenmenin başında öğrencinin sahip olduğu yeterliklerle ilgilidir. Dikkat, güdülenme, bedensel ve zihinsel hazır oluş katılmayı etkileyen ve yönlendiren iç koşullardır. Katılım, öğrencinin öğrenilecek konu ile ilgili daha önce edinmesi gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına ve onları kullanabilmesine bağlıdır. Öğretme ortamında bulunan öğeler ve öğrencinin dışında yapılan etkinlikler ise dış koşullardır (Fidan, 1997, ss.124-126). Eğitim araçları, öğretmen, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri ve öğretim hizmetinin öğeleri bunlar arasında sayılabilir. Öğrenci, öğretme kaynaklarıyla, sınıftaki öteki öğrencilerle ve öğretmenle etkileşim içinde bulunduğu zaman öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmekte ve katılımı da artmaktadır. Öğrenmek için her öğrenci öğretme-öğrenme sürecine istekli katılmak, öğrenme ilkelerine uymak,

öğrenmesinden sorumluluk taşımak zorundadır. Bu nedenle, öğrenme için gerekli katılımı sağlamak, okulun ve öğretmenin öncelikli görevlerinden biridir.

Geçmiş dönemlerde etkili öğrenmenin oluşumunun çoğunlukla öğretmenin öğretim etkinliklerine bağlı olduğu düşünülmekteyken, günümüzde, öğrencinin kendi öğrenme sürecindeki etkin rolü çağdaş eğitim sistemlerinde yaygın olarak kabul görmektedir. Öğretmen yalnızca öğrenme ortamlarını etkili bir biçimde oluşturabilir ve öğrenciye öğrenme sürecinde kılavuz olabilir. Anlamli ve kalıcı öğrenme, öğrencinin kendi çabası ve katkısıyla olanaklıdır (Weinstein ve Mayer, 1993, ss.52-59). Öğrenmede temel sorumluluğu öğrencinin kendisine vererek bireyin kendisinin yaşantı geçirmesini sağlamak, daha etkili öğrenme ürünleri oluşturmaya yol açar (Walkin, 1992, ss.19-23). Öğretim ortamında öğrencinin ilgisini çekmenin ve bunu sürdürmenin yolu, öğrenci katılımını sağlamaktır. Öğrenciler gözleriyle gördükleri, elleriyle dokundukları, kulaklarıyla duydukları, kaslarıyla ağırlığını hissettikleri zaman daha iyi öğrenirler. Katılım, öğrencinin öğrenmeye güdülenmesine ve kişilik gelişimine de yardım etmektedir (Astin, 1984, ss.298-299). Beynin çalışmasına ilişkin yapılan son yıllardaki araştırmalar bireyin bilgiyi kendine özgü bir biçimde anlamlandırdığını kanıtlamaktadır. Öğrencinin öğrenme sırasında etkin oluşu, bilgiyi anlamli bir biçimde kodlamasına yardım eder. Bireyin yeni bir bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, başka bir deyişle kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları kendisi için anlamli duruma getirmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir (Shuell, 1994, ss.412-415). Sınıflarda öğrenciye öğrenme ve başarma fırsatı verilmelidir.

Dönüt (Geri Bildirim) ve Düzeltme: Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler dönüt aracılığıyla, istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığı ya da bu davranışların ne düzeyde kazanıldığıyla ilgili olarak bilgilendirilirler. Bu bildirimde dayalı olarak öğrencilerin eksik ve yanlışları belirlenir. Eksikleri tamamlama ve yanlışları doğrulama işlemi de düzeltme olarak adlandırılmaktadır (Reece ve Walker, 1994, ss.50-58).

Dönüt ve düzeltme, öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğelerden biridir. Çünkü sınıf ortamında öğretmenin her öğrenci ile etkileşim düzeyi eşit olamaz. Ayrıca, ipuçları, katılım ve pekiştirme ne kadar etkili bir biçimde sağlanırsa sağlansın, bunlar öğrencinin iç koşullarına göre anlam kazanacağı ve öğrenmeyi sağlayacağından öğrencilerin öğrenme düzeyi farklılaşır (Senemoğlu, 2005, ss.455-460). Öğrencilere dönüt ve düzeltme verilmesi, bu farklılıkların ortaya konması ve gerekli düzenlemelere ilişkin yapılacakların belirlenmesi bakımından önemlidir. Dönüt ve düzeltme işlemi hem pekiştireç ve hem de ipucu niteliği taşır. Öğrenci, öğrenmedeki ilerlemesini bildiğinde güdülenmesi artar ve dönütler aracılığı ile olumlu ipuçları aldıkça öğrenmeye daha yoğun bir katılım gösterir. Her dersin sonunda öğretmenin öğrencilere neleri öğrendikleri, neleri hatırlayabildikleri ve bilgilerin kullanılabilirliğini yazılı ya da herkesin katılımının sağlandığı tartışmalarla denetlenmesi öğrenmenin sağlanmasının önemli yollardan biridir. Öğrencinin öğretmenden ve öğretmenin de öğrenciden dönüt alması ve bu yolla iletişimin ne ölçüde sağlandığının denetlenmesi öğretimin niteliğini de olumlu yönde etkiler (Erişti, 1998, s.30).

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aksüt, M. (2007). Derslerle İlgili Süre Kullanımı. Sınıf Yönetimi. (Ed: Z. Kaya). 7. baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkan, C. (1992). Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,
- Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. Journal of College Student Personel. 25, ss. 297 -308.
- Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bilen, M. (2002). Plandan Uygulamaya Öğretim. 6.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). Okullarda Öğretim Sorunları. Ankara: Eğit-Der Yayınları.
- Byrd, D.M. ve P. R., Burden. (2003). Methods for Effective Teaching.Third Edition. Boston: Allyn and Bacon
- Demirel, Ö. (2006). Öğretimde Planlanma ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı. 11. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergin, A.. (1998). Öğretim Teknolojisi: İletişim2. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişti, B. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Durumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erişti, B. (2005). Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlanması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erişti, B. (2007). Öğretim durumlarının planlanması, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. (Ed: H. F. Odabaşı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss. 51-70.
- Fındıkçı, İ. (1996). Öğreten Okuldan Öğrenen Okula. Yeni Türkiye. 7:1-2.
- Fidan, N. (1997). Okulda Öğrenme ve Öğretme. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Gordon, T. (1993). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gözütok, D. (1995). Birleştirilmiş ve Normal Sınıflı İlkokullarda Dönüt ve Düzeltmenin Öğrenmeye Etkisi. Ankara: TDV Yayınları.
- Jones V. F. and L. S. Jones (1990). Comprehensive Cassroom Management. Motivating and Managing Students.Boston: Allyn and Bacon.

- Kauchak, D. ve P. Eggen. (2003). Learning and Teaching. Boston: Allyn and Bacon.
- Kuzgun Y, ve D. Deryakulu. (2006). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar. (Ed: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu). Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 1-11.
- Küçükahmet, L. (2002). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.13.baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Martella N., T. Slocum ve R. Martella. (2004). Introduction to Direct Instruction.United States of America: Pearson Education.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- Moore, K. (1998). Classroom Teaching Skills.Boston, USA: McGraw-Hill.
- Oral, B. (2007). Etkili öğretim ve etkili öğretim ilkeleri. Eğitim Psikolojisi.(Ed: A. Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 547-586.
- Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim. 3. baskı. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özsoy, O. (2004). Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim. İstanbul: Hayat Yayıncılık, Reece, I. and S. Walker, (2000). Teaching, Training and Learning: A Practical Guide.Sunderland: Business Education Publishers.
- Saban, A. (2002). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. 12.baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shuell, J.T. (1994). Cognitive Conceptions of Learning. Review of Educational Research. 56, 4; 411-426.
- Sönmez, V. (2004). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.11.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2002). Yaratıcılık ve Birey. Eğitime Yeni Bakışlar. (Ed: A.M. Sünbül). Ankara: Mikro Yayınları, ss. 163-180.
- Şahin, T. (1998). İlköğretim Okullarında Sınıfıçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Nasıl Olmalıdır? Çağdaş Eğitim. 23, 239; 28-30.
- Şimşek, A. (2006). Öğrenme biçimi, İçerik Türlerine Dayalı Öğretim (Ed: A. Şimşek). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2000). Önsöz., Sınıfta Demokrasi.(Ed: A.Şimşek). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, ss. v-vi.

- Toprakçı, E. (2002). Eğitim Üzerine. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Walkin, L. (1992). Teaching and Learning in Further and Adult Education. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Weinstein, C. E. ve R. E. Mayer (1993). Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri. (Çev: M. Demirel). Eğitim ve Bilim. 17, 88; 52-59.
- Yanpar, T. (2006). Eğitimin Teknolojik Temelleri, Eğitim bilimine giriş. (Ed: V. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 187-212.
- Yıldıran, G. (1982). Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

3. ÖĞRENME VE ÖĞRETME İLKELERİ

ÖĞRENME İLKELERİ

Öğretim süreçlerinin etkili bir biçimde sürdürülebilmesi için öğrenmenin niteliğinin ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gerekmektedir. Öğrenme kuramları öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışırken öğrenmeye ilişkin ilkeler de ortaya koymaktadır.

Öğrenme kuramlarından en eski ve en çok bilineni olan **davranışçı kurama** göre öğrenme, deneyimler sonucu ortaya çıkan, gözlenebilir, kalıcı davranış değişimleridir. Davranışçı kuram, öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak açıklamakta ve doğrudan gözlenebilen nitelikteki davranışlara öğrenme adını vermektedir. Davranışçı kuramın öğrenmeye ilişkin ilkeleri şöyle sıralanabilir:

- Öğrenmenin meydana gelmesinde uygun ortamların oluşturulması gerekir.
- Öğrenmede uygun davranış ve tutumların kazandırılması için uygun uyarıcılar gerekmektedir. Bu nedenle, öğrenmede uyarıcıların niteliği önemlidir. Uygun uyarıcılar uygun davranışlara neden olduğundan araç-gereçler ve öğretim teknolojisi öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır.
- İstenilen davranışların kazandırılmasında pekiştirmenin önemli bir yeri vardır.
- Öğrenmede tekrarın önemli bir yeri vardır; özellikle, becerilerin öğretiminde tekrarlardan yararlanılmalıdır.
- Güdülenme öğrenmede etkinliği sağlayan önemli bir etmendir.
- Öğrenme, öğretmen ya da başkası tarafından düzenlenen etkinlikler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Davranışçı kuramda yaparak öğrenme temeldir. Öğrenci öğrenme sürecinde etkin olmalıdır. Öğrenmede pekiştirmenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Pekiştirme davranışların tekrarlanma sıklığını artırır. Becerilerin öğrenilmesi ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. Tekrar öğrenmede gelişmeyi sağlamanın önemli bir yoludur. Öğrenmede güdülenmenin önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması gerekir.

Bilişsel kurama göre öğrenme, insanın beyinde ve sinir sisteminde oluşan bir iç süreçtir. Öğrenme, davranışçıların ileri sürdüğü gibi dışsal değil, içsel olarak bilişsel süreçlere göre meydana gelmekte; bireyde meydana gelen davranış değişiklikleri içsel süreçlerin dışa yansması olarak kabul edilmektedir. Bilişsel öğrenme kuramı, bilginin sunulduğu ve sunulan bilginin bellekte yapılandırıldığını ileri sürmektedir. Bilişsel kuram, öğrenmeyi üst düzey bilişsel süreçleri içeren bir etkinlik olarak görür. Öğrenme, birikimli bir süreçtir ve önceki bilgi yeni bilginin kazanılmasında önemli bir rol oynar (McInerney ve McInerney, 2002, s.103). Bilişsel kuramın öğrenme ilkeleri ise şöyle özetlenebilir (Senemoğlu, 1997, s.65-66; Yaşar, 2001, ss.64-68):

- Öğrenme birikimli bir süreçtir. Yeni öğrenmeler daha önceden öğrenilen bilgiler üzerine kurulmaktadır. Bu nedenle, çocuğun kazanacağı yeni yaşantılar, eski yaşantılara uygun olmalıdır.

• Yeni öğrenmeler, çocuğun sahip olduğu bilişsel yapılarla öğrenilebilecek nitelik taşımalıdır. Bir başka deyişle, ne zor ne de kolay olmalıdır.

• Öğrenmede bireyin en yakın çevresinden başlanmalıdır. Örneğin, birey yaşadığı şehrin haritasından önce mahallesinin krokisini öğrenmelidir.

• Çocukların öğrenme hızına saygı duyulmalı, kendi hızlarıyla öğrenmelerine olanak tanınmalıdır.

• Öğrenme bir keşfetme sürecidir. Bu nedenle öğrencide keşfetme isteğinin harekete geçirilmesi ve merak duygusunun yaratılması öğrenmeyi gerçekleştirmede önemli etkinliklerdir. Bu nedenle, öğrencide merak ve öğrenme arzusunu harekete geçirecek ortam ve koşullar sağlanmalıdır.

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım olarak ortaya çıkan **yapılandırmacılık** ise öğrenmeyi, gerçek yaşamla ilgili problem çözme ve özgün görevler üstlenme kadar, sosyal ve işbirliğine dayalı bir çaba olarak görür. Bu nedenle, öğretim, ne kadar öğrenildiğinden çok öğrencilerin nasıl öğrendiği ile öğrenme ve düşünme stratejileri geliştirmeleri üzerine odaklanır. Yapılandırmacılığın öğrenmeye yönelik ilkeleri şöyle özetlenebilir (Saban, 2004, s.171):

- Öğrenme pasif bir alma süreci değil, etkin bir anlam oluşturma sürecidir.
- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir; öğrenme bireylerin çeşitli kavramlarla ilgili daha önce edindiği anlayışları yeniden yapılandırmasıdır
- Öğrenme öznel; birey öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, imgeler, grafik ya da modeller yoluyla içselleştirir.
- Öğrenme durumsaldır ve çevresel koşullara göre şekillenir.
- Öğrenme sosyaldır; başkalarıyla etkileşimleri yoluyla gelişir.
- Öğrenme duygusaldır; zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir.
- Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir; öğrenme işi zorluk bakımından öğrencinin gelişim düzeyine, gereksinimlerine uygun olmalıdır.
- Öğrenme gelişimseldir; öğrenme bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimlerinden etkilenir.
- Öğrenme öğrenci merkezlidir; öğrencinin ilgileri çevresinde yoğunlaşır.
- Öğrenme sürekli; belli bir yer ve zamanda değil, her yerde ve zamanda oluşur.

Senemoğlu (2001, s.384), öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde kullanılabilecek öğrenme ilkelerini öğrenci nitelikleri, içerik özellikleri ve öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenme ilkeleri olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır:

Öğrenci Niteliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri:

- Öğrencinin öğrenmesi için güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması gerekir.
- Öğrencinin yaşı, genel sağlık durumu, gelişim düzeyi, içinde yaşadığı koşullar, yeteneği onun öğrenmesini etkileyen etmenler arasında yer almaktadır.

İçerik Özellikleri İle İlgili Öğrenme İlkeleri:

- Öğretimin içeriği öğrencilerin beklentilerine, gereksinimlerine, amaçlarına uygun olduğu zaman öğrenme düzeyi yükselir.
- Her öğrenci, doğduğu günden bu yana yaşadığı çeşitli bireysel ya da toplumsal deneyimlerin izlerini taşıyan ve daha önceki öğrenme deneyimlerinden edinmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren bir zihinsel yapıya sahiptir.
- Mantıksal biçimde iyi düzenlenmiş bilgi daha kolay öğrenilir ve kalıcı özelliğe sahiptir.

Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri:

- Öğrenme çoklu öğretim modellerinin bir arada kullanılmasıyla gelişir.
- Öğrenmede somut bilgilerden ve öğrencinin bilgilerinden hareket etmek öğrenmenin daha kolay olmasını sağlar.
- Öğrenme sırasında öğrenciler ne kadar çok duyu organını kullanırsa, öğrenme o kadar kolay ve anlamlı olur.
- Öğrenme sırasında öğrenmeye etki eden bireysel etmenler ve çevresel etmenler uyumlu olacak biçimde düzenlenirse öğrenme düzeyi yüksek olur.
- Öğretimi düzenlemede bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- Öğrencinin dikkatinin öğrenilecek konuyu üzerinde olması öğrenme düzeyini artırır.
- Öğrenmenin oluşabilmesi için öğrencinin davranışları yapması gerekir.
- Tekrar, becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında önemli bir araçtır.
- Pekiştirilen davranışların gösterilme sıklığı artar.
- Öğrenmenin niteliğinin artmasında transfer ve genellemeler önemli bir yer tutar.

Öğrenme kuramlarının ortaya koyduğu bilgiler, öğrenmeyi kolaylaştırmada ya da etkili bir biçimde gerçekleştirmede birçok yol olduğunu göstermektedir. Öğrenme ilkeleri olarak nitelendirilebilecek bu ilkeler; belli aralıklarla çalışma, daha çok duyu organını işe koşma, okuma becerisini geliştirme, öğrenme sürecinde etkin olma, sonuçtan haberdar olma, bütün ve parça olarak öğrenme, anlamlı olma olarak sıralanabilir (Hakan, 1991, ss.109-112).

Belli Aralıklarla Çalışma: Öğrenmede en etkili ilkelerden biri, öğrenmeyi ya da çalışmayı belli aralıkla yapmaktır. Belli aralıklarla yapılan çalışmalar öğrenmede daha iyi sonuç vermektedir. Kuşkusuz, çalışma ve dinlenme süresi öğrenciden öğrenciye değişmekle birlikte belli aralıklarla yapılan çalışmanın etkili olduğu görülmüştür. Belli aralıklarla çalışmanın temelinde dikkat olgusu yatmaktadır. Bir konuyu öğrenirken dikkatimizin belli bir süreden sonra dağılması nedeniyle öğrenme azalmaktadır. Bu nedenle, belli aralıklarla çalışma yararlı olmaktadır. Okullarda derslere ara vermek bu ilkenin bir sonucudur.

Daha Çok Duyu Organını İşe Koşma: Öğrenme sürecinde aynı anda iki ya da daha fazla duyu organı kullanıldığında, öğrenme kolaylaşır ve daha kalıcı olur. Öğrenciler, düşünmenin yanı sıra gözleriyle gördükleri, elleriyle dokundukları, kulaklarıyla duydukları, kaslarıyla ağırlığını hissettikleri zaman daha iyi öğrenirler. Öte yandan, öğrenilecek öğrenme birimi ne kadar çok uyaran aracılığı ile ulaşırsa, öğrenci o kadar iyi öğrenmektedir. Bu durum, beş duyunun öğrenmedeki yeri ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar, görme duyusunun öğrenmedeki payının %75, işitme duyusunun %13, dokunma duyusunun %6, tat alma duyusunun %3 ve koklama duyusunun da %3 olduğunu belirtmektedir. Buna göre, görsel-işitsel uyarıcılarla öğrenen bir öğrenci daha kolay ve kalıcı öğrenmektedir. Çünkü görsel-işitsel araçlar daha çok ve daha güçlü uyarıcılar sağlamaktadır.

Okuma Becerisini Geliştirme: Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenilmesi öngörülen bilgilerin çoğu ders kitapları başta olmak üzere çeşitli yazılı kaynaklardan okunarak öğrenilmektedir. Bu nedenle, okumaya dayalı öğrenme süreçlerinde okuduğunu anlama gücü öğrenmeyi kolaylaştıran önemli bir etmendir (Sağlam, 2005, s.82). Okuma hızı ve düzeyinin yetersiz olması, okunan materyali anlamayı ve öğrenmeyi güçleştirir. Çünkü anlama, öğrenmeyi sağlayan temel ögedir. Bunun için, okuma yetersizliklerinin önceden belirlenmesi ve iyileştirici önlemlerin alınmasında yarar bulunmaktadır.

Öğrenme Sürecinde Etkin Olma: Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından oluşturulur. Öğrenci kendi çabasıyla öğrenir. Kimse bir başkası için öğrenmeyi gerçekleştiremez. Ancak, dışarıdan öğrencinin öğrenmesine yardım edilebilir (Fidan, 1987, s.22). Yaparak-yaşayarak öğrenme tam ve kalıcı öğrenme sağlar. Öğrencinin öğrenilecek konuları araştırması, elde ettiği bilgileri düzenlemesi ve onu kullanması öğrenme açısından yararlı sonuçlar verir.

Etkin öğrenme ilkesine göre, öğrenciler öğrenmede pasif değillerdir. Öğrenciler, öğrenmeye zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönden etkin olarak katılırlar ve öğrendiklerinin kendileri için ne anlam ifade ettiğine kendileri karar veririler (Saban, 2004, s.246). Öğrenciler kendi öğrenmelerini kontrol altına aldıklarında daha iyi öğrenirler. Bu, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde etkin olmalarını sağlayan bir tutumdur. Nitekim günümüzde öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması beklenmektedir. Bu bağlamda, özellikle yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif ve bilgileri alan kişiler değil, öğrenme sürecinde etkin ve bilgileri inşa eden kişiler olmasını istemektedir.

Öğrenmeye İstekli Olma: Bireyler öğrenme isteği duymadan öğrenemez. Öğrencinin etkili olarak öğrenebilmesi için istekli yani güdülenmiş olması gerekir. Öğrenme güdüsü, bireyi öğrenme amacıyla harekete geçiren ve onun öğrenmesine dönük isteğini, dikkatini ve çabasını yönlendiren güçtür. Öğrenme güdüsü yüksek olan bir öğrenci daha kolay öğrenir. Bu nedenle, öğrenci öğrenme işine dikkat etmekle başlamalı ve bu dikkatini öğrenme etkinliğinin sonuna kadar sürdürmelidir.

Her öğrenci, öğrenmek için kendi öğrenmesinden sorumlu olmak, öğrenme sürecine istekle katılmak, öğrenmenin gerektirdiği ilkelere uymak ve öğrenme için gerekli çabayı göstermek durumundadır. Öğrencinin derse ya da konuya ilgi ve tutumu olan öğrenme güdüsünün göstergeleri; öğrencinin derse ya da konuya karşı istekli olması ve yeterli zaman ayırması,

dikkatini söz konusu ders ya da konuda öğrenilecek davranışlara yoğunlaştırması, istenilen davranışı yapmaya çaba göstermesi, güçlüklerle karşılaştığında davranışı yapmaktan vazgeçmemesi, öğrenmede ısrarlı ve kararlı olması, istenilen davranışı yapmaktan haz duyması, buna değer vermesi gibi davranış özellikleridir (Sağlam, 2005, s.84).

Sonuçtan Haberdar Olma: Öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenebilmesi için öğrenme etkinliğinin sonunda öğrenmelerine yönelik dönüt alması gerekir. Dönüt, öğrenciye öğrenmelerinin yeterli ya da gösterdiği davranışın beklenen davranışa uygun olmadığı bildirilmesi işlemidir. Öğrenciler ana-baba, sosyal çevredeki bireyler, mekanik ve elektronik araçlar gibi değişik kaynaklardan dönüt alırlar (Gözütok, 2006, s.191). Öğrencinin neyi, ne kadar öğrendiğini bilmesi, öğretmenin öğretimi ve öğrencinin kendi öğrenmesini sağlaması açısından önemlidir (Senemoğlu,1997, s.492). Dönüt, öğrenme çıktıları konusunda öğrenciye bilgi verir; çünkü öğrenmeyi kolaylaştıran etmenlerden biri de öğrenme sonucu hakkında bilgi elde etmedir. Gerçekleştirilen bir öğrenme etkinliğinde ne sonuç alındığının ve başarı düzeyinin bilinmesi, öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Ne kadar öğrendiğini bilmeyen bir öğrenci öğrenmede kararsızlık yaşar ve yavaş öğrenir. Bu nedenle, öğrenci, öğrenme etkinliğinin sonunda elde edilecek öğrenme ürünlerini bilmeli ya da en azından ne öğreneceğinin farkında olmalıdır. Öğrenme amacını bilmek öğrenciyi amaç dışına çıkmaktan kurtarır. Ayrıca, öğrenciler öğrenmelerini kontrol ettiklerinde daha iyi güdülenirler.

Öğrenilenleri Tekrarlama: Tekrar, bilgin kısa süreli bellekte tutulma süresini artırır. Tekrar edilerek bellekte tutulma süresi artırılmayan bilgi, kısa süreli bellekten 15-20 saniye sonra atılır. Bu nedenle, tekrar bilgiyi uzun süreli bellekte tutmaya yarar (Özer, 2002, s.168). Özellikle becerilerin öğrenilmesinde tekrarın katkısı büyüktür. Çünkü mekanik duruma getirmek istediğimiz becerilerin öğrenilmesinde tekrarlar büyük yarar sağlamaktadır. Öte yandan uzun süre hatırlanması istenen konuların kalıcılığını sağlamak için ayrı zamanlarda ara sıra yapılan tekrarlar yararlı olmaktadır.

Bütün ve Parça Olarak Öğrenme: Öğrenciler zihinsel gelişim ve olgunluklarına bağlı olarak uyarıcıları önce bütün, daha sonra ise ayrıntılı olarak algırlar. Bu nedenle, öğretim sürecinde sunulacak araç-gereç ve düzenlemeler tümdengelim yöntemine uygun biçimde yapılandırılmalı ve etkinlikler de öğrencinin bu özelliği dikkate alınarak düzenlenmelidir (Beydoğan, 2007, s.111). Yapılan araştırmalar bir konuyu bütün olarak öğrenmenin parçalara bölerek öğrenmeden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı durumlarda uzun bir öğrenme içeriğini parçalara bölünerek öğrenme, etkili öğrenme için daha uygun olmaktadır. Buna göre, çalışılacak konu uzun değilse ve anlamlı ise bütün halinde çalışma, tersi durumda parçalara bölmek yararlı olabilmektedir. Özellikle ilköğretimde öğrenciler gelişim açısından bütünü algılama eğiliminde olduğundan, onların bütün olarak öğrenmelerinde yarar görülmektedir.

Öğrenme Materyalinin Anlamlı Olması: Öğrenci için anlamlı olan konular, anlamsız ya da anlaşılması güç olan konulara göre daha kolay öğrenilir. Bu nedenle, öğrenilecek konuların anlamlı bir biçimde düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, daha etkili öğrenebilmek için öğrencinin öğrenme materyalini anlamlı duruma getirmesi gerekmektedir. Eğer öğrencinin algıladığı yeni bir materyal bir örüntü ya da taslağın içerisinde sunulursa öğrenme daha

kolay ve kalıcı olur. Yeni materyal, öğrencinin daha önce öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasındaki ilişkiyi görmesine yardım ederse daha kolay öğrenilir. Öğrenci, kendi problemleri ve deneyimleri ile ilgili olduğunu anladığı materyali daha kolay öğrenir.

ÖĞRETİM İLKELERİ

Öğretim ilkesi, öğrencileri öğretim yoluyla belirlenmiş amaçlara ulaştırmada öğretmenlere yol gösteren ilkelerdir. Bir öğretmenin bu ilkeleri özenle izlemesi başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynayacaktır (Sözer, 2001, s.97). Öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler vardır. Bu ilkeler; bireye görelilik, yakından uzağa, bilinen bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora, yaparak yaşayarak, yaşamsallık, güncellik, açıklık, ekonomiklik, yerellik, bütünlük ve diğer yaşantılara görelilik ilkesidir.

Bireye Görelilik İlkesi: Bu ilke, “öğrenci merkezli öğretim”, “bireysel farklılıklar”, “öğretimin bireyselleştirilmesi” anlayışını yansıtmaktadır. Çağdaş eğitimde, tüm öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenen birey yer almaktadır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin tümü öğrenci içindir; yani, öğrenci eğitimde odak noktasını oluşturur. Bu bağlamda, öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin ilgilerini, gereksinimlerini, yeteneklerini, gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır (Sözer, 2001, s.97). Bireye göre öğretim ilkesi, diğer tüm ilkelere temel oluşturan bir ilkedir. Bu nedenle, denilebilir ki, öğretimde tek bir ilke vardır; o da bireye göre öğretim ilkesidir.

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim düzeyi ve hazırbulunuşluk durumları öğretim sürecini etkiler. Bu nedenle, öğretime, öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyi dikkate alınarak başlanır. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyinin belirlenmesi ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması, etkili bir öğretimin temelini oluşturur (Hakan, 1991, s.55). Bireye göre öğretim ilkesinin temelinde öğrencinin bireysel farklılıkları yatmaktadır. İnsanlar pek çok bakımdan birbirlerinden farklıdırlar. İnsanların yalnızca fiziksel bakımdan değil, bilişsel, psikolojik, toplumsal ve kültürel açıdan da birbirlerinden farklı yönleri bulunmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.1).

Gerçekten, öğrenme konusunda yapılan araştırmalar; bireylerin öğrenme hız ve yeteneklerinin birbirinden farklı olduğu gerçeğinden hareketle, öğretme-öğrenme etkinliklerinin bireysel öğrenmeye olanak sağlayacak biçimde sürdürülmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Yaşar, 1994, s.515). Bir sınıftaki öğrenciler arasında bireysel farklılıklar vardır ve bu farklılıklar öğrencilerin hız ve düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Gerek öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların giderilmesi gerekse her öğrencinin öğrenme hızına uygun bir öğretim yapılması, öğretimin bireyselleştirilmesini gerektirmektedir (Demirel, 1993, s.57). Öğretimden çok öğrenmenin vurgulandığı bu ilkede öğrenci öğretme-öğrenme sürecinin merkezindedir. Öğrencinin öğrenme gücüne, gelişim hızına uymak ve öğretim sırasında

öğrencinin birkaç duyu organına birden hitap etmek esastır. Öğretimin bireyselleştirilmesi bireylerin ilgi ve gereksinimleri ve öğretme etkinliklerinin bireysel öğrenmeye olanak verecek şekilde düzenlenmesidir.

Öğretmenler, etkili bir öğretme-öğrenme süreci oluşturmak için, öğrencilerin özelliklerine göre farklı etkinlikler ve olanaklar sağlamalıdır. Böylece, öğrencilerin programda sözü edilen kazanımlara ulaşmaları sağlanmış olur. Bu nedenle, öğretim etkinlikleri öğrencilerin yetenekleri ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak düzenlenmelidir (Simmons ve Burney, 2001, s.1).

Çağdaş eğitimin önemli bir ilkesi olan “eğitimde fırsat eşitliği sağlama” anlayışı eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayan fakir öğrencilere olanak sunmanın ötesinde her bireye kendi ilgisini, potansiyelini ve zekâsını en üst düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmalıdır. Bu ilkedен hareketle, günümüzde okullar, çocukların sahip oldukları, bireysel ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabildiği ve geliştirebildiği ölçüde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamış olacaktırlar. Çünkü en geniş anlamda eğitimin amacı, çocuklardaki farklı ilgi, yetenek ve gereksinimleri ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğretme-öğrenme sürecinin temelleri olarak kullanmaktır (Saban, 2004, s.34). Bu nedenle, öğretmenin, öğretimi öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre yürütebilmesi için öğretmenlerin öncelikle öğrencilerini çok iyi tanıması gerekir. Öğrencilerini iyi tanıyan bir öğretmen, öğretim ortamını ve öğretim etkinliklerini başarıyla düzenleyebilir. O halde, öğretmenler, öğretime, “öğrencilerini tanımakla” başlamalıdırlar.

Öğretmenler eğitim-öğretimin odağına öğrenciyi yerleştirmek için aşağıda belirtilenleri uygulayabilir (Küçükahmet, 2006, s.43):

- Öğretimi öğrenciye uygun bir biçimde yürütmek.
- Öğrencinin öğrenmesini engelleyen durumları ortadan kaldırmaya çalışmak.
- Öğrencinin öğrenme gücünü ve hızını bilerek, etkinlikleri bunlara göre uygulamak.
- Öğrencilerin özel yeteneklerini ortaya çıkarmaya yardım edecek etkinlikleri yapmak ve bunların gelişimini sağlamak.
- Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek.
- Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerde göz önünde bulundurmak.
- Öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlamak.

Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi: Öğrenciler, görmek ve işitmekten çok yaparak öğrenirler. Öğrenmede işitme ve görme de etkili olmakla birlikte, yaparak öğrenme daha yararlı ve kalıcı öğrenme sağlamaktadır (MEB, 1995, s.28). İş ilkesi diye de ifade edilen bu ilke yaparak-yaşayarak öğrenmeyi temel alır. Kalıcı öğrenmeleri sağlamada bu ilkenin rolü büyüktür. Yaparak-yaşayarak öğrenmede, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel güçlerinin birlikte işe koşularak bir şeyin üretimi söz konusudur (Sözer, 2001, s.98). Öğrenciler öğrenme ögesiyle etkileşime girdiği sürece, öğrendiği bilgi, beceri ve davranışları hatırlama gücüne sahip olur. Bu sürecin hızlanması için etkin katılım sağlanmalı ve etkinlikler daha fazla duyu organına hitap edecek biçimde düzenlenmelidir (Beydoğan, 2007, s.111).

Bu açıklamalara göre, yaparak-yaşayarak ilkesinin iki temel anlayışı bulunmaktadır. İlki, iş ya da yaparak-yaşayarak öğrenme, yalnızca bedensel bir etkinlik olarak görülmemeli, bedensel ve zihinsel etkinlikler birlikte düşünülmelidir. Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi, beden ve zihnin birlikte çalışarak bir ürün ortaya koyması olarak düşünülmelidir. İkincisi, öğrenci, öğrenme etkinliğine ne kadar katılır, öğrenme sürecinde etkin olursa o kadar etkili öğrenir. Buna göre, öğrenme bireysel bir etkinlik olan yaşantı ürünü olduğundan, öğrencinin hazırlanan öğretme durumunun öğeleriyle etkileşmesi, bir başka deyişle, öğrenme sürecine etkin olarak katılması ve bu etkileşimi davranışı kazanıncaya kadar sürdürmesi gerekmektedir.

Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesinin gereği olarak, öğretim etkinliklerinin planlanmasına, gerçekleştirilmesine ve değerlendirilmesine katılan öğrenciler, daha kolay ve kalıcı olarak öğrenirler. Öğretmenin rehberliğinde öğrenci tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin öğretim değeri büyüktür (Hakan, 1991, s.97). Dolayısıyla, öğrenci, öğrenmek için etkinlikte bulunmalı; öğrendiklerini de uygulamaya koymalıdır.

Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesine dayalı bir öğretimin eğitsel açıdan birçok yararı vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Önder, 1986, s.45):

- Öğrenmede beş duyu da etkin olduğu için öğrenmenin verimli ve kalıcı olmasını sağlar.
- Öğrencinin zihin gücüne işlerlik ve pratiklik kazandırır.
- Başarmak ve bir ürün ortaya koymak öğrenciyi duygusal yönden mutlu kılar ve sosyal üstünlük sağlar.
- Öğrencide kendine güven duygusu geliştirir.
- Öğrencide üretici ve yapıcı bir kişilik gelişimini destekler.
- Öğrencide araştırmacı bir tutumun gelişmesini sağlar.
- Öğrencide özdenetimin gelişmesine katkıda bulunur.
- Öğrencinin el becerilerinin gelişmesine hizmet eder.
- Öğrencide sorumluluk duygusunun gelişimine yardım eder.
- Öğrencinin sosyalleşmesine ve işbirliği içinde çalışmasına katkıda bulunur.
- Öğrencide, yeni öğrenmelere doğru ilgi ve istek uyandırır.

Yaşamsallık İlkesi: Okul yaşama hazırlık yeri olmaktan çok, gerçek yaşamın kendisini yansıtmalıdır. Çünkü yaşamsallığı olan bilgi değerlidir. Bu nedenle geleneksel eğitimin biçimsel yönlerinden uzak durulmalı, amaçsız etkinliklerden meydana gelen öğretmen merkezli ve öğrencilerin edilgen bir biçimde bulunduğu eğitim anlayışına son verilmeli, sorun çözmeye ve yaşantılar yoluyla öğrenmeye önem verilmeli, öğrencinin etkin katılımı sağlanmalıdır (Sözer, 2001, s.97). Başka bir deyişle, öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve değerler yaşama dönük olduğu sürece yararlılık gösterir (Nas, 2000, s.232).

Yaşamsallık ilkesi, iki biçimde gerçekleştirilebilir. Öğrenme konuları, insan yaşamıyla ilişkili konulardan seçilmelidir. Bir başka deyişle, öğrenme konuları bireyin yaşamında uygulanabilir ve kullanılabilir olmalıdır. Diğer yandan konular işlenirken günlük yaşamla ilişki kurulmalıdır. Çünkü öğretimde amaç, öğrencilere yaşamda gerekli olan ve kullanılabilen bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmaktır.

Yakından Uzağa İlkesi: Birey belli bir doğal ve toplumsal çevre içinde doğar ve büyür. Öncelikle bireyi içinde yaşadığı çevreye uyum sağlayacak biçimde yetiştirmek gerekir (Nas, 2000, s.230). Çünkü, birey sürekli olarak çevresiyle etkileşim içindedir. Büyüyüp olgunlaştıkça en yakından uzağa doğru çevresindeki her şeyi öğrenme çabası içine girer. Bireyin ilgi duyduğu çevresi yer ve zaman bakımından giderek gelişme gösterir (Sözer, 2005, s.97). Bu nedenle, öğretim planlanırken öğrencilerin ön öğrenmelerinin kaynağını oluşturan fiziki ve sosyal çevresinin özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Bireyler yeni öğrenmelerini bunların üzerine yapılandırırlar (Beydoğan, 2007, s.110).

Öğrenci, doğal ve toplumsal bir çevrede yaşamaktadır. Öğrenci gereksinimlerini bu çevreden karşılamakta ve çevresinin etkisi altında kalmaktadır. Bu nedenle, öğrenci, çevresini öğrenme isteği duymaktadır. Bu ilke gereğince, çocuğun öncelikle yaşadığı çevrede etkin ve uyumlu olması sağlanmalıdır. Bunun için de öğretilecek konulara çevresel bir nitelik kazandırılmalıdır. Yakın çevrenin özellikleri, gereksinimleri, sorunları düzenlenen öğretim etkinliklerine yansıtılmalı, bu çevreden bir laboratuvar gibi yararlanılmalıdır (Nas, 2000, s.231). Bu kapsamda, yakından uzağa ilkesinden:

- Öğretmenin, işlemekte olduğu konularla ilgili örnekleri, problemleri, olayları, yakın doğal ve toplumsal çevreden seçmesi,
- Evrensel ve genel konuların başlangıcının yakın çevre olması, daha sonra uzak problemlere ve olaylara geçilmesi,
- Öğrencinin içinde yaşadığı yerden hareket edilmesi ve konuları güncelleştirmesi kastedilmektedir (Küçükahmet, 2006, s.44).

Özellikle yakın çevre öğretimde amaçlara ulaşmak için temel hareket noktasıdır. Öğrencinin en çok etkisinde kaldığı ve karşılıklı etkileşimde bulunduğu, okuldan sonra içine katılacağı ve etkili bir üyesi olacağı ortam olan yakın çevre, öğrencide öğrenme kolaylığı, öğrenme gücü ve isteği yaratan en önemli etmenlerden biridir. Çevreyi inceleyen çocuk, çevresini daha iyi anlar ve sever. Öte yandan, yakın çevresini tanıyan çocuk yakın çevresine karşı daha duyarlı olur. Bu nedenle, öğretim etkinliklerinde, içinde yaşanan yerden başlanmalı (MEB, 1995, s.33-34), bu çevre giderek daha da genişlemelidir. Bu genişleme, çocuğun evinden, ailesinden, mahallesinden başlar ve giderek okuluna, köyüne, kasabasına, ilçesine, iline, ülkesine ve dünyaya doğru genişler.

Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Öğrenme birikimli bir süreçtir; öğrenci yeni bilgi ve becerileri daha önce edindiği yaşantılar üstüne kurar ya da eski bilgilerle bağ kurarak öğrenir (Beydoğan, 2007, s.110). Başka bir deyişle, bireyin öğrenmesinde eski yaşantılarının önemi büyüktür. Önceden edinilmiş bilgi, beceri, tutum ve değerler öğrencinin sonraki öğrenmelerini büyük ölçüde etkiler. Birey çoğu zaman, yeni bilgileri, eski bilgilerle bağlantı kurarak aşama aşama öğrenir (Sözer, 2001, s.98). Bu nedenle, öğretim etkinliklerine öğrencinin bildiği şeylerden başlanmalıdır. Özellikle önkoşul öğrenmelerin önemli olduğu alanların öğretiminde bu ilkeden yararlanılması zaten bir gerekliliktir. Çünkü bir öğrenme birimini öğrenebilmek için öğrencinin önceki öğrenme birimini öğrenmesi gerekmektedir.

Öğretim etkinliklerinde amaca ulaşmada çoğu kez bilinen gerçekleri başlangıç noktası olarak ele almak, bilinmeyene doğru ilerlemek ve bilinmeyi bulmaya çalışmak gerekir. Özellikle, yeni konuya başlamadan önce, daha önce kazanılmış olan eski bilgileri hatırlatmakta yarar vardır. Bilinenden bilinmeyene ilkesine göre öğretmenler:

- Yeni konuya başlamadan önce bir önceki derste öğrenilenleri tekrar etmeli,
- Geçmişteki öğrenilenleri tekrar ederek kalıcılığı sağlamalıdır (Küçükahmet, 2006, s.44).

Bilinenden bilinmeyene ilkesi, öğrencilerin daha kolay ve daha hızlı biçimde öğrenmesine katkı sağlar. Buradan hareketle, bu ilke öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine ve sonuçta başarılı olmasına önkoşul oluşturur. Bu nedenle öğretmen, öğretim sürecinde, yeni bir öğrenme ünitesine başlamadan önce öğrencilerin yeni öğrenmelerin gerektirdiği önkoşul öğrenmelere yeterli düzeyde sahip olup olmadıklarını belirlemeye çalışmalı, gerekirse hatırlatma ya da tekrar gibi uygulamalara yer vermelidir.

Somuttan Soyuta İlkesi: Çocuk somut düşünür, somut ve zengin yaşantılar yoluyla öğrenir. Bu nedenle çocuk, öğrenme sürecine olabildiğince fazla duyu organıyla katılmalıdır. Öğretilcek bir nesnede, olanaklara göre kullanılan araç-gereçlerde somuttan soyuta şu sıra izlenebilir (Nas, 2000, s.230):

- Nesnenin kendisi
- Modeli ya da maketi
- Film
- Resmi

Öğrencinin algısal gelişimi, dış dünyada olup bitenleri önce somut bir biçimde algılayıp daha sonra sembolleştirdiği, öğrenme kuramları tarafından kanıtlanmıştır. Birey dış dünyayı duyu organlarıyla algılamakta, önce kavramları almakta daha sonra soyut kavramları oluşturmaya geçmektedir. Bu geçiş süresi öğrencinin yaşı ve olgunlaşması ile ilişkilidir (Beydoğan, 2007, s.110). Çünkü öğrencinin bulunduğu yaş diliminin bu geçiş süresinde önemli rolü vardır. Bu nedenle, özellikle okulöncesi eğitim ve ilköğretimin ilk yıllarında daha çok somut kavramlar ağırlıklı olmalı, ilköğretimin son yıllarına doğru soyut kavramlara olgu ve olaylara geçiş sağlanmalıdır (Sözer, 2001, s.98).

Somuttan soyuta ilkesine göre, öğrenme etkinliğine katılan bir öğrenci, konuyla ilgili durumları görmeli, sesleri işitmeli, nesne ve araçları incelemeli, dokunmalı ve koklamalıdır. Bu gerçekten hareketle, öğretmen, öğrenme konusunu olanaklıysa gerçek ortamında işlemeli, olanaklı değilse, modellerden o da olanaklı değilse, film ya da resimlerden yararlanmalıdır. Bunun için de öğretmen derslerini planlarken, hangi somut araç-gereçleri kullanacağını, hangi deneyleri yapacağını ve bunları nasıl bir sıra ile işleyeceğini belirlemelidir (Önder, 1986, s.48).

Güncellik İlkesi: Öğretim sırasında öğrencilerin yaşamın gerçekleriyle karşı karşıya gelmesi, yakın çevre, ülke ve dünya olaylarına ilgi duymasının sağlanması gerekir. Bu nedenle derslerle güncel olay ve sorunlar arasında bağlantı kurulması gerekmektedir. Günlük yaşamda karşılaşılan olay ve sorunlar gibi kutlanacak belirli gün ve haftaların derslerin içerisine alınması yararlı olur.

Öğrenciler özellikle belirli gün ve haftalar aracılığıyla fırsat eğitiminden ve güncellik ilkesinden yararlanarak toplumsallaşmaya da önemli ölçüde katkı getirirler. Bu konularla ilgili tutum ve becerilerini daha çok geliştirirler (Sözer, 2001, ss.98-99).

Bu ilke, öğretme-öğrenme etkinliğine temel olan konuları işlerken, öğrencilerin yakın çevresinde, ülkesinde ve dünyada meydana gelen güncel olay ve sorunlardan hareket etmeyi ve güncel olayın konuyla ilişkisini kurarak işlemeyi öngörmektedir. Ancak, unutmamak gerekir ki, tüm konular, günlük yaşamla ilişkilendirilemeyebilir. Bu nedenle, güncellik ilkesine yer verelim derken yapaylığa düşülmemelidir. Ayrıca, konuyla ilişkili güncel bir olay olması beklenmemeli, geçmişte olmuş olan ya da olması olası olan olaylardan yararlanılmalıdır (Önder, 1986, ss.46-47). Öğretimde eğitsel değeri olan güncel olaylara yer verilmesi, öğrencilerin işlenecek konulara ilgi duymalarını ve güncel olay ya da sorunlar konusunda bilgi sahibi olmasını sağlar. Ayrıca, öğretimde güncel olaylara yer verilmesi konulara etkili bir başlangıç yapmaya olanak sağlar (Hakan, 1991, ss.57-58).

Açıklık İlkesi: Öğretmenin öğretim sürecinde verdiği örneklerin, uygulamaların, açıklamaların öğrencinin anlayabileceği biçimde açık seçik ortaya koyması gerekir. Öğrencinin anlamasını ve bilgilerin kalıcılığını sağlamak için onun birden fazla duyu organına hitap edecek araç-gereçler kullanılmalıdır. Öğrencinin etkin katılımını sağlayacak etkinliklere yer verilerek öğrencinin anlamasına yardım edilmelidir (Beydoğan, 2007, s.110).

Bu ilke, öğretim etkinliklerinde kullanılan, kavram, sözcük ve açıklamaların öğrenciler tarafından kolayca anlaşılır olması ve öğretimin olabildiğince çok sayıdaki duyu organının işin içine katılmasıyla gerçekleşeceğini öngörmektedir. O halde, öğretmen, öğretimde öğrencinin tüm duyu organlarına hitap edecek araç-gereç kullanmaya çalışmalıdır. Ayrıca, öğretmen öğrencilerle iletişimde açık, seçik ve anlaşılır bir dil kullanmalı; kullandığı dilin öğrencilerin düzeyine uygun olmasına özen göstermelidir.

Öte yandan, soyut kavramların öğretiminde açıklık, sözcük zenginliği ile sağlanır. Konunun iyi anlaşılması, verilen örneklerin anlamlılık kazanması kullanılan sözcüklerin çeşitliliği ile sağlanır. Öğretmen bu ilkede şu etkinlikleri gerçekleştirebilir (Küçükahmet, 2006, s.45):

- Doğayla ilgili gözlemler yapılabilir.
- Konuyla ilgili olan örnekleri okula getirebilir.
- Model, maket, harita, şekiller gibi görsel araçlardan yararlanabilir.

Ekonomiklik İlkesi: Öğretimde gerçekleştirilecek etkinliklerin en az maliyet, enerji, zaman ve emek ile yapılması temeldir. Öğretme-öğrenme sürecinde savurganlıktan kaçınılmalıdır. Öğrencilerin üretken olması için olanak yaratılmalı, her konuda ekonomik olmada onlara rehberlik edilmelidir (Sözer, 2001, s.99).

Öğretimde zaman çok iyi kullanılmalıdır. Derslerin amaçlarına ulaşmada en etkili yöntemler seçilmeli ve en uygun araç-gereç ve malzemeler kullanılmalıdır. Ayrıca, öğretimde öğrencilerin bir şeyler üretmelerine yönelik etkinlikler düzenlemesinin yanı sıra öğrencilerin

savurganlıktan kaçınmaları sağlanmalıdır. Özetlenecek olursa, öğretimde ekonomiklik ilkesine uymak için şu etkinlikler yapılmalıdır (Küçükahmet, 2006, s.46):

- Öğretim etkinlikleri planlanmalı,
- Öğrencilerin kişisel zaman ve enerjilerini yerinde ve ekonomik kullanmasına rehberlik edilmeli,
- Öğrencilerin kullandığı kitap, defter ve diğer araç-gereçleri en ekonomik biçimde kullanması sağlanmalı,
- Öğrencilerin verimli olabilmesi için elverişli ortamlar hazırlanmalıdır.

Kaynaklar

- Alkan C. (1991). Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri “Özel Öğretim Teknolojileri”. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Beydoğan, Ö. (2007). “Öğretim Etkinlerinin Planlanması”. Öğretim İlke ve Yöntemleri. (Editör: G. Ocak). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilen, M. (1999). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1993). Genel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Usem Yayınları.
- Deryakulu, D. (2001). “Yapıcı Öğrenme”, Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Fidan, N. (1987). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ergün, M. ve A. Özdaş. (1997). “Genel Öğretim İlkeleri”, Öğretim İlke ve Yöntemleri. Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi 24.11.2007 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod01.htm> adresinden alınmıştır.
- Gözütok, D. (2006). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Gürkan, T. (2001). “Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Temel Kavramlar”. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Editör: E. Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Hakan, A. (1991). Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kuzgun, Y. ve D. Deryakulu. (2004). “Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları”, Eğitimde Bireysel Farklılıklar.(Editörler: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2006). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- McInerney, D. M. ve McInerney, V. (2002). Educational Psychology: Constructing Learning. Third Edition Prentice Hall.
- MEB. (1995). İlköğretim Okulu Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nas, R. (2000). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Önder, N. K. (1986). Öğretimde Program, İlke ve Yöntemler. Konya: Arı Basımevi.
- Özer, B. (2005). “Öğrenmeyi Öğrenme”, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.(Editör: M. Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Özer, B. (2002). “Bilgi İşleme Kuramı”, Gelişim ve Öğrenme. (Editör: G. Can) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Saban, A. (2004). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sağlam, M. (2005). “Öğretimi Etkileyen Etmenler”, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Editör: M. Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Senemoğlu, N. (1997). Kuramdan Uygulamaya Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.

Simnon, W. ve Burney D. (2002). Generally Accepted Principles of Teaching and Learning. Brown University.

Sözer, E. (2001). “Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknikler”, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2007). Genel Türkçe Sözlük, 26.11.2007 tarihinde <http://www.tdk.org.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFA-AF6AA849816B2EF05A79F7545> adresinden alınmıştır.

Varış, F., Gürkan, T., Gözütok, D., Gürbüzürk, O. Ve Babadoğan C. (1991). Eğitim Bilimine Giriş. (Editör: F. Veriş) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Yaşar, Ş. (2001). “Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Kuramsal Temelleri”, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Editör: M. Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

4. ÖĞRENME VE ÖĞRETME STRATEJİLERİ

Okullarda öğrencilere çeşitli öğretim ve öğrenme etkinlikleri sonucunda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda birtakım davranışlar kazandırılmaktadır. Bu davranışların kazandırılması için planlı, sistemli ve düzenli bir takım etkinlikler yapılmaktadır. Öğretim sürecine yönelik etkinlikler öğretmenler tarafından, çeşitli stratejiler, yöntemler ve teknikler kullanılarak sürdürülmektedir. Öğrenme sürecinde ise öğrenciler, kendi öğrenme özelliklerine uygun stratejileri işe koşarak öğrenmeleri için hazırlanan çevredeki öğelerle etkileşim içerisine girmektedirler.

Öğretim-öğrenme birbirinin etkisinde olan ve birbirine bağlı iki kavramdır. Bu nedenle bu ünite içerisinde, öğretim stratejileri ve öğrenme stratejileri ele alınmaktadır. Öncelikle, öğretim stratejilerinin tanımı, kapsamı ve özellikleri ile belli başlı öğretim stratejilerinden ve bunların özelliklerinden söz edilmiştir. Daha sonra da, öğrenme stratejilerinin tanımı, kapsamı ve özellikleri ile en yaygın olarak kullanılan Weinstein ve Mayer'in sınıflamasına dayalı olarak öğrenme stratejileri ve bunların özellikleri açıklanmıştır.

4.1.ÖĞRETME STRATEJİLERİ

Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Sınıf denilince akla gelen ilk kavramlardan birisi olan öğretim oldukça önem taşıyan geniş kapsamlı bir kavramdır. Öğretim, “bireyin öğrenmesini sağlama eylemidir” (Özçelik, 1989, s. 15). Bir başka deyişle, öğrenme etkinliklerini kılavuzlama ve yönlendirme işidir (Ertürk, 1979, s. 83). Öğretim kavramı ile birlikte kullanılan diğer bir kavram da öğretimdir. Öğretim, öğrenmenin belli bir amaç doğrultusunda planlanması, başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecidir.

Öğretmenlerin etkili öğrenme sürecini sağlayabilmeleri, başka bir ifade ile öğrencilerin öğrenme sürecinde başarılı olmaları özellikle, amaçlara ulaşmayı sağlayan, iyi planlanmış ve uygulamaya hazır duruma getirilmiş öğretim etkinlikleri ile gerçekleştirilebilir. Tüm bunlara dayalı olarak, öğretim ya da öğretimin başarılı olmasının öğretime bağlı bulunduğu söylenebilir. Kimi araştırmacılara göre, etkili bir öğretim ya da öğretim ortamı sağlayan öğretmen iyi öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Ülgen, 1995, s. 253).

Bir dersin içeriğinin öğrencilere sunulmasında kullanılacak yöntem, teknik ve araç - gereçlerin belirlenebilmesi için öncelikle hangi stratejiden yararlanılacağına açığa çıkartılması gereklidir. Öğretim stratejisi, ders süresince öğrenci ile öğretim kaynakları arasındaki etkileşimin yönlendirilmesinde uygulanan sistemi içeren kavram olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 1997, s. 282). Bilen (2002, s. 79) ise, öğretim stratejisinin konu alanının seçimi, örgütlenmesi ve öğretim modellerinin belirlenmesi gibi işlemleri içerdiğini belirtmektedir.

Öğretme stratejileri genel bir kavramdır ve bunlara dayalı olarak öğretme yöntemlerinin belirlenmesine ışık tutar. Bilen (2002, s. 80)'nin, Clark ve Starr'dan aktardığına göre, öğretme stratejileri;

1. Öğrenme durumunun tanımlanması,
2. Öğrenme durumunun hazırlanması,
3. Öğrenme etkinliklerinin yönlendirilmesi,
4. Öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesi ve
5. Öğrenme düzeylerinin izlenmesi gibi etkinlikleri kapsamaktadır.

Derslerin öğrencilere uygun biçimde düzenlenmesi gereklidir. Bu da öğretmenin kullanacağı öğretme stratejisi ya da öğretme stratejileri ile yakından bir ilişki içinde bulunmaktadır. Buna göre, öğretme stratejilerinin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

- Öğretme stratejisi, öğrencinin öğrenme özelliklerine uygun olmalıdır. Son yıllarda, öğretmenin öğretmesinden çok öğrencinin öğrenmesinden söz edilmektedir. “Öğretme stratejisi öğretmenin özelliklerinden çok öğrencilerin öğrenme tercihlerine göre belirlenir.” Buna göre, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun, öğrenen merkezli öğretme stratejileri kullanılmalıdır.
- Sınıf içinde farklı öğretme stratejilerinin kullanımına özen gösterilmelidir.
- Öğrenci grubunun büyüklüğü dikkate alınarak düzenlenmelidir.
- Seçilen öğretme stratejisinin, öğretim programının öğeleri ile uyumlu olması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Öğretmenin farklı stratejileri uygulayabilmesi için öğretme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları önem taşımaktadır.
- Öğretme stratejilerine uygun yöntem, teknik ve araç-gereç kullanımına dikkat edilmelidir.
- Zaman ve süre dikkate alınmalıdır.

Bunların yanında, öğretme stratejilerinin kullanılmasında eğitim ortamının niteliği de önem taşımaktadır. Eğitim ortamının durumuna göre, öğretme stratejileri belirlenecektir. Seçilen öğretme stratejisinin öğrenciye uygunluğu öğrenme etkinliğine bağlı bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, uygun öğretme stratejilerinin seçimi, yöntem, teknik ve araç - gereçlerin de seçimini etkileyecektir. Bu da, öğrencinin belirlenen davranışsal amaçlara ulaşmasını daha kolaylaştıracaktır.

Öğretme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme ile ilgili yapılan araştırmaların ışığında Ausubel, Bruner ve Suchman üç temel öğretme stratejisi önermişlerdir (Demirel, 2004, s. 70; Bilen, 2002, s. 80; Senemoğlu, 1997, s. 469):

- Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi
- Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi
- Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretme Stratejisi

Bu üç temel öğretme stratejisinin yanında **işbirliğine dayalı öğretme yaklaşımı** ve **tam öğrenme yaklaşımından** da söz edilmektedir. Bu nedenle burada bu beş öğretme stratejisi ya da yaklaşımı ele alınacaktır.

Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi

Ausubel tarafından ortaya konulan bu öğretme stratejisi, okullarda çok yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Ausubel'e göre, her zaman buluş yoluyla öğretme anlamlı olmayabilir. Bu nedenle, daha düşük öğrenme yeterliliğine sahip olan öğrenciler için bilgilerin onlara sunulması öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Sunuş yoluyla öğretme, bilgilerin çok dikkatli bir biçimde düzenlenmesi ve bilgilerin öğrenci tarafından alınmaya hazır duruma getirilmesi olarak tanımlanabilir (Fidan, 1986, s. 95).

Sunuş yoluyla öğretme stratejisinde, öğretime yönelik etkinliklerin tümü öğretmen tarafından düzenlenmektedir. Bu strateji öğretmen merkezlidir ve öğrenci kısmen etkin konumdadır. Ancak, öğrencinin etkin katılımının sağlanması için öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşim gereklidir. Buna göre, öğretmen konuyla ilgili açıklamalar yapar ve öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerini ya da anlayamadıkları noktaları belirlemeye çalışır. Karşılıklı olarak, bilgi alışverişinin ders boyunca sürmesi temeldir. Öğretmen konuyu en uygun biçimde düzenleyerek yapılandırma, uygun materyalleri seçme, daha sonra da konuyu genelden özele doğru, sistemli ve anlamlı bir şekilde öğrencilerin öğrenmelerine sunmakla yükümlüdür. Bununla birlikte, öğrenilecek bilgilerin kendi içinde anlamlı bir bütünlük taşıması ve öğrencinin de bunu almaya hazır duruma gelmesi son derece önemli bir konudur. Sunuş yoluyla öğretme, genelden özele doğru aşamalı bir sıra izlemektedir. Bir başka deyişle, tümdengelim yöntemi uygulanır. Daha genel ve kapsamlı kavramlar önce, bu kavramın kapsamında yer alan daha özel ve dar kavramlar sonra sunulur.

Bu öğretme stratejisinde, öğretim adım adım ilerler. Sunuş yoluyla öğretme üç aşamada gerçekleşir. Bu adımlar şunlardır:

1. Ön düzenleyicilerin sunulması (Dersin Başlangıcı)
2. Öğrenilecek yeni konunun sunulması (Gelişme)
3. Bilişsel örgütlemenin güçlendirilmesi (Dersin değerlendirilmesi)

1. Ders ön düzenleyicilerle başlar. Ön düzenleyiciler, derste sunuşu yapılacak bilgi dağılımının genel bir çerçevesini çizerek konuya ilişkin ayrıntıların yerleştirileceği bir yapı oluşturur. Bunlar, öğretimin başında öğrencilerin amaçlar ve izlenecek yöntemlerden haberdar edildiği özetler olarak düşünülebilir.

2. Derste ön düzenleyicilerin sunumundan sonra öğrenciye yeni öğrenilecek bilgi, genelden özele doğru bir yaklaşımla sunularak, örnekler verilir, tartışmalar gerçekleştirilir. Yani, öğrenciye davranışsal amaçların kazandırılmasını sağlayacak açıklamalar, örnekler çeşitli yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanılarak yapılır. Bu aşamada gerçekleştirilen tüm etkinlikler öğrencilerin bilgiyi kodlamasına, anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe yerleştirmesine yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni öğrenilecek bilgilerin hangi yönlerden farklı olduklarının ortaya konulması bu süreçleri daha da kolaylaştırmaktadır.

3. Dersin son aşamasında ise, öğrenciye sunulan bilginin var olan yapı içine yerleştirilmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirilir. Öğrencilerin, yeni bilgileri anlamlandırıp anlamlandırmadıkları sık ve kısa cevaplı sorular vb. yollarla kontrol edilir. Daha sonra öğretmen rehberliğinde, kazandırılmak istenen davranışı öğrencinin yapması sağlanır; öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında bilgi verilir. Eksik ve yanlış öğrenmelerini düzeltmesi, tamamlaması için ek öğrenme materyalleri verilir. Ayrıca, bu aşamada öğrenilenlerin kalıcılığını artırma, yeni durumlarda kullanmalarını sağlama, başka bir ifade ile öğrenilenlerin transferini gerçekleştirecek etkinliklere yer verilir.

Sunuş yoluyla öğretme stratejisi doğru kullanıldığında son derece önemli bir öğretme stratejisidir. Ancak, bu stratejinin kullanımı ile ilgili önemli noktalardan birisi anlatma yöntemi ile karıştırılmaması gerektiğidir. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi, sadece anlatma ile değil, resimler, filmler, görsel - işitsel araçlar vb. ile kullanılacak bir öğretme stratejisidir. Yine, öğrencilere verilecek farklı örnekler, dönütler ve kurulacak iletişim son derece önem taşımaktadır. Bu açıdan, öğretmen bu stratejiye dayalı öğretme-öğrenme sürecini etkili bir biçimde planlamalı ve uygulamalıdır.

Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi

Bruner tarafından ortaya atılan bu öğretme stratejisinde öğrencinin etkin olmasına öncelik verilmektedir. Bruner'e göre, çocuklarda bulma merakı ve öğrenme isteği bulunmaktadır. Bu nedenle buluş yoluyla öğretme stratejisi, öğrencinin kendi etkinliklerine ve deneyimlerine dayalı olarak sonuca ulaşmasını amaçlamaktadır. Buluş yoluyla öğretme stratejisinde bilmek bir üründen çok süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu stratejide, öğrencilerin herhangi bir konunun yapısını bulmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Konu hakkındaki fikirler, kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiler bu yapıları oluşturmaktadır. Öğrenci bir araştırmacı gibi bunları ortaya çıkarmaktadır.

Buluş yoluyla öğretme stratejisinin dayandığı ilkeler şöyle sıralanabilir (Ülgen, 1995, s. 187):

- Öğrencinin merakı ve öğrenme gereksinimi onun merak ettiği konuları kendi çabasıyla bularak öğrenmesini sağlar.
- Öğrencinin gelişimi dil, düşünce ve hareket bütünlüğüne dayanmaktadır.
- Öğrenmenin gerçekleşmesi, bireyin becerileri ile birlikte kültürel öğeleri de kullanmasına bağlıdır.
- Bir problemin çözümünde ortaya atılan çözüm yolları, doğrudan sonuca ulaşmaktan daha önemlidir.
- Öğrencilerin başarılı olması için öğrencilerin güdülenmesine önem verilmelidir.

Öğretmen, bu stratejiye uygun konuları belirlemek ve öğrencilerin buluş yapmalarına olanak verecek ortamı düzenlemekle yükümlüdür. Bir bakıma öğretmen bu stratejide öğrencilere rehberlik etmektedir. Buluş yoluyla öğretme stratejisinde öğretmen öğrencilere örnekler sunmaktadır. Öğrenci ise, konunun yapısını, fikirler arasındaki temel ilişkileri, ilkeleri, özellikleri buluncaya kadar bu örnekler üzerinde çalışmaktadır (Senemoğlu, 1997, s. 473). Bu öğretme stratejisinde öğretmenin en önemli yükümlülükleri, öğrenciye etkili dönütler verebilmesi, öğrencileri güdüleyebilmesi ve konu ile ilgili çok sayıda örnekler verebilmesidir. Bu özelliklere sahip olan bir öğretmen öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlayabilir. Örneğin, fizik dersinde öğretmen, konunun genel ilkelerini anlatmak yerine, grup çalışmasını destekleyerek ve çeşitli örneklerle sunarak, öğrencilerin genel ilkeleri bulmalarını sağlayabilir.

Ancak, öğretmenin bu görevleri yerine getirebilmesi için buluş yoluyla öğretme stratejisi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması, öğrencinin yeterli düzeyde güdülenmesini sağlamak için içsel ve dışsal pekiştireçler kullanabilmesi de büyük önem taşımaktadır. Tüm bunlara ek olarak öğretmenin sabırlı olması da gereklidir. Çünkü bu stratejiye dayalı öğretim son derece yavaş ilerlemektedir.

Buluş yoluyla öğretme stratejisi tümevarım yöntemine dayalıdır. Tümevarım yaklaşımı sezgisel düşünmeyi gerektirmektedir. Sezgisel düşünce öğrencilerin karşılaştığı yeni bir durumla ilgili hipotezler kurmalarını ve bu hipotezleri sınamalarını sağlar. Bu durum öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Öğrencilerin, konu ile ilgili basit bilgilerin yerine derinlemesine bilgilere ulaşmasının amaçlandığı bu strateji, özellikle, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Buluş yoluyla öğretim stratejisi etkili bir planlama ile başarıya ulaşabilir. Bu nedenle buluş yoluyla öğretim öncelikle iyi bir ön hazırlık gerektirmektedir. Bu aşamada yapılması gerekenler şunlardır:

- Amaç ve davranışsal amaçlar açık biçimde ortaya konulmalıdır.
- Öğrencilerin bilgi, beceri ve öğrenme düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Öğrenme etkinliğine yönelik her türlü öge önceden planlanarak, hiçbir şey rastlantıya bırakılmamalıdır.
- Öğrencilere kazandırılacak davranışsal amaçlara uygun öğretim konuları belirlenmelidir.

- Örnekler, basitten karmaşığa doğru, öğrencinin düzeyine uygun olarak ve öğrencinin merakını çekecek biçimde düzenlenmelidir. Başka bir deyişle, öğrencinin her aşamanın sonunda bir sonraki aşamayı merak etmeleri sağlanmalıdır. Buluş yoluyla öğretme stratejisinde zaman etkeni çok önemlidir. Bu nedenle zamanın iyi belirlenmesi gereklidir.

Planlama aşamasından sonra uygulama aşamasına geçilmektedir. Uygulama aşamasında özellikle öğretmenin örneğini sunduktan sonra, bunun öğrenciler tarafından merak edilmesini sağlaması, yeri geldikçe öğrencinin tanımlama ya da genellemelere ve sonuca ulaşması için örnekler vermesi, öğrencinin ilerlemesi için gerekli dönütlerin verilmesi, bu arada olabilecek hataların giderilmeye çalışılması, ayrıca, yeri geldikçe pekiştireçlerin kullanılması gerekmektedir. Yine, stratejinin uygulanması sırasında değişik yöntem, araç-gereçler ve oyunlar kullanılmalıdır. Dersle doğrudan ilgili olmayan konularda da olsa öğrencilerin merakının giderilmesine önem verilmelidir. Ders konusuyla ilgili alanlarda çok sayıda zıt örnekler kullanılmalıdır. Örneklere, alıştırmalara ve öğrenci etkinliklerine yeterince zaman ayrılmalıdır.

Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretme Stratejisi

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi daha önceleri sadece fen bilgisi ve matematik alanlarında kullanılırken yapılan araştırmaların sonucunda tüm konu alanlarında kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Bu strateji ile öğrencilerin bilimsel araştırma süreçlerini derslerde kullanmaları sağlanmaktadır. Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi John Dewey'in görüşleri çerçevesinde Suchman tarafından geliştirilmiştir. Suchman'a göre, araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisinin temelinde şunlar bulunmaktadır:

- Öğrenciler bir problem ya da bilgi içeriğini ilginç buldukları zaman araştırmak isterler.
- Öğrenciler kendi düşünme stratejilerinin farkına varabilirler ve bunları yeni yaklaşımlarla geliştirebilirler. Yeni stratejiler doğrudan öğretiler ve öğrencilerin var olan stratejilerine ilave edilebilir.
- İşbirliğine dayalı araştırma etkinlikleri, düşünceyi zenginleştirir ve öğrencilerin bilgiyi denemelerine, bilginin gerçek doğasını kavramalarına yardımcı olur.

Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisinde öğrenci tamamen etkin durumdadır ve tüm bilgilere kendisi ulaşmaya çalışmaktadır. Öğretmen kesinlikle bilgi vermez, öğrencinin araştırmasını, incelemesini sağlar. Bu ise, öğrencilere problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırarak, bunların uygulanması için olanak vermektedir. Öğrenci kendisini bir bilim adamı gibi hissederek bilgiyi inceleme, analiz etme ve üretme konusunda yetkinlik kazanmaktadır.

Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi aşağıda açıklandığı gibi dört adımda gerçekleşmektedir:

1. Problemi tanımlama: Bu aşamada öğrencinin problemi hissetmesi ve onunla karşı karşıya kalması söz konusudur. Problem tanımlanır ve sınırları ortaya konulur. Problemin ilginç olması ve merak uyandırması son derece önem taşımaktadır. Problem önceden öğretmen tarafından

belirlenebilir. Problemin tanımlandığı ve sınırlandırıldığı bu aşamada öğretmenin doğrudan ayrıntılı açıklamalar yerine “Evet” ve “ Hayır” şeklinde cevaplar vermesi gerekir. Bu yanıtlar öğrencilerin problemi kavramalarına yardımcı olmalıdır.

2. Denencelerin kurulması: Problemin çözümü için denenceler yani çözüm yolları önerilir. Bir denece oluştururken, öğrenci mümkün olan en kısa zamanda, olabildiğince çok sayıda olasılık düşünülmelidir. Her biri öneri niteliğinde olan ve problemin çözümü ile ilgili karar vermeye yardımcı olacak denenceler geliştirilmelidir. Bu konuda öğretmenlerin öğrencilere yönlendirmelerde bulunması ve sorular sorması oldukça önem taşımaktadır.

3. Verilerin toplanması: Denencelerin sınanması için veriler toplanır. Planlı olarak yürütülmesi gereken bu aşamada problemin çözümü için gerekli olan veriler ve kanıtlar sınıf içinde ilgili kaynaklara ulaşarak ya da sınıf dışına çıkılarak toplanılır. Fakat kullanılan kaynakların doğru bilgileri içerdiğinden emin olunması gerekmektedir.

4. Verilerin analizi ve denencelerin sınanması: Bu aşamada denencelerle ilgili araştırmalar ve deneyler yapılır, kanıtlar toplanır. Toplanan bu bilgiler ışığında denencelerle ilgili karşılaştırmalar yapılır. Sonuçta problemin çözümüne yönelik en uygun denece seçilir. En sonunda denencelerin test edilmesinden sonuçlar çıkartılarak genel bir sonuca varılır. Denencenin probleme ne ölçüde ve nasıl bir anlam kazandırdığına dair yazılı bir rapor hazırlanır.

Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisinin tüm aşamalarında öğretmenin uygun ve yerinde müdahalesi son derece önem taşımaktadır. Eğer, öğretmen yol göstericilik ve yönlendiricilik görevini yerine getiremezse bu stratejide istenen başarı sağlanamayabilir.

İşbirliğine Dayalı Öğretme Yaklaşımı

Son yıllarda üzerinde sıkça durulan bir kavram olan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar biçiminde bir araya gelerek çalışması ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olarak öğrenmeyi gerçekleştirmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2000, s. 258). Ancak, her grup çalışması işbirlikli öğrenme olarak nitelendirilemez. Bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden her birinin hem kendisi, hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için çalışmalar yapılması gerekir. Yani, işbirliğine dayalı öğretimde grubun her üyesi grubundaki diğer arkadaşları başarılı olmadan, kendisinin de başarılı olmayacağını bilir ve arkadaşlarının başarılı olması için elinden geleni yapar.

İşbirlikli öğretme yaklaşımında gruplar 3-5 kişiden oluşmaktadır. Bu gruplardaki öğrenciler farklı özellikler taşımaktadır. Bu nedenle, her gruba başarı düzeyi, yetenek, cinsiyet, yaş ve kişilik özellikleri bakımından farklı öğrencilerin yerleştirilmesine özen gösterilmelidir. Her öğrenci, grupta bir görev üstlenir ve bu görevini yerine getirinceye kadar çalışmalarına devam eder.

Bu yaklaşım, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine destek vermektedir. İşbirliğine dayalı öğretimin uygulandığı gruplarda öğrenciler birçok konuda başarı sağlayabilir. Örneğin, birbirleri ile ilişki kurmaları, birbirlerine saygı duymaları, sorumluluk almaları, kendilerine özgüven duymaları ve öğrenmeye karşı güdülenme düzeylerinin artması bunlardan yalnızca birkaçıdır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme becerilerinin gelişmesi ve onlar için öğrenme sürecinin zevkli duruma gelmesi sağlanır.

Johnson ve Johnson, işbirlikli öğrenmenin olumlu bağlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel sorumluluk, sosyal beceriler ve küme sürecinin değerlendirilmesi olmak üzere beş temel ögesi olduğundan söz etmektedirler (Woolfolk, 1998, s.351). İşbirliğine dayalı öğretimin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi bu öğelerin iyi bilinip, uygulanmasına bağlı bulunmaktadır. Olumlu bağlılık, bir gruptaki öğrencilerin tümünün birbirlerine bağlı, dayanışma içinde olmaları biçiminde tanımlanabilir. Olumlu bağlılık, amaç, kaynak, rol, görev ve ödül alanlarında bağımlılığı kapsamaktadır. Bunların her biri işbirlikli öğrenmenin özüne uygun olarak grubun başarısına katkıda bulunmaktadır. Yüz yüze etkileşim, gruptaki öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları ve güdülenmeleri için etkileşimde bulunmalarına dayalıdır. Bu, grup dinamiğinin devamı için gerekli bir koşuldur. Öğrenciler yüz yüze etkileşimde bulundukça her türlü sorumluluğu daha kolay gerçekleştirebilirler. Bireysel sorumluluk, bireylerin grubun başarısına yönelik üstlendikleri her türlü pay olarak nitelendirilebilir. Grup başarısı, öğrencilerin her birinin gösterdiği başarıların tümünün ele alınmasıyla belirlenmektedir. Buna göre, öğrenciler grubun amacına ulaşabilmesi için üstlendiği sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdürler. Sosyal beceriler, öğrencilerin sahip olmaları gereken özellikler arasında önemli bir yere sahiptir. Bu beceriler arasında öğrencilerin iletişim kurabilme, liderlik görevini yerine getirebilme ve sorunları giderme bulunmaktadır. Bu becerileri kazanmamış öğrenciler işbirlikli öğrenmede yeterli başarıyı sağlayamaz ve istenilen sonuçlara ulaşmada zorlanırlar. Bu nedenle öğretmenlerin işbirlikli öğretimi uygulamadan önce öğrencilere bu sosyal becerileri kazandırmaları gereklidir. Küme sürecinin değerlendirilmesi, işbirlikli öğrenmenin başarısını ortaya çıkarması açısından oldukça önemlidir. Grup etkinliklerinin sonunda, her bir grup üyesinin gruba ne kadar katkı getirdiğinin, hangi davranışların olumlu olduğu ve sürmesi gerektiğinin ve hangilerinin değişmesi gerektiğinin belirlenmesi gereklidir (Açıkgöz, 2000, s.264).

Her öğretim yaklaşımında olduğu gibi işbirliğine dayalı öğretim sürecinde de öğretmenin birtakım görevleri bulunmaktadır. Grup çalışmaları sırasında öğretmen, fikir ve düşüncelerin paylaşılmasında, gruptaki tüm öğrencilerin katılımının sağlanmasında, öğrencilerin düşüncelerinin birbirleriyle ilişkilendirilmesinde, öğrencilerin arasında etkileşimin sürdürülmesinde, grup raporunun veya projesinin hazırlanmasında destek olmaktadır.

Tam Öğrenme Yaklaşımı

Tam öğrenme yaklaşımını ortaya koyan Bloom, “eğer uygun öğrenme koşulları sağlanırsa, dünyadaki herhangi bir kişinin öğrenebileceği her şeyi herkes öğrenebilir” (Demirel, 2004, s. 122)

düşüncesi ile kuramını geliştirmiştir. Bloom, tam öğrenme yaklaşımını Carrol'ın "okulda öğrenme kuramı"na dayalı olarak geliştirmiştir. Tam öğrenme yaklaşımına göre, öğrencilere ek zaman ve öğrenme olanakları sağlandığında tüm öğrenciler kazandırılmak istenen davranışları kazanabilirler (Senemoğlu, 1997, s. 446). Sonuç olarak da, tüm öğrenciler istenen başarıyı sağlayabilirler.

Tam öğrenme yaklaşımının ana değişkenleri; öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin niteliği (öğretim) ve öğrenme üniteleri olarak belirlenmiştir. Tam öğrenme yaklaşımına göre, öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkileyen iki temel değişken bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin nitelikleri, ikincisi ise öğrenciye sunulan öğretim hizmetinin niteliğidir. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için öğretim etkinlikleri etkili bir biçimde planlamalı ve uygulanmalı ve bu süreçlerde öğrenci nitelikleri de göz önüne alınmalıdır.

Öğrencinin öğrenme sürecine girebilmesi için öğrenciye kazandırılması planlanan davranışsal amaçlara yönelik ön koşul olan öğrenmelere sahip olması gerekmektedir. Giriş davranışlarını kazanmamış bir öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde etkin olmasını beklemek oldukça güçtür. Bu nedenle öğretme sürecinin başında öğrencinin ön koşul davranışları kazanıp kazanmadığının belirlenmesi son derece önem taşımaktadır. Öğrenci niteliklerini iki grupta incelemek mümkündür. Bunlar, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleridir.

Bilişsel giriş davranışları öğrenme ünitesi ya da bilgi birimlerinin öğrenilmesine etki eden ön öğrenmeler ve bilişsel etkenler olarak açıklanabilir. Ön öğrenmeler, öğrencinin bir önceki ünite ya da bilgi birimi ile ilgili sahip olduğu öğrenme yeterliliği olarak adlandırılabilir. Bu özellikler, öğrencinin öğrenme ünitesindeki başarısını doğrudan etkilemektedir.

Öğrenme ünitesinin başında etkili olan öğrenci nitelikleri ile ilgili diğer değişken ise duyuşsal giriş özellikleridir. Bu değişken, öğrencinin konuya, öğretme-öğrenme etkinliklerine karşı tutumu, ilgisi ve akademik benlik kavramını kapsamaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin güdülenme düzeyi, kendine güveni ve süreçte göstereceği çabası onun öğrenme düzeylerini etkilemektedir. Duyuşsal giriş özellikleri okul, ders, öğretmen ya da öğrencinin kendisinden kaynaklanabilir. Genellikle duyuşsal giriş özellikleri öğrencilerin öğrenme yaşantılarının ürünü olarak ortaya çıkar.

Tam öğrenme yaklaşımının ana değişkenlerinden bir diğeri de öğretim hizmetinin niteliğidir. Öğretim hizmeti sınıf içerisinde öğrenmeyi sağlayacak etkinliklerin yönetimi olarak adlandırılabilir (Sağlam, 2002, s.10). Öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde dört öge belirlemektedir. Bunlar; ipuçları, katılma, pekiştirme ve dönüt ve düzeltme olarak sıralanabilir.

İpuçları, öğrenciye öğretme-öğrenme sürecinde neyi, niçin, nasıl ve ne kadar öğreneceğini gösteren tüm yazılı ve sözlü işaretleri kapsamaktadır. Örneğin, öğretmenin bir önceki derste geçen bilgileri hatırlatması, dersin amaçlarını ve öğrenciye kazandırılmak istenen davranışsal amaçları açıklaması, derste kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili öğrenciye bilgi vermesi, öğrenciye derste konu ile ilgili örnekler sunması ipuçları olarak sıralanabilir.

Katılma, öğrencinin öğrenme çabası içerisinde olmasıdır. Bir başka deyişle, öğrencinin kendisine sunulan öğretme durumunun öğeleriyle etkileşmesi ve bu etkileşimi davranış

kazanıncaya kadar devam ettirmesidir. Öğrenci öğretme-öğrenme ortamına açık ya da örtülü olarak katılabilir.

Pekiştirme, bir davranışın tekrar edilme sıklığının uygun uyarıcılarla arttırılması işlemidir. Bu işlemde kullanılan uyarıcılara pekiştirici ya da pekiştireç adı verilmektedir. Öğretme- öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları göstermeleri durumunda, bu davranışlar pekiştirilir. Pekiştirilen davranışların kalıcılığı sağlanır. Pekiştirme, öğretme- öğrenme sürecinin niteliğini arttıran önemli bir araçtır.

Dönüt ve düzeltme, öğretim hizmetinin niteliğini artıran son derece önemli bir öğedir. Dönüt, öğrenciye öğrenme sürecinin yeterli ya da eksik olup olmadığının bildirilmesidir. Düzeltme ise, öğrenme eksikliklerinin giderilmesi ve öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlara yönelik etkinliklerde bulunulmasıdır.

4.2.ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Öğrenme stratejileri araştırmacılar tarafından üzerinde çok çalışılan bir konudur. Bu nedenle, birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlar ortaya konulmuştur. Öğrenme stratejileri üzerinde yoğun çalışmaları bulunan Weinstein ve Mayer (1986, s.315), öğrenme stratejilerinin öğrencilerin kodlama süreci üzerinde etkisi bulunduğunu belirterek, öğrenme sürecinde belli bir amaca yönelik olarak öğrencinin gerçekleştirdiği davranışlar ve düşünceler olarak tanımlamışlardır. Woolfook (1998, s.307) öğrenme stratejilerini, öğrenme amaçlarına ulaşmak için kullanılan bir plan olarak tanımlamıştır. Mayer (1989, s.47), öğrenme stratejilerini, öğrencilerin bilgiyi işleme sürecini etkilemesi beklenen davranışlar olarak nitelendirirken, Arends (1997, s.244) ise öğrenme stratejilerini öğrenciler tarafından kullanılan, öğrenmede olduğu gibi bellek ve biliş bilgisi süreçleri üzerinde etki yaratan davranış ve düşünce biçimleri olarak açıklamaktadır. Sonuç olarak bu tanımlara bakıldığında, öğrenme stratejileri öğrencinin öğrenme ile ilgili gerçekleştirdiği ve öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden her biri olarak nitelendirilebilir (Özer, 1998, s. 153).

Öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini sağlayabilmesine yönelik işlemdir. Kendi öğrenmesini sağlayabilen öğrencilere “stratejik öğrenenler”, “bağımsız öğrenenler”, “öz-düzenleyici öğrenenler” ve “öz-öğretimli öğrenciler” gibi adlar verilmektedir (Senemoğlu, 1997, s.560). Öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecinde öğrencilere birçok katkısı bulunmaktadır. Öğrenme stratejilerinin bu katkıları ya da öğrenciye kazandırdıkları şu biçimde sıralanabilir (Şimşek, 2006, s.185; Özer, 2002, s.19):

- Öğrenciler, öğrenmeye dönük değişik yollar olduğunu farkına varır.
- Öğrenme düzeyleri artar.
- Öğrencilerin, kendilerine olan özgüvenleri ve özsaygıları artar.
- Öğrencileri sorumluluk alma ve işlerini tamamlama konusunda bilinçli duruma getirir.
- Öğrenmeye yönelik çabaları artar.

- Okul dışında da çalışma becerilerini geliştirir.
- Öğrencinin öğrenmedeki etkinliği artar.

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmasında öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Öğrencilere, öğrenme stratejilerinin türleri, özellikleri, benzerlik ve farkları, nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağı konusunda bilgi vermelidir. Öğrenme stratejilerinin sınıf içerisinde öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının örneklendirilmesi, stratejilerle ilgili temel özelliklerin bu örneklerle anlaşılması ve öğrenciler tarafından da uygulanmasına yönelik araştırmaların yapılması son derece önem taşımaktadır.

Mayer (1987) öğrenme stratejilerinin gelişim aşamalarını erken dönem, geçiş dönemi ve son dönem olarak üçe ayırmaktadır. Erken dönem, okul öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmamıştır. Öğrenen tarafından kendiliğinden kullanılamaz. Geçiş dönemi, ilköğretim yıllarını içermektedir. Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmıştır. Öğrenciler bu dönemde yetişkinler tarafından yapılacak öğretim yoluyla öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Son dönem ise, stratejiye bağlı olarak ortaokul ve lise yıllarıyla yetişkinliği kapsamaktadır. Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmıştır ve yetişkin öğretime gerek kalmadan uygun biçimde kullanılabilir.

Özellikle, ilköğretimin ilk yıllarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencileri arasında var olan öğrenme farklılıklarının bilincinde olarak, işledikleri derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretime yer vermeleri uygun olacaktır. Böylece, öğretmen öğrencilerin etkili öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır. Bu tür uygulamaların gerçekleştiği sınıflarda olan öğrenciler, gereksinim duyduğu bilgiye kendi çabası ile ulaşabilme, bilgiyi en etkili biçimde edinme ve kendi öğrenme sürecini öğrenme amaçlarına göre düzenleyebilme özelliklerini taşıyacaklardır.

Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejilerini sekiz başlıkta toplayan sınıflaması bu alanda bilinen ve yaygın olarak kullanılan en önemli sınıflamalardan birisidir (Weinstein ve Mayer, 1986, s.320). Bu sınıflandırmada yineleme, anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri temel ve karmaşık öğrenmeler için ayrı ayrı ele alınmıştır. Temel ve karmaşık olarak sınıflandırılan stratejilerde birleştirilerek ele alındığında öğrenme stratejileri beş grupta toplanmaktadır (Özer, 1998, ss. 154-159; Şimşek, 2006, s. 186):

1. Yineleme stratejileri

- a. Temel yineleme stratejileri
- b. Karmaşık yineleme stratejileri

2. Anlamlandırma stratejileri

- a. Temel anlamlandırma stratejileri
- b. Karmaşık anlamlandırma stratejileri

3. Örgütlenme stratejileri

- a. Temel örgütlenme stratejileri
- b. Karmaşık örgütlenme stratejileri

4. Anlamayı izleme stratejileri

5. Duyuşsal stratejiler

Yineleme Stratejileri

Yineleme stratejileri, öğrencilerin önemli gördükleri bilgileri belirleyerek seçmelerine ve zihinsel tekrar yoluyla kalıcı duruma getirmelerine olanak sağlayan stratejilerdir (Şimşek, 2006, s.187; Özer, 1998, s.154). Yineleme stratejileri daha çok, olduğu gibi hatırlanılması istenilen bilgilerin öğrenilmesinde etkilidir (Güven, 2004, s.85). Bu nedenle, öğrencilerin daha sonra gerçekleştirecekleri karmaşık öğrenmeler için yardımcı olan yineleme stratejileri, üst düzey öğrenmelerden daha çok temel öğrenmeler için uygundur. Örneğin, Kurtuluş Savaşında gerçekleşen muharebelerin adlarını, tarihlerini ve geçtikleri yerleri söyleme, Türkiye'nin coğrafi bölgelerini söyleme bu stratejiye uygun etkinliklerdendir.

Weinstein ve Mayer (1986, s.317), yineleme stratejilerinin kullanıldığı öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmesi beklenen bilgiyi sunulan bilgiler arasından dikkat ederek seçtiklerini ve gerekli yinelemeleri yaparak işleyen belleklerinde bilgiyi edindiklerini belirtmişlerdir.

Yineleme stratejileri, temel ve karmaşık olmak üzere ikiye ayrılır (Şimşek, 2006, s.188; Özer, 1998, s.155).

Temel yineleme stratejileri, bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmak amacıyla yapılan işlemlerdir ve çoğunlukla ezberleme için kullanılır. Buna aynen yinelemede denilebilir. Aynen yinelemede, öğrenilecek bilginin hiçbir değişikliğe uğratılmadan öğrenilmesi söz konusudur.

Karmaşık yineleme stratejileri, öğrencinin dikkatini materyalin belli bölümlerine yönleltmelerini sağlayarak önemli bilgilerin seçimine yardım eder (Güven, 2004, s.86). Sesli okuma, değiştirmeden yazma, aynı sözcüklerle not alma ve satır altı çizme karmaşık yineleme stratejilerine örnek olarak verilebilecek stratejilerdir (Özer, 2002, s.20). Sesli okuma stratejisi bilginin sunulduğu metnin sesli bir biçimde olduğu gibi birkaç kez yinelenmesini içermektedir. Örneğin, yabancı dil dersini çalışan bir öğrenci kitapta sunulan bilgileri birkaç kez sesli olarak okuyarak daha kolay bir biçimde edinebilir. Değiştirmeden yazma stratejisinde öğrenci okuduğu bir metinde seçtiği bilgileri kapsayan bölümleri birkaç kez aynı biçimde yazmaktadır. Aynı sözcüklerle not alma stratejisinde ise, okunan metnin kenarına önemli görülen bölümler metnin içinde geçen sözcükler kullanılarak değişikliğe uğratılmadan not edilmektedir. Yineleme stratejileri arasında sıklıkla kullanılan ve oldukça etkili olan satır altı çizme stratejisi, okunan metinde önemli görülen sözcüklerin, sözcük öbeklerinin ve cümlelerin altının çizilmesidir (Özer, 2003, s.155). Satır altı çizme stratejisi öğrencilerin önemli gördükleri noktalar ile önemsiz gördükleri noktaları ayırt ederek, kendilerine gerekli olan bilgilere ulaşmasını sağlar.

Yineleme stratejileri ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre, 6 -7 yaşlarındaki çocuklar yineleme stratejilerini kendi kararlarıyla değil ancak, kendilerine öğretildiğinde kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, 11-12 yaşlarındaki öğrenciler öğrenme süreçlerinde kendi kararlarıyla yineleme stratejilerini kullanabilmektedirler (Weinstein ve Mayer, 1986, s.317).

Anlamlandırma Stratejileri

Öğrencilerin, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleğe yerleştirdikleri bilgiler ile birleştirerek, bu yeni bilgiye anlam yüklemek amacıyla kullandıkları stratejilerdir (Güven, 2004, s.87). Anlamlandırma, yeni bilgiyi var olan bilgiyle ilişkilendirmeyi temel almaktadır.

Anlamlandırma stratejileri, temel ve karmaşık öğrenme durumlarında kullanılabilir. Zihinsel imge oluşturma (bellek destekleyiciler) ve cümlede kullanma, temel (basit) öğrenme durumlarına uygun anlamlandırma stratejileridir. Zihinsel imge oluşturma ve cümlede kullanmada birden çok öğeyi eşleştirme ya da bu öğeler arasında sözel ve imgesel bağlantılar kurma söz konusudur. Yabancı bir dili öğrenirken bu stratejilerden yararlanılabilir. Karmaşık anlamlandırma stratejilerinde ise, öğrenciler yeni öğrenecekleri bilgileri, var olan bilgileri ile bütünleştirmektedirler. Burada önemli olan, yeni bilgilerin öğrenilmesinde önceki bilgilerin kaynak olarak kullanılmasıdır. Anlamlandırma stratejileri; bellek destekleyiciler, cümlede kullanma, başka sözcüklerle anlatma, özetleme, benzetim yaratma, üretici not alma ve soru yanıtlama olarak örneklendirilebilir. (Özer, 1998, s. 156; Senemoğlu, 1997, s. 303; Weinstein ve Mayer, 1986, s. 319).

Temel anlamlandırma stratejileri

Bellek Destekleyiciler: Bellek destekleyiciler bilginin kısa süreli bellekten anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilmesini sağladığından kalıcı öğrenme ve hatırlamada önemli bir etkiye sahiptir. En çok kullanılan bellek destekleyiciler yerleştirme, zincirleme, eş sözcük, anahtar sözcük, alfabe ve ilk harflere göre oluşturma olarak sıralanabilir.

Cümlede Kullanma: Cümlede kullanma özellikle anahtar sözcük tekniği ile birlikte kullanılır (Özer, 1998, s. 156). Buna göre, yabancı bir sözcük öğrenilirken, yabancı sözcüğe çağrışım yapan anadilde başka bir sözcük yani bir anahtar sözcük seçilir ve yabancı dildeki sözcüğün anlamını çağrıştıran bir cümle içerisinde kullanılır. Örneğin, devalüasyon kelimesini ele alalım. Devalüasyon, ulusal paranın değerinin diğer para birimleri karşısında düşürülmesine denir. Örnek cümle: Bir ülkede devalüasyon olması ülkenin ekonomisini olumsuz etkileyecektir.

Karmaşık anlamlandırma stratejileri

Başka Sözcüklerle Anlatma: Öğrencinin verilen metni, kendi sözcükleriyle anlatmasına dayalı olan bu teknik, yabancı dil ve edebiyat derslerinde sıklıkla kullanılabilir. Başka sözcüklerle anlatma, öğrencilerin anlamasını kolaylaştırdığı gibi, anlatım becerisinin artmasını ve karşılaştırma yapmasını da olanaklı kılacaktır. Örneğin, öğrenci öğrenme stratejilerinin önemi ile ilgili bir paragrafı, kendi sözcükleri ile yeniden yapılandırabilir.

Özetleme: Özetleme tekniğinde, metnin ana çizgileri ile anlatılması söz konusudur. Öğrenciler özetleme yaparken, metin içerisinden önemsiz olan yerleri çıkartarak, önemli düşünceleri belirleyip, bunları kendi cümleleriyle anlatır ve en sonunda metnin ana düşünceleri ile bunu anlamlı bir bütün durumunda düzenlerler. Bu teknik, öğrencilerin bilgiyi yeniden

yapılandırmasına ve anlamlandırmasına yöneliktir. Özetleme, öğrencilerin bilgileri uzun süreli belleğe yerleştirmesine yardımcı olmaktadır.

Benzetim Yaratma: Benzetim yaratma, öğrenilecek bilginin bireyin önceden öğrendiği bilgiler ile benzerliğinin kurulmasına dayalıdır. Benzetim yaratmada öğrenci kendisi benzetimler yaratabileceği gibi, öğretmenin oluşturduğu benzetimlerden yararlanabilir. Ancak, benzetim tekniğinde önemli olan benzer yönlerin iyi belirlenmesi ve bunun ortaya çıkartılmasıdır. Örneğin, üniversite sınavına giren öğrenciler, atletizm oyunlarında koşu yarışında olan sporculara benzetilebilir.

Not Alma: Not alma, bireyin, dinlediği, gözlediği ya da düşündüğü bir konuda ana noktaları belirlemesi ve bunları kâğıt üzerine kaydetmesidir (Güven, 2004, s.91). Not almada önemli olan, öğrencinin kendi belleğini kullanarak, sözcükleri ilişkilendirmesi ve bunlara dayalı bilgiler ortaya koymasıdır (Şimşek, 2006, 193).

Soru Yanıtlama: Soru yanıtlama stratejisi, öğrenilecek öğrenme birimine ilişkin öğrencilerin kendilerinin soru oluşturmaları ve ardından bu sorulara yanıt araması veya öğretmenin sorduğu sorulara yanıt araması olarak iki biçimde gerçekleşebilir (Özer, 1998, s.156). Bu teknik okunan materyalin anlaşılmasına, öğrencilerin eleştirel ve sorgulayıcı olmalarına yardımcı olacaktır.

Örgütleme Stratejileri

Anlamayı kolaylaştırmak amacıyla kullanılan örgütleme stratejileri, belli bir metinde verilen değişik örnekler arasında ortak özellikleri bir araya getirerek gruplamak, verilen sözcükleri anlamlarına göre belli bir sıraya koymak ve karmaşık bir şeyi yeniden düzenlemek amacıyla işe koşulmaktadır (Güven, 2004, s.93). Örgütleme stratejileri kullanıldığında, uzun süreli belleğe aktarılabilecek olan bilgiler ve bunlar arasındaki ilişkiler yeniden yapılandırılmaktadır. Bu düzenleme ise, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve öğrenme sürecini öğrenciler için anlamlı duruma getirmektedir. Örgütleme stratejileri, basit öğrenmeler için kullanılan temel ve karmaşık öğrenmeler için kullanılan karmaşık örgütleme stratejileri olarak iki gruba ayrılmaktadır.

En **temel örgütleme stratejisi kümelenendirme**dir. Kümelenendirme, öğrencilerden öğrenilmesi beklenen farklı bilgi birimlerinin ortak olan noktalarını belirleyip yeniden düzenlemesine dayalı bir stratejidir. Kümelenendirme, liste öğrenmede oldukça etkilidir. Çünkü bu öğrenmede benzer özellikler taşıyan öğeler bir araya getirilmektedir.

Karmaşık örgütleme stratejileri ise ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma ve çizelgeleştirme olarak sıralanabilir (Özer, 1998, s.157).

Ana çizgileri çıkarmada, öğrenciye verilen içeriğin ana başlıkları ile yan başlıkları belirlenerek bilgi yeniden düzenlenmektedir. Bu işlem, öğrencilerin metindeki ana düşünceler ile yan düşünceler arasındaki ilişkileri görmesine yardımcı olmaktadır. Örneğin, tez konusunu belirlemeye çalışan bir öğrenci değişik araştırmaları amaçlarına ve yöntemlerine göre ele alabilir.

Bilgi şeması oluşturma, en genel tanımıyla, “bir metindeki önemli sözel bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin şematik olarak gösterilme biçimidir” (Görgen, 1997, s.152). Bilgi şemaları oluşturularak kısa süreli belleğe aktarılacak bilgilerin seçilmesi ve kısa süreli bellekte düşünceler arasındaki ilişkilerin yapılandırılması sağlanmaktadır. (Özer, 2003, s. 170). Bilgi şemaları, öğrencilerin hangi düşüncelerin daha önemli olduğunu ve düşünceler arasında nasıl bir bağlantı olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır (Güven, 2004, s.94). Bilgi şemaları kavram haritaları ve bilgi haritaları biçiminde düzenlenmektedir.

Çizelgeleştirme, metinde verilen bilgilerin çizelge biçiminde düzenlenmesidir. Çizelgeler bilgi haritaları gibi önemli örgütleme stratejilerindendir ve bilgi haritalarından farkı daha çok grafiklerin çizimine temel oluşturmalarıdır. Çizelgeler öğrencilere düzenli bilgiler sunarak onların algılamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştırır.

Anlamayı İzleme Stratejileri

Anlamayı izleme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini denetlemeyi temel alan stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini ortaya çıkarıp, bu özellikleri düzenlemesine, uygulamasına ve değerlendirmesine yardım eder (Özer, 1998, s.158). Anlamayı izleme stratejilerinin etkili biçimde kullanımı öğrencilerin bilişbilgisi yeterliklerinin gelişmiş olmasını gerektirir. Başka bir ifade ile anlamayı izleme stratejilerini kullanan öğrenciler öğrenmenin her aşamasında kendilerini denetlerler ve gerekirse uygun stratejileri seçerek kullanabilirler (Güven, 2004, s. 97).

Bilişbilgisini etkili biçimde kullanan öğrenciler kendilerine şu soruları sorarlar (Şimşek, 2006, s.196):

- Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir?
- Niçin öğreniyorum?
- Konuyu öğrenirsem kazanacağım davranışlar neler olacak?
- Bu konu hakkında ön bilgilerim nelerdir?
- Bu konuyu öğrenmek için ne yapmalıyım?
- Nasıl bir planlama yapılmalı?
- Konuyu öğrenmek için ne kadar zamana gereksinim duymaktayım?
- Zamanı etkili kullanmak için neler yapmalıyım?
- Öğrenmek için izlediğim yollar işe yaramakta mıdır?
- Daha etkili öğrenme yolları izleyebilir miyim?
- Planda meydana gelen aksamaları gidermek için neleri gözden geçirip, eksiklikleri ortadan kaldırılabiliyim?
- Başlangıçta belirlediğim amaçlara ulaşip ulaşmadığımı ya da öğrenip öğrenmediğimi nasıl belirlerim?
- Öğrenci olarak kendi gelişimime yönelik neler yapmalıyım?

Tüm bunlara dayalı olarak anlamayı izleme stratejilerini kullanan öğrencilerin çalışmaya yönelik olarak amaçlar belirledikleri, çalışacakları metni gözden geçirdikleri, kendi kendilerine sorular sordukları, zamanı etkin kullanmaya çalıştıkları, öğrenme ile ilgili eksikliklerini belirledikleri ve çalışma yollarını dersin içeriğine göre ayarladıkları görülmektedir. Öğrencinin yaptığı tüm bu etkinlikler öğrencinin öğrenmeye yönelik farkındalığını arttırmakta ve onların bu süreçte başarısız olmasını önlemektedir. Öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerini kendi kendilerine geliştirmeleri güçtür. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerine bu stratejileri geliştirebilecekleri öğretme-öğrenme ortamları düzenlemeleri yararlı olacaktır.

Duyuşsal Stratejiler

Öğrenmede ortaya çıkan güdüsel ya da duyuşsal engelleri ortadan kaldırmaya yardımcı olan stratejilerdir. Öğrenciler öğrenme amaçlarına ulaşmada zaman zaman güçlüklerle karşılaşabilirler. Bunlar, kaygı düzeyinin yüksek olması, dikkat toplamaının sağlanamaması, güven eksikliği gibi öğrenmeyi engelleyen durumlardır. Bu güçlüklerin ortadan kaldırılmasının en etkili yolu duyuşsal stratejilerin kullanımıdır. Öğrencilerin kullandıkları en önemli duyuşsal stratejiler dikkat toplamaını, tutum, güdülenme ve kaygı olarak sıralanabilir (Özer, 1998, s. 159).

Dikkat toplamaını, dikkatin öğrenilen konu üzerinde yoğunlaştırılması olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 1997, s. 575). Öğrencilerin öğrenme sürecinde çok sık yaşadıkları sorunlardan birisi konuya zihinsel olarak yoğunlaşamamalarıdır. Örneğin, sınıfta ders yapılırken, yan sınıftaki öğrencilerin araya çıkması ya da dışarıda yağmurun yağması gibi nedenler dikkatin dağılmasını sağlayabilir. Bu nedenlerin ortadan kalkması için öğrencilerin öğrenmelerine uygun fiziksel ortamların düzenlenmesi önemlidir. Öğrenciler çalışma için kendilerine uygun bir çalışma ortamı düzenleyerek, çalışma dışında etkinliklere belli zamanları ayırmalıdır. Öğrenci dikkatini dağıtan durumları belirlediği ve bunları ortadan kaldırmaya yönelik önlemler aldığı sürece yeterli dikkat toplamaını sağlayabilir.

Tutum, önemli bir duyuşsal stratejidir. Tutum, bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye yönelten davranış eğilimleridir (Enç, 1980, s.158). Eğer öğrenci derslere ve okula karşı olumsuz bir tutum içerisinde olursa başarısız olur. Bu nedenle “Okula gitmek benim için önemli mi?”, “Bunu öğrenmem bana şimdi ve gelecekte ne katkı sağlar?”, “Bunu neden öğrenmem gerekir?” gibi soruları olumlu yanıtlama öğrencinin ilgisinin sürmesine ve öğrenme isteğine yardımcı olur (Güven, 2004, s.100). Öğrenmeye karşı olumsuz tutum içinde olan öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak onların tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Güdülenme, canlıda eyleme geçme ya da öğrenmeye geçme isteği olarak tanımlanmaktadır (Enç, 1980, s. 76). Başka bir ifade ile bireylerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla harekete geçmesidir. Okul öğrenmelerinde güdülenme çok önemli bir yere sahiptir. Güdülenmiş öğrenci, öğrenmekten zevk alarak, her türlü öğrenme sorumluluğunu yerine getirmek için çaba harcar. Örneğin, öğrencinin bir problemle karşı karşıya bırakılması ve bunu çözmesi için yönlendirilmesi güven duygusunu olumlu yönde etkileyecektir. Yine, öğrencilerin öğrenme

sürecinde kendisi ya da çevresinde olan kişiler tarafından pekiştirilmesi de güdülenme düzeyini arttıracaktır. Öğrencinin kendisine verilen ödevi en iyi biçimde tamamlaması sonucunda verilen bir ödül onun çalışmalarına daha istekli devam etmesini etkileyecektir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sonunda kazanacağı davranışlardan haberdar edilmesi ve öğrenme ortamında öğrenme özelliklerine uygun yöntem, teknik ve araç-gereçlerden yararlanılması da öğrencilerin güdülenme düzeyine doğrudan etki eden etkenler arasında yer almaktadır.

Kaygı, güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici durum olarak tanımlanmaktadır (Enç, 1980, s.106). Öğrencilerin, özellikle sınavlarda başarısız olma düşünceleri, sınıf içi etkinlikleri yerine getirememe korkusu, ödevlerini eksik ya da yanlış yapma endişeleri öğrencilerin kaygılarını arttırır. Kaygıyı ortadan kaldırmak olanaklı değildir. Nitekim öğrenci olsun ya da olmasın kişilerin yaşamlarında belli bir düzeyde kaygı duymaları gereklidir. Belli düzeydeki kaygı istek duyma, karar alma, alınan kararlar doğrultusunda davranışlarda bulunma ve başarısını yükseltme açısından öğrencilere yardımcı olur. Örneğin, öğrencinin ödevi için yaşadığı orta düzeydeki bir kaygı, ödevini daha iyi hazırlamasına ve daha iyi bir performans göstermesine yardımcı olacaktır. Eğer, öğrenci hiç kaygı yaşamazsa ödevini iyi yapmak içinde bir istek duymayacak ve etkili bir ödev hazırlayamayacaktır. Bu nedenle kaygıyı ortadan kaldıracak ya da azaltacak yollara başvurulması gereklidir. Öğrencilerin kendine güven duyması ve öğrenmeye karşı güdülenmesi kaygı düzeyini azaltacak etkenler arasında yer alır. Bu amaçla, öğrencinin kendi kendine “Ben bunu yapabilirim”, “Hata yapabilirim, ama önemli olan bunu düzeltebilmemdir” biçiminde olumlu konuşmalar yapması önerilebilir.

Öğrenciler dikkat topladığını sağlama, olumlu tutuma sahip olma, kendilerini güdüleme ve kaygılarını azaltma konularında eğitim almalıdırlar. Ayrıca, öğrencilerin tüm bu yeterliliklere sahip olmada anahtar kişinin kendisi olduğu bilincini kazanması da duyuşsal stratejilerin etkili kullanımı açısından gerekmektedir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arends, R. I. (1997). Classroom Instruction and Management. New York: The Mc-Graw Hill.
- Aslan, M. (2000). “Not Alma ve Kavram Haritaları (Bilgi Haritaları) Oluşturma Stratejileri ile Öğretiminin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”. Yayımlanmamış Araştırma. Kayseri.
- Bilen, M. (2002). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Enç, M. (1980). Ruhbilim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ertürk, S. (1979). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkent Yayınları.
- Fidan, N. (1986). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara.
- Görgeç, İ. (1997). “Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Mayer, R. E. (1989). “Comprehension Models”, Review of Educational Research. 59, 1: 44 -63.
- Mayer, R. E. (1988). “Learning Strategies: An Overview”, Learning and Study Strategies. New York: Academic Press.
- Mayer, R. E. (1987). Educational Psychology: A Cognitive Approach. USA: Little, Brown and Company Limited.
- Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim. ÖSYM Yayınları.
- Özer, B. (2003). “Öğrenmeyi Öğretme”, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ed.: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss. 161-173.
- Özer, B. (2002). “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri”. Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 1: 17-32.

Özer, B. (1998). “Öğrenmeyi Öğretme”. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Ed.: Ayhan Hakan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, ss. 146 -164.

Sağlam, M. (2002). “Etkili Öğretimi Sağlayan Öğeler”. Öğretme-Öğrenme Sürecinin Etkinleştirilmesi Semineri. Eskişehir: Milli Eğitim Müdürlüğü.

Senemoğlu, N. (1997). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Spot Matbaacılık.

Şimşek, Ali (2006). “Bilişsel Stratejilerin Öğretimi”, İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ed.: Ali Şimşek. Ankara: Nobel Yayınları.

Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi- Birey ve Öğrenme. Ankara.

Weinstein, C. ve Mayer, R. (1986). “The Teaching of Learning Strategies”, Handbook of Research on Teaching. New York: Mcmillar Company, 3rd Edition.

Woolfolk, A. (1998). Educational Psychology. Needham Heights: Allyn and Bacon.

5. ÖĞRENME STİLLERİ

Son yıllarda öğrenme alanında yapılan çalışmalar, etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesinde öğrencinin etkin olmasının, öğrenmede temel olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencinin öğrenmede etkin olması ise, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilmesi, bir diğer deyişle, öğrenmeyi öğrenmesiyle olanaklıdır.

Öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi için; dikkatini öğrenilecek şey üzerinde yoğunlaştırması, bunun üzerinde düşünmesi ve sorgulaması, anlaşılmayan noktaları sorması ve araştırması oldukça önemlidir. Tüm bunlar, öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasını gerektirir. Günümüzde yaygın olarak kabul gören görüşe göre geleceğin cahili, okuyamayan kişi değil; nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri ve etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerinde, öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin, öğrencilerinin etkili bir biçimde öğrenmelerini sağlayabilmesi, öğrencilerinin kişisel gelişim özelliklerini de içine alan bir öğretim sürecinde gerçekleşir. Bu yargı, insanın öğrenmesine ilgi duyulduğu andan itibaren konuya ilgi duyan herkes tarafından milyonlarca kez tekrarlanmış bir yargıdır. Ancak, artık amaç bu yargının doğruluğunu kanıtlamak ya da bu yargıyı sürekli olarak yinlemek değil; bunun nasıl gerçekleşebileceğini tartışmaktır. Şüphesiz öğrenme, yalnızca öğrencilerin öğrenme özelliklerini bilmekle gerçekleştirilemeyecek kadar karmaşık bir süreçtir. Ancak, öğrenmeye giden yollardan birinin de bu olduğu göz ardı edilmemelidir.

ÖĞRENME STİLLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDEKİ ROLÜ

“Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır.” atasözü, bireysel farklılıklarımızı en güzel anlatan sözlerden biridir. Her bireyin fiziksel, zihinsel, toplumsal vb. açılardan farklılık gösterdiği tartışılmaz bir gerçektir. Bireylere özgü bu farklılıklar, genellikle ikiz bireyler örneği üzerinde açıklanmaktadır. İkiz bireylerin aynı genetik yapıya sahip oldukları, aynı ana rahminde geliştikleri ve aynı aile ortamı içinde büyüdüğü halde, hiçbir zaman aynı kişiliğe sahip olmadıkları bilinmektedir. Bu nedenle, konu alanı uzmanları, ikiz bireylerin iki farklı birey olduklarını ve bu nedenle aynı kıyafetler giydirilmesinin, aynı oyuncaklarla oynamalarının bireysel farklılıklarını ortadan kaldıracığı, bunun da kimlik gelişimi açısından sağlıklı sonuçlar doğuracağını vurgulamaktadırlar.

Bireysel farklılıkların nedeni, genetik yapı ve çevre olarak açıklanmaktadır. Bireysel farklılıkları açıklayan bu etmenler içinde ise, zekâ ve yetenek üzerinde durulmakta ve bireylerin zekâ ve yeteneklerinin belirlenmesinde genlerin mi yoksa çevresel etmenlerin mi daha etkili olduğu uzun yıllardır araştırılmaktadır. Yapılan bu araştırmalarda zekâ ve yeteneğin sınırlarının genetik yapıyla çizildiği, ancak bireyin bu sınırlar içinde kendini ne kadar geliştireceğinin çevresel etmenlere, yaşam deneyimlerine ve aldığı eğitime bağlı olduğu sonucuna varılmıştır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.3). Bu bulgu, “eğitim” kavramının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Eğitimin bireylerin kendini geliştirmelerindeki rollerinden birisi öğrencilerin bilişsel, fiziksel, psikolojik, toplumsal ve kültürel özelliklerini dikkate almaktır. Bu anlayış, bireye özgü özellikleri vurgulayan stil kavramını ortaya koymaktadır.

Stil, günlük konuşmalarda sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Bu kavram çoğunlukla kişileri tanımlamada kullanılır. Örneğin; giyim stili, saç stili, konuşma stili, yemek stili vb. Bu örneklerin sayısını artırmak olasıdır. Ancak burada önemli olan, bu kavramın eğitim açısından ne ifade ettiğidir. Güven'e (2004, s.21) göre stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir.

Bireylerin farklı özellikleri olarak adlandırılan stil kavramı, öğrenme süreçlerinde de ön plana çıkmaktadır. Öğrenme stili kavramı, genel olarak, bireyin öğrenmeye dönük davranışlarını kapsar. Bu kavram çoğu araştırmacı tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Öğrenme stilleriyle ilgili yapılan tanımlamalardan bazıları şunlardır:

- Öğrenme stili, bireyin öğrenmeye yönelik özellikleridir. Bu yönüyle, her birey ile ilgili ipucu veren ve ayırt edilebilir davranışları içerir (Güven, 2004, ss.21-22).
- Yaratılış ve doğuştan gelen özelliklerdir. (Kaplan ve Kies, 1995, s.3).
- Bireyin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubudur (Şimşek, 2004, s.95).
- Bireyin öğrenmeye ilişkin eğilimlerini ve tercihlerini gösteren özelliklerdir (Özer, 2003, s.164).

Yukarıdaki tanımlara dayanarak, her bireyin öğrenme stiline farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Buna göre öğrenme stilleri, bireyin nasıl öğrendiğini açıklayan temel bir kavramdır.

Öğrenme stillerinin, diğer bir özelliği bilişsel, duyuşsal ve çevresel boyutlarının olmasıdır. Bu boyutlar aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi açıklanabilir (Açıkgöz, 2000, s.46; Ekici, 2003, s.12; Keefe, 1987, s.138):

ÖĞRENME STİLLERİNİN BOYUTLARI		
Bilişsel Boyut	Duyuşsal Boyut	Çevresel Boyut
Bireyin bilgiyi algılama, işleme, kodlama ve hatırlama gibi özellikleri içerir.	Kişilikle ilgili özellikleri içeren bu boyutta, güdü, ilgi, risk alabilme, sorumluluk ve sosyallik gibi özellikler yer alır.	Biyolojik temellidir. Fizyolojik olarak adlandırılan bu boyut, duyuşsal algı (görsel, işitsel, vb.) ve çevresel nitelikleri içerir.

Öğrenme stillerine ilişkin yapılan tanımlamalar, farklılıklar göstermekle birlikte öğrenme stillerinin temel özelliklerini ortaya koymaktadır. Buna göre öğrenme stilleri;

- Bireyi tanımaya olanak sağlayan davranışları içerir.

- Genellikle, bireylerin doğuştan getirdiği özellikleridir.
- Bireyin yaşamı boyunca değişmeyen ya da çok az değişebilen özelliklerdir.
- Yaşa, cinsiyete ve kültüre göre farklılıklar gösterebilir.
- Bilişsel, duyuşsal ve çevresel boyutları vardır.

Öğrenme stillerine ilişkin yukarıda belirtilen temel özellikler ve özellikle öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve çevresel boyutları öğrenme stillerinin önemi, öğrenme stillerinin nasıl belirlenebileceği ve öğrenme stillerine dönük öğretim etkinliklerinin nasıl planlanacağı konularında önemli bilgiler içermektedir.

Bireylerin etkin birer öğrenici olabilmeleri, öncelikle nasıl öğrendiklerini bilmeleriyle olanaklıdır. Bireyler kendi öğrenme özelliklerinin farkında oldukları zaman, öğrenme sürecinde bu özelliklerinden yararlanacaklardır. Bu ise hem kolay hem de çabuk bir biçimde öğrenmelerini sağlayabilecektir. Bireyin kendi öğrenme stilini bilmesi, karşılaştığı sorunları çözebilmesinde ve benlik saygısını kazanabilmesinde önemli yararlar sağlayacaktır (Güven, 2004, s.28).

Öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini bilmeleri, tek başına etkili bir öğrenmenin gerçekleşeceği anlamına gelmez. Öğrenmesini gerçekleştireceği ortamların da, kendi öğrenme özelliklerine uygun olması gerekir. Bu ise, öğretim etkinliklerinin farklı öğrenme özelliklerine uygun olarak planlanmasını gerektirir.

Öğretim etkinliklerinin planlanması, öğretmenin görevlerinden biridir. Öğretmenin, etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmesi için, öncelikle öğrencilerinin öğrenme stillerini bilmesi ve bu öğrenme stillerine en uygun öğretim etkinliklerini planlayabilmesi gereklidir. Bu durum ise, öğretim yöntem ve tekniklerinden, kullanılacak öğretim materyallerine ve değerlendirme etkinliklerine kadar sürecin bir bütün olarak ele alınmasını gerektirir.

ÖĞRENME STILLERİYLE İLGİLİ SINIFLANDIRMALAR

Öğrenme stilleriyle ilgili olarak yapılan çalışmalar, genel olarak öğrenme stillerinin etkili öğrenmeyi sağlamadaki rolünün yanı sıra öğrenme stillerinin neler olduğu üzerinde de yoğunlaşmıştır. Öğrenme stilleri konusunda çalışan kimi araştırmacılar, öğrenme stillerine ilişkin olarak çeşitli sınıflandırmalar ortaya koymuşlardır. Çalışmanın bu bölümünde, öğrenme stilleriyle ilgili yapılan sınıflandırmalarda literatürde en fazla üzerinde durulan beş öğrenme stili sınıflandırması açıklanmıştır.

1.Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stilleri, kişilerde var olan değişmez ya da az değişir özelliklerdir. Her bireyin parmak izi gibi bir öğrenme stili olduğunu belirten Dunn ve Dunn, öğrenme stilleri modelini, psikolojik ve zihinsel süreçlerden daha çok ortam farklılıklarından yola

çıkarak tanımlamaktadırlar. Dört temel alan ve her bir temel alan içinde de alt etmenleri belirleyen Dunn ve Dunn'ın tanımladıkları öğrenme stilleri şunlardır (Özer, 2003, ss.164-166; Dunn ve Griggs, 1988, s.3):

- **Çevresel Koşullar:** Öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen ortamın ses, ışık, ısı durumları ve düzeni ile ilgili koşullardır. Örneğin kimi öğrenciler müzik dinleyerek çalışırken; kimileri sessiz bir ortamda çalışmayı tercih ederler. Kimi öğrenciler için öğrenmelerinde sıcak bir çevre önemliken; kimilerinde önemsiz ya da tam tersi bir durum söz konusu olabilir.
- **Duyuşsal Özellikler:** Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili olan öğrenmeye güdülenme, çalışmada süreklilik, öğrenme sorumluluğu ve öğrenmede yapılanmışlık gibi özellikler duyuşsal özellikler olarak adlandırılmıştır. Örneğin kimi öğrenciler belli ödevlerin ve kuralların olduğu öğrenme ortamlarını tercih ederken; kimileri kendi kararları doğrultusunda öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri ortamları tercih ederler.
- **Sosyal Tercihler:** Öğrencinin nasıl bir sosyal ortamda öğrendiği ile ilgilidir. Örneğin, öğrencilerin bazıları kendi kendilerine daha iyi öğrenirken; bazıları arkadaşlarıyla ya da öğretmenleriyle birlikte gerçekleştirdikleri çalışma ortamında daha iyi öğrenirler. Bazı öğrenciler için öğrenmelerinin ilk koşulu bir çalışma programı dâhilinde hareket etmekken; kimileri bağımsız olmayı tercih ederler.
- **Fiziksel Özellikler:** Öğrenme için duyu organı ve zaman dilimi seçme, öğrenme sırasında yiyeceğe ya da harekete gereksinim duyup duymama gibi duyuların kullanılmasıyla ilgili tercihleri gösterir.
- **Psikolojik Özellikler:** Bilgiyi işleme durumuna göre; globaler büyük resme bakarlar, analitikler ise detaylara önem verirler. Analitikler bilgiyi sıralı bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken globaler o bilgiyi neden öğrendiklerini sorgularlar. Düşünce stili olarak; bazı öğrenciler bir şeyi öğrenirken konu hakkında uzun ve detaylı düşünüp daha sonra harekete geçer (yansıtıcı), bazıları da detaylara önem vermeden hemen sonuç odaklı olarak çalışır ve tepki verir (tepkisel). Örneğin, kimi öğrenciler öğretmen sınıfta soru sorduğunda vereceği cevabı düşünmeden parmak kaldırırken kimi öğrenciler de vereceği cevap üzerinde iyice düşünüp tasarlayarak harekete geçerler. Analitikler; beynin daha çok sol yarım küresini kullanır, tümevarımcıdır, titiz ve düzenlidir, sesten rahatsız olur, aynı anda tek işe odaklanır. Bütüncüller; beynin daha çok sağ yarım küresini kullanır, tümdengelimcidir, dağınıktır, gürültüden rahatsız olmaz, aynı anda çok işe odaklanabilir.

2.Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Grasha (1996), öğrenme stilini “öğrencilerin bilgiyi edinme, akranlarıyla etkileşme ve öğrenme sürecine katılma yeteneğini etkileyen kişisel nitelikler” olarak tanımlamaktadırlar (Şimsek, 2004, s.97). Bireylerin sosyal ve duyuşsal bakış açılarını temel alarak öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye çalışan Grasha ve Reichmann, oluşturdukları öğrenme stili modelinde,

bilginin birey tarafından nasıl algılandığı ve nasıl düzenlendiğinin yanı sıra ağırlıklı olarak bireylerin öğrenme ortamlarındaki etkileşimi üzerinde durmuşlardır.

Grasha ve Reichmann, bireylerin öğrenme ortamlarında tercih ettikleri stil yapılarını üç boyutta tanımlamışlardır (Jonassen ve Grobowski, 1993, s.249):

- Öğrencinin öğrenmeye karşı tutumu
- Öğrencinin öğretmenlerine ve diğer arkadaşlarına ilişkin görüşü
- Dersin işlenme sürecine karşı gösterilen tepkiler

Grasha ve Reichmann, tanımladıkları bu üç boyuta bağlı olarak iki kutuplu üç öğrenme stili tanımlamışlardır. Bu stiller şunlardır (Güven, 2004, ss.39-41; Jonassen ve Grobowski, 1993, ss.281-282):

- **Katılımcı-Kaçınan:** Bu grupta, bireylerin sınıf ortamındaki bireysel istekleri, sınıf içi etkileşimlerde bulunma durumları ve tutumları yer alır. Örneğin, katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin en belirgin özelliği, sınıf içi etkinliklerle yakından ilgilenmeleri ve öğretmenin beklentilerini karşılama konusunda gayret göstermeleridir. Öte yandan, kaçınan öğrenme stiline sahip bireyler ise çoğunlukla, sorumluluk almaktan hoşlanmayan, sınıf içi etkinliklere katılmayı tercih etmeyen özelliklere sahiptirler.

Katılımcı	Kaçınan
• Ders içeriği ile ilgili bilgi isteme • Sınıfta olmaktan mutlu olma • Öğrenmeyi isteme • Yönlendirmeleri izleme ve uyum sağlama	• Ders içeriği ile ilgili bilgi istememe • Sınıfta olmaktan hoşlanmama • Öğrenmeyi istememe • Yönlendirmeleri izlememe ve uyum sağlamama

- **İşbirlikli-Yarışmacı:** İşbirlikçi öğrenme stilinin temelinde bireysel yönlendirmeler yer alır. Örneğin, işbirlikli öğrenme stiline sahip bireyler için öğrenmelerinde paylaşım önemliyken, yarışmacı öğrenme stiline sahip bireyler ise öğrenme ortamlarında rekabet etmekten hoşlanırlar.

İşbirlikli	Yarışmacı
• Etkinlikleri paylaşma • İşbirliğinden hoşlanma • Grup çalışmasından hoşlanma	• Yarışmacı ve ben merkezli • Kendi ile ilgilenme • Grup oyunlarından ve yarışmalardan hoşlanma

- **Bağımsız-Bağımlı:** Bu grubun temelinde öğrenme ortamlarının kontrolü ve bu ortamlardaki davranış biçimleri yer alır. Örneğin, bağımsız öğrenme stiline sahip bireyler; kendi başlarına çalışma, öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk alma ve özgür davranma eğilimi gösterirler. Öte yandan,

bağımlı öğrenme stiline sahip bireyler ise öğrenmelerinde bir başkasının desteğine gereksinim duyarlar ve sorumluluk almaktan hoşlanmazlar.

Bağımlı	Bağımsız
• Öğretmenin rehberliğine güvenme • Sorumluluk almama • Öğrenmeyi isteme • Liderleri izleme	• Kendi kendine çalışma • Sorumluluk alma • Özgür düşünen

3.Kolb'un Öğrenme Stili Modeli

Öğrenme stilleriyle ilgili çalışan ve yapmış olduğu çalışmalarla birçok araştırmacıya dayanak oluşturan araştırmacılardan biri David Kolb'dur. Kolb'un öğrenme stillerinde bireylerin algılamada tercih ettikleri yol ve bilgi işleme süreci tanımlanmaktadır (Jonassen ve Grobowski, 1993). Kolb'a göre öğrenme stilleri, "bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih edilen bir yöntemdir". Bu anlamda öğrenme stilleri bir yönüyle duyuşsal; diğer yönüyle de zihinseldir (Kılıç, 2002, s.3).

Kolb'un öğrenme stilleri çalışması yine kendisi tarafından geliştirilmiş olan "Deneyimsel Öğrenme Kuramı"nın bir uzantısıdır. Öğrenmeyi yaşantı, biliş, algı ve davranışın bileşimi olarak tanımlayan Kolb, deneyimsel öğrenme kuramında düşüncelerin yaşantı yoluyla tekrar tekrar oluşabildiği ve sürekli bir değişim gösterdiğini belirtmektedir (Oktar, 2000, s.58).

Kolb'un modelinde bireylerin öğrenme stilleri bir çember üzerinde açıklanmakta ve geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri ile bireylerin öğrenme çemberinin neresinde yer aldığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu çember içinde, her birinin öğrenme yolları birbirinden farklı dört öğrenme biçimi bulunmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, ss.37-38). Kolb'un öğrenme çemberindeki öğrenme biçimleri şunlardır (Blackmore, 2000; Oktar, 2000, s.58; Ülgen, 1995, ss.39-40):

• **Somut Deneyim:** Öğrenme çemberin en üstünde yer alan somut deneyim, yeni bir deneyim edinmeyi ve hissetmeye dayalı bir öğrenmeyi içerir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler diğer bireylerle birlikte olmaktan, gerçek olayların içinde bulunmaktan mutlu olurlar; yeni görüş ve düşüncelere açık, incelemeye hazır ve isteklidirler.

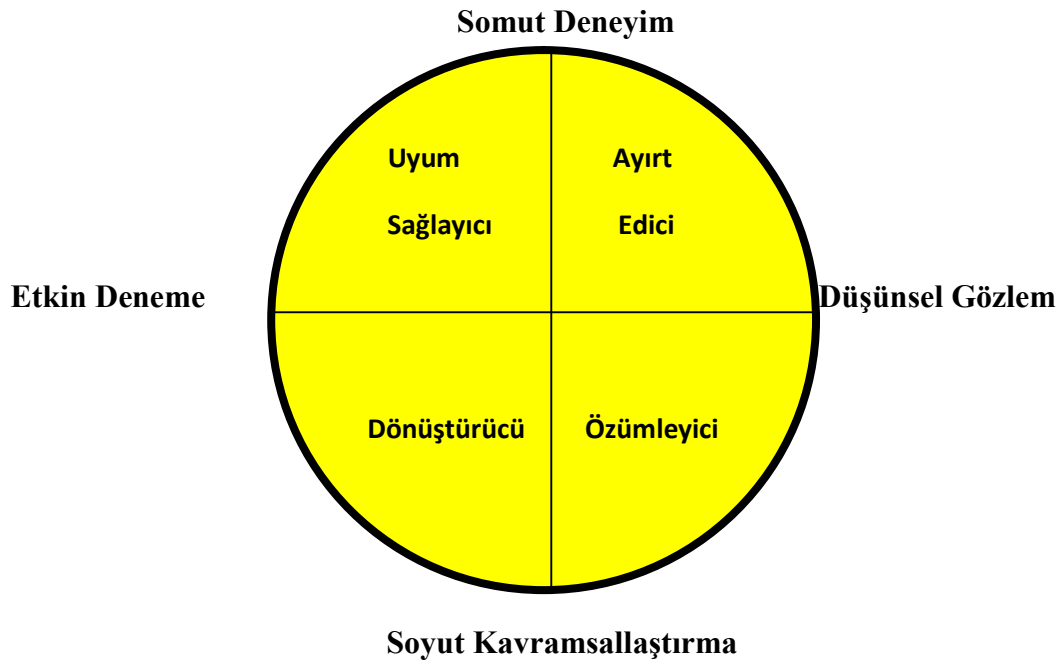
• **Düşünsel Gözlem:** Gözlem ve yansıtma etkinliklerine temel oluşturan düşünsel gözlemi benimseyen bireyler, olayların özünü kavrama, fikirlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme, sabırlı ve tarafsız olma, dikkatli düşünerek karar verme ve olaylara değişik açılardan bakma konularında başarılıdırlar. Bu bireylerde izleyerek ya da gözleyerek öğrenme baskındır.

• **Soyut Kavramsallaştırma:** Düşünsel öğrenme temelli olan soyut kavramsallaştırmada, bir önceki aşamada edinilen gözlemleri açıklamak için kuramlar geliştirilir. Bu aşamada düşünce ve

olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçme; diğer bir deyişle, düşünerek öğrenme söz konusudur.

- **Etkin Deneme:** Etkin deneme stiline sahip bireyler, çevreleri üzerinde etkili, başladıkları işi tamamlama ve amaçlarına ulaşabilmek için risk alma konusunda duyarlı, başarılı ve yaparak öğrenme eğilimlidirler.

Kolb'un öğrenme stilleri ile ilgili yaptığı çalışmasında, aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi dört farklı öğrenme stili yer almaktadır. Bu dört farklı öğrenme stillerinden biri öğrencinin baskın öğrenme stilini ve buna bağlı olarak da öğrenme tercihlerini ortaya koyar (Kılıç, 2002, s.4).



Kolb'un tanımladığı bu öğrenme stilleri ve özellikleri şunlardır (Oktar, 2000, s.59; Ülgen, 1995, s.40; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s.38):

- **Dönüştürücü:** Soyut kavramsallaştırma ve etkin deneme öğrenme biçimlerinin birleşimini kapsar. Sorun çözme, karar verme, düşüncelerin mantıksal analizini yapma, sistematik planlama konularında başarılıdır. Y yaparak öğrenmenin baskın olduğu bu stile sahip bireyler, düşünce ve kuramların pratik yönlerini bulmada iyidirler. İlgi alanları sınırlıdır ve daha çok nesnelerle ilgilenmeyi severler. Bu öğrenme becerileri, özellikle uzmanlık ve teknolojiyle ilgili mesleklerde önemlidir.
- **Ayırt Edici:** Somut deneyim ve düşünsel gözlem aşamalarının birleşimini kapsar. Somut durumlara pek çok açıdan bakma konusunda oldukça başarılıdır. Olaylar karşısında hemen harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ederler. Farklı fikirlerin üretildiği durumlar

üzerinde yoğunlaşmaktan zevk alırlar. Sabırlı ve dikkatlidirler. Karar verirken yansız davranmaya çalışırlar. İyi özet ve sentez yaparlar. Aynı zamanda empatik, yaratıcı, sosyaldirler.

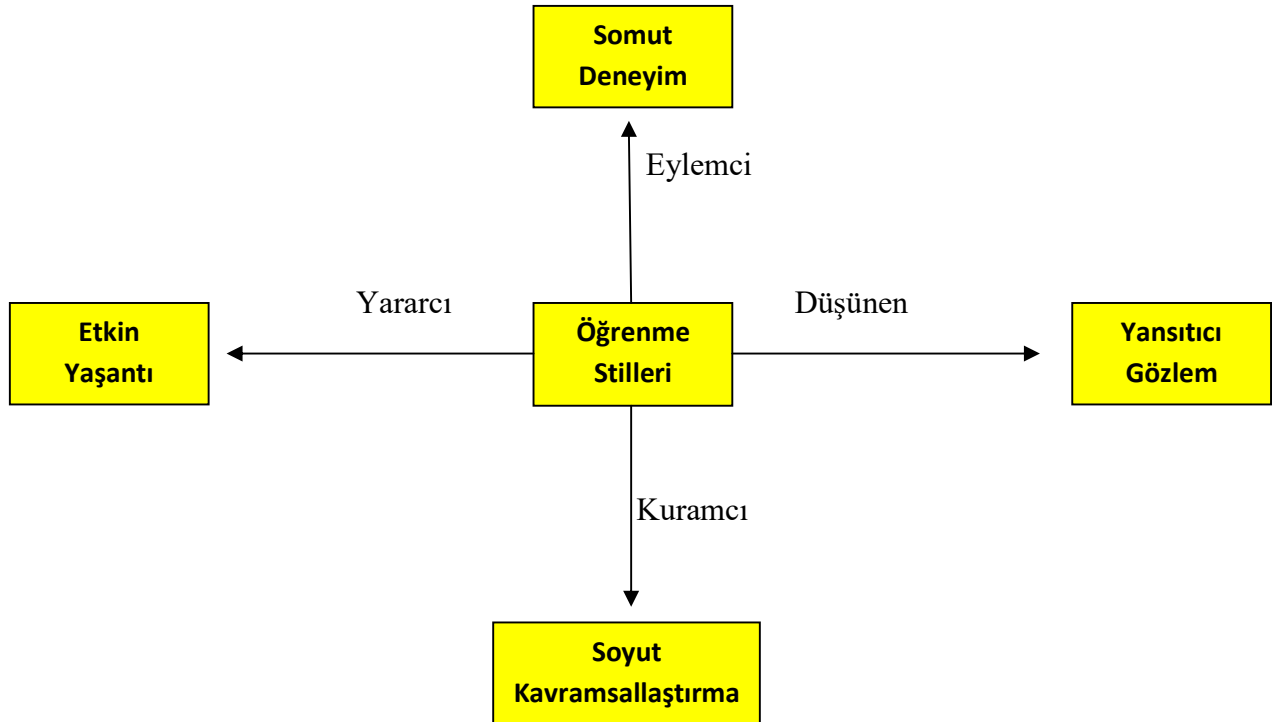
- **Özümleyici:** Soyut kavramsallaştırma ve düşünsel gözlem aşamalarının birleşimi kapsar. Çok geniş kapsamlı bilgileri anlama, bunları mantıklı bir bütün haline getirerek kavramsal modeller yaratma konusunda başarılıdırlar. Kişilerin duyguları yerine soyut düşünce ve kavramlar üzerinde yoğunlaşırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler çoklu görüşler üretirler, mantıklı ve sistematiktirler.

- **Uyum Sağlayıcı:** Somut deneyim ve etkin deneme aşamalarının birleşimini kapsar. Planlama yapma, kararları uygulama ve yeni yaşantılar geçirme konusunda başarılıdırlar. Açık fikirlidirler ve değişmelere çabuk uyum sağlarlar. Sezgisel düşünmeye sahip, esnek, yarırcı ve düşünmeden hareket ederler.

4.Honey ve Mumford'un Öğrenme Stilleri Yaklaşımı

Mumford'a (1992) göre, öğrencilerin kendi öğrenme stillerini anlamalarına yardımcı olmak, onların nasıl daha etkili şekilde öğreneceklerine yardımcı olmak demektir (Kılıç, 2002, s.4).

Honey ve Mumford (1995) deneyimsel öğrenme içinde yer verdikleri öğrenme stillerinde, bireylerin bu stiller içinde bir ya da ikisini tercih etme eğilimli olduklarını belirtmekte ve bu tercihlerinde önceki deneyimlerin etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Aşağıdaki şekilde verilen Honey ve Mumford Modeli, bu yönüyle, Kolb'un öğrenme stilleri yaklaşımı ile paralellik göstermektedir.



Honey ve Mumford'un tanımladığı öğrenme stilleri ve bu stillerin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Atherton, 2002, s.2; Ülgen, 1995, ss.38-39):

- **Eylemci:** Eylemci öğrenme stiline sahip bireyler somut deneyim içinde yer alırlar. Açık fikirli olan eylemciler, yaşantılar içinde baskın olmaktan mutlu olurlar. Onlara bir görev verildiğinde, kendilerini her şeyleriyle bu göreve adanır; ancak işin planıyla ilgilenmezler. Bir şeyi ilk kez yapan kişi olmaya çalışırlar. İlgi çekmekten ve meydan okumaktan hoşlanırlar.
- **Düşünen:** Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler, düşünsel gözlem içinde yer alırlar, gözlem yapma ve yansıma eğilimlidirler. Yaşantıları zihninde tartmak ve iyi düşünmek için geri çekilirler. Olayları farklı açılardan gözlemeyi tercih ederler. Kararları erteleme eğilimlidirler. Bir diğer deyişle, taşların yerine oturmasını beklerler. Bu yönleriyle yavaşlardır. Görüşmelerde geride durup, mesafeli davranırlar. Gözlem yapmaktan hoşlanan bu bireyler, anlayışlı ve sakinlerdir.
- **Kuramcılar:** Kavramların, ilişkilerin ve sonuçların altını çizerek anlamayı isteyen kuramcılar, çemberin soyut kavramsallaştırma kısmında yer alırlar. Kuramlar içinde gözlem yaparlar ve soruna adım adım düşünerek yaklaşırlar. Fikirlerin dünyasında yaşayan kuramcılar dikkatlidirler. Gözlemlerini temel ilkelere dayandırarak açıklayıcıya kadar rahat etmezler. Gözlem ve eylemlerin mantığını bilmek isterler. Mükemmel olma eğilimlidirler. Belirsizliklerden ve öznellikten hoşlanmazlar. Bir öğretmen tartışmayı desteklemek için rakamları kullandığında, kuramcılar, bunun istatistiksel geçerliği hakkında soru sorarlar ve emin olmak isterler.
- **Yararcılar:** Çalıştıkları şeyleri görmek için çaba sarf ederler ve çemberin etkin deneme kısmında yer alırlar. Fikirleri sınamak ve bir işi uygulamak istediklerinde bunu kuramlar içinde görmek isterler. Fikirlerin geliştirilmesiyle daha az ilgilidirler. Bu nedenle ayrıntıları sevmezler. Sabırsız olan yararcılar, aynı zamanda, bir işi yaparken daima daha iyi bir yol olabileceğini düşünürler ve en iyi nasıl olabilir konusunda karara varmaya çalışırlar.

5.Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli

Gregorc'a (1985) göre öğrenme stili, “ruhun ve bazı zihinsel niteliklerin göstergesi olan davranış, özellikler ve hâl”dir. Gregorc, insanların gerçek stillerinin saptanabilmesi için onların kendileri gibi davranmaları gerektiği görüşündedir. Bu amaçla geliştirdiği Gregorc “Stil Saptayıcısı” adlı modelinde, bireylerin algılama ve düzenleme yeteneklerini ölçmeye çalışmıştır (Açıkgöz, 2000, ss.46-47).

Gregorc'un öğrenme stilleri modeli; bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimi üzerinde yoğunlaşan bilişsel boyut içinde kabul edilen bir modeldir. Her insanın zekâsının farklı olduğunu ve bu durumun kişisel niteliklerin belirlenmesinde en önemli etmen olduğunu vurgulayan Gregorc'a göre, bu niteliklerin özellikleri zekâ kanallarının gücü, kapasitesi, yetenekleri kişinin öğrenmesinde aracılık eden bir yapıya sahiptir (Ekici, 2002, s.43).

Gregorc'a göre, insan zihninin dünyayı somut ya da soyut algılama ve bunları aşamalı ya da rastlantısal bir biçimde düzenleme yeteneği vardır. Bir başka deyişle, kimi insanlar dünyayı

somut algılarken kimileri soyut bir biçimde algılamakta ya da kimi insanlar algıladıkları bilgileri aşamalı bir şekilde düzenlerken kimileri ise, rastlantısal bir biçimde düzenlemektedirler (Açıkgöz, 2000, s.47).

Gregorc Stil Saptama Modeline göre öğrenme stilleri ve özellikleri şu şekilde açıklanabilir (Açıkgöz, 2000, ss.47-48; Ekici, 2003, s.42-43):

- **Somut aşamalı:** Bu özelliğe sahip olan bireyler pratiktirler ve isabetli kararlar almada başarılıdır. Bu bireyler, çeşitli varlıklar ya da durumlarla ilgili kavramları algılamada beş duyu organından yararlanırlar. Bir şeyleri öğrenmede çalışma kitaplarını, programlı öğretimi, atölye ve laboratuvar çalışmalarını tercih ederler.
- **Soyut aşamalı:** Bu stilin baskın olduğu bireyler entelektüel, mantıklı, kavramsal ve çalışkandır. Duygular, hisler, inançlar, olaylar vb. ile ilgili gözlenemeyen durumları algılayabilme yeteneği ağır basar. Bu stile sahip olan bireyler okumayı severler ve bu nedenle zengin bir kelime dağarcığına sahiptirler. Detaylardan daha çok fikirler üzerinde konuşmaktan hoşlanırlar, iyi bir dinleyicidirler. Bu stil daha çok araştırmacılarda ve yansıtıcı düşünürlerde baskındır.
- **Somut rastlantısal:** Özgün, deneysel araştırmacı, seçenek üretme ve risk alma eğilimlerini gösteren bu stile sahip bireyler, var olanı değiştirici işler yapmaya çabalarlar. Sanata önem verirler. Verilen bilgileri kendi gereksinimleri yönünde seçip düzenleyen ve kullanan somut rastlantısal öğrenme stiline sahip bireyler, deneme yanılma yöntemini, keşif yoluyla sonuca ulaşmayı tercih ederler.
- **Soyut rastlantısal:** Duygusal, yorumlayıcı, duyarlı, bütüncü özellikler gösterir. Şarkıcılar, yazarlar, öğretmenler, genel olarak, bu grupta yer alırlar. Değişiklikten, değişik düşünceler üretmekten ve sorun çözmekten hoşlanırlar, risk almayı severler.

Gregorc'a göre, tüm bireylerde bu stillerden biri baskın, diğerleri ise çekiniktir.

Farklı araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarına göre hazırlanmış olan ve yukarıda kimi örneklerinin verildiği öğrenme stilleriyle ilgili sınıflandırmalar bir bütün olarak incelendiğinde, birçok benzerliğin yanı sıra kimi farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. Bu sınıflandırmaların ortak olduğu noktalar şu şekilde sıralanabilir:

- Her bir bireyin sahip olduğu öğrenme özelliği bir diğerine göre farklılık gösterir. Ancak, bu farklılıklar öğrenmenin gerçekleşmeyeceği anlamına gelmemektedir
- Her bir öğrenme stiline, öğretimin nasıl planlanması gerektiği konusunda önemli bilgileri içermektedir. Bu nedenle, etkili bir öğrenme için öncelikle öğrenme stiline tanımlanması gerekir.
- Hiçbir öğrenme stili, bir diğerinden üstün ya da yetersiz olarak tanımlanamaz. Öte yandan, öğrenme stilleriyle ilgili geliştirilen bu modellerin farklılıkları değerlendirildiğinde, bu farklılıkların öğrenmenin oluşumu ve ölçülebilirlik özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Örneğin Dunn ve Dunn, bireylerin öğrenmelerinde duygusal tepkiler, tutumlar, güdü ve çevre koşullarının önemli olduğunu belirtirken; Kolb, düşünme ve yaratıcılık yeteneklerine ağırlık vermiş; Gregorc ise bilgileri algılama ve zihinde düzenleme becerileri üzerinde durmuştur (Ekici, 2003, s.78).

ÖĞRENME STİLLERİNE UYGUN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN PLANLANMASINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR

Öğrenme stili öğretme sürecinde öğretmenlere, öğrenme sürecinde de bireye yardımcı olmaktadır. Öğretmen öğrencisinin öğrenme stili ile ilgili bilgiye sahip olduğunda, ona daha uygun öğretim uygulayabilir. Böylelikle öğrenci, öğretmenin stiline göre değil kendi stiline uygun bir öğrenme ortamı içerisinde bulunur ve öğrenmeye yönelik gereksinimleri karşılanabilir (Güven, 2004, s.30). Bu nedenle, etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesinde öğrenme stillerinin önemi dikkate alındığında, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde öğrenme stillerinden yararlanılmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Öğretim etkinliklerinde öğrenme stillerinin dikkate alınması (Ekici, 2003, s.87);

- sınıf ortamında istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması,
- öğrenme gücü olan öğrencilere daha etkili bir öğretim hizmetinin sunulması,
- öğrencilerin çeşitli durumlar karşısında karar verme, sorumluluk alma gibi konularda yetkinlik kazanması,
- güven duygusunun gelişerek kaygının azalması,
- öğretim etkinliklerinin daha sağlıklı bir biçimde değerlendirilmesi gibi durumlarda önemli yararlar sağlar. Ancak, öğrenme stillerinin öğretim ortamlarında etkili sonuçlar verebilmesi öncelikle öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmalarını gerektirir. Öte yandan, öğrenci sayısının yoğun olduğu sınıflarda farklı öğrenme stiline uygun öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi güçleşebilir.

Öğrenme stillerinden öğretimin planlanmasında yararlanabilmek için şu noktalara dikkat edilmesi gerekir (Şimşek, 2004, ss.125-129; Güven, 2004, ss.30-31; Ekici, 2003, s.88):

- Öğretim etkinliklerinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bulunduğu gerçeği dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek, kendi öğrenme stillerini tanımlarına yardımcı olunmalıdır. Bunun için, araştırmacılar tarafından geliştirilen çeşitli ölçeklerden yararlanabileceği gibi sınıf içi gözlemlerden, öğrenci kayıtlarından; kısaca öğrenciyi tanımayı sağlayan tüm verilerden yararlanılabilir.
- Öğretmenlerin öğrenme stilleriyle ilgili öğrencilerine yardımcı olabilmeleri, bu konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olabilmeleriyle olanaklıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları önemlidir.
- Amaç, değişik öğrenme stillerinin yarattığı gereksinimleri karşılamak olduğuna göre kullanılan öğretim yöntemleri ve araç-gereçleri çeşitlendirilmelidir. Bu durum ise, iyi bir

yöntem, teknik ve araç-gereç bilgisi gerektirir. Böylelikle farklı öğrenme özelliklerine sahip olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik gereksinimleri hazırlanan öğretim ortamlarında değişik öğretim yöntemleri ve teknikleri, araç-gereçlerin kullanımı ile karşılanabilir.

- Öğretmenlerin kendi öğrenme stillerini temel alan bir öğretim etkinliğinden kaçınmaları gerekir.
- Öğrencilerin güdülenmelerine yönelik olarak pekiştireç almaları da öğrenme stillerinin öğretimde kullanılması açısından son derece önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmen öğrencilere uygun pekiştireçler vermelidir.
- Öğrencilerin bilgi, tutum ve beceri alanlarındaki gelişimlerini değerlendirirken esnek bir yaklaşım sergilenmelidir.

Sonuç olarak, öğrenme ile ilgili karşılaşılan sorunların temelinde, öğrencilerin öğrenme ile gereksinimlerinin yeterli düzeyde karşılanamaması yer almaktadır. Bunun en önemli nedeni ise öğrencilerin öğrenme özelliklerinin yeterince dikkate alınmamasıdır. Öğrenme stilleri etkin bir öğrenme sürecinin anahtarıdır. Unutulmamalıdır ki öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim istenilen hedeflere ulaşmayı her zaman kolay kılacaktır ve öğrenci kendisini tanıdıkça öğrenmeden zevk alacak ve daha kolay öğrenecektir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretim. İzmir.
- Aşkar, P. Ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri, Eğitim ve Bilim.87: 37–47.
- Atherton, J. S. (2002). Learning and teaching: Learning from experience. <http://www.dmu.ac.uk/~jamesa/learning/experien.htm> web adresinden 18.10.2002 tarihinde edinilmiştir.
- Blackmore, J. (2000). Learning styles: Prefences. <http://www.cyg.net/~jbalckmo/diglib> web adresinden 11.11.2000 tarihinde edinilmiştir.
- Dunn, R. ve Griggs, Ş. (1988). Learning Styles: Quit Revoluation in American Secondary Schools. Virginia.
- Ekici, G. (2003). Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 91.
- (GRSLSS) The Grasha Riechmann Student Learning Style Scales. (2007). <http://www.ltseries.com/LTS/sitepgs/grslss.htm> web adresinden 17.10.2007 tarihinde edinilmiştir.

- Holt, J. (1998). Çocuklar Neden Başarısız Olur?. Çeviren Gürol Koca. Beyaz Yayınları
- Honey, P ve Mumford, A. (1992). Learning styles questionnaire. [www.supervisionandcoaching.com/](http://www.supervisionandcoaching.com/images/page1/Button%20%20Selected%20Articles%20and%20Reports/Activity%20web) images/page1/Button%20%20Selected%20Articles%20and%20Reports/Activity%20 web adresinden 17.10.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Jonassen, H. D. ve Grobowski, B. L. (1993). Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction. USA: Lawrance Erlbaum Associates.
- Kaplan, E. J. ve Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles, Journal of Instructional Psychology. 22, 1: 29–34.
- Keefe, J. W. (1987). Assessment of learning style variables: The NASSP task force model, Theory and Practice.24, 2: 138–144.
- Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi, Eğitim Bilimleri ve Uygulama.1, 1: 1–15.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar (ss.1–11). (Editörler: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Oktar, D. (2000). Hacettepe Üniversitesi 4 yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması, Eğitim ve Bilim. 25, 118: 57-66.
- Özer, B. (2003). Öğrenmeyi öğretme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (ss. 161–174). (Editör: M. Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 716.
- Sünbül, A. M. (2002). Yaratıcılık ve birey, Eğitime Yeni Bakışlar 1. (Editör: A. M. Sünbül). Ankara: Mikro Yayınları.
- Şimşek, A. (2004). Öğrenme biçimi, Eğitimde Bireysel Farklılıklar (ss.95–136). (Editörler: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi. Ankara.

6. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Öğretme stratejisi, öğretim yöntemi ve öğretim tekniği kavramları kimi zaman aynı anlamdaymış gibi kullanılmaktadır. Oysa bu üç kavramın anlamları birbirinden farklıdır. Öğretme stratejisi kavramı, öğrenme amaçlarına ulaşmada izlenen en genel yoldur. Diğer bir deyişle öğretimde bir bakış açısidir. Öğretme stratejileri “Nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt aramak için uygun yöntem ve tekniklerin seçiminde yol gösterir. Öğretim yöntemi ise öğrenme amaçlarına ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen en düzenli yoldur. Oğuzkan (1989, s.53) öğretim yöntemini; bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için, bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol olarak tanımlamıştır. Öğretim tekniği ise öğrenme amaçlarına ulaşmak için seçilen yöntemi uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan etkinliklerin bütünü olarak tanımlanabilir.

Strateji, yöntem ve teknik kavramları arasındaki ilişki bir örnek ile şöyle açıklanabilir. Diyelim ki amacınız İstanbul’dan Bodrum’a seyahat etmektir. Bu amaca ulaşabilmek için önce nasıl bir yol izleyeceğinize karar vermelisiniz; yani hava, kara ya da deniz yollarından hangisini tercih edeceksiniz. Deniz yoluyla gitmeye karar verdiğiniz. Bu sizin ulaşım stratejiniz. Daha sonra deniz yoluyla nasıl gideceğinize karar vermelisiniz. İstanbul Bodrum arası vapur seferleri mi yoksa kiraladığınız bir yat mı tercihiniz. Burada yapacağınız seçim sizi amacınıza götüren yolu daha net bir biçimde tanımlayacaktır. Bir yat ile gitmeye karar verdiğiniz. Bu, sizin yönteminiz. Peki, hangi gün, saat kaçta gideceksiniz, yatı kim kullanacak gibi daha özelde konulara karar vermelisiniz. Bu da sizin seçtiğiniz yöntemin uygulamaya konma biçimi yani tekniğiniz. Burada stratejiye karar vermek çok önemlidir. Çünkü seçeceğiniz yöntem ve teknikleri kullandığınız stratejiler belirler.

Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi

Pek çok öğretim yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Hiçbir ders için hiçbir yöntem sihirli bir değnek değildir. Her öğretim yöntemi ya da tekniği, farklı düzeylerde davranışların kazandırılmasında daha etkilidir. Burada öğretim amacı yol göstericidir. Ancak sadece amaçlar değil başka pek çok etken de derste öğretim yöntemi ya da tekniği seçimini etkiler.

Öğretim yöntemi ya da tekniğinin seçimini etkileyen etkenler kısaca şöyle açıklanabilir (Savaş, 2007, ss.156-157; Küçükahmet, 2001, ss.73-74; İşman ve Eskicumalı, 1999, ss.102-103):

Öğretim amaçlarının niteliği: Her öğretim yöntemi ya da tekniği, bilişsel, duyuşsal ya da devinışsel alanın farklı basamaklarında daha etkilidir. Öğretim amaçlarımızın düzeyi bizim yönetime karar vermemizi sağlar. Örneğin, bir bilgiyi sadece bilgi düzeyinde kazandırmaksa amacımız, anlatma yöntemi uygundur. Ancak amacımız bir konu ile ilgili öğrencinin analiz, sentez yapabilmesini sağlamak ise o zaman tartışma, soru yanıt, örnek olay, drama gibi yöntem ve tekniklerden yararlanabiliriz.

Öğretmenin yönetime yatkınlığı: Her öğretmenin dersinde sıklıkla ve başarıyla kullandığı yöntem ve teknikler vardır. Bazı öğretmenler alıştıkları bu yöntemlerde değişiklik yapmak istemezler. Bunun iki nedeni olabilir. Birincisi öğretmenin farklı yöntem ve teknikler konusunda bilgi eksikliği ya da uygulama deneyimsizliğidir. İkincisi ise sıklıkla kullandıkları yöntemin en etkili yöntem olduğuna inanmaları ve kendi kişisel özelliklerinin kullandıkları bu yönetime daha yatkın oluşudur. Oysa iyi bir öğretmen, her zaman aynı yemeği ustalıkla yapan değil; elinde var olan malzemelere göre en leziz yemekleri yapabilir.

Zaman ve fiziksel olanaklar: Bir konunun öğretiminde bazı yöntemler kısa zaman alırken bazıları daha uzun zaman alır. Yine sınıfın öğrenci sayısı, ışık düzeni, oturma düzeni, araç gereç olanakları da yöntemin seçimini etkiler. Örneğin, bir konunun öğretiminde tartışma yöntemi, anlatma yöntemine göre daha uzun zaman gerektirir. Yine tartışma yöntemi, sınıfın çok kalabalık olmamasını ve sınıfta oturma biçiminin de yuvarlak ya da çember biçiminde düzenlenmesini sağlayacak hareket edebilen sıraların bulunmasını gerektirir.

Öğrenci grubunun büyüklüğü: Bazı yöntemlerin kullanılması küçük çalışma gruplarını zorunlu kılar. Örneğin beyin fırtınası, rol oynama, örnek olay gibi yöntem ve teknikler küçük gruplar için daha uygundur.

Dersin ya da konunun özelliği: Bazı yöntem ve teknikler bazı konuların öğretiminde kullanılamazlar. Örneğin matematik dersinde, dört işlem konusunu tartışma yöntemi ya da yaratıcı drama yerine anlatım yöntemiyle işlemek daha uygundur. Ancak bunu dersin her konusu için genellemek de doğru değildir. Matematikte de konunun ve kazandırılacak amacın düzeyine göre farklı yöntemler kullanılabilir.

Öğrencilerin gelişim özellikleri: İlköğretimin birinci yarısı, ikinci yarısı ve ortaöğretimde öğrencilerin gelişim özellikleri birbirinden farklıdır. İlköğretimin birinci yarısında öğrencilerin hareket etmelerine daha fazla olanak sağlayan yöntem ve tekniklere ağırlık verilirken; ikinci yarısında ve artarak ortaöğretimde düşünme gücünü geliştiren, analiz sentez yapabilme becerilerini geliştiren yöntem ve tekniklere yer verilmelidir.

Maliyet: Anlatım, soru yanıt, tartışma gibi yöntemler maliyet gerektirmezken; deney, gezi gibi yöntemler ek bir maliyet gerektirmektedir.

Öğretimde önemli olan öğretmenin en uygun yöntemi seçebilmesi ve dersinde olabildiğince fazla sayıda yöntem ve tekniği kullanabilmesidir.

Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Sınıflandırması

Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili pek çok sınıflama yapılmıştır. Bunlardan biri de yöntem ve tekniklerin uygulanacağı öğrenci sayısının büyüklüğüne göre yapılan sınıflamadır. Bu sınıflama, aşağıdaki çizelgede kısaca açıklanmıştır:

ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

GRUBUN BÜYÜKLÜĞÜ	ÖĞRETİM YÖNTEMİ VE TEKNİĞİ
Büyük Grupla Öğretim (N = > 20)	• Anlatım • Soru-Yanıt • Gösterip Yaptırma • Tartışma • Ekiple Öğretim
Küçük Grupla Öğretim (N = 5 - 20)	• Problem Çözme • Örnek Olay • Beyin Fırtınası • Rol Oynama • Yaratıcı Drama • Eğitsel Oyunlar • Vızıltı • Akvaryum • Benzetim • İşbirlikli Öğrenme Teknikleri ▪ Öğrenci takımları-Başarı bölümleri ▪ Ayrılıp birleşme ▪ Duvar yazısı ▪ Grup araştırması ▪ Karşılıklı sorgulama ▪ Düşün-Eşleş-Paylaş • Akran Öğretimi
Bireyselleştirilmiş Öğretim (N = < 5)	• Bireyselleştirilmiş Öğretim • Programlı Öğretim • Bilgisayar Destekli Öğretim • Ev Ödevleri ve Projeler • Uzaktan Öğrenme

6.1. BÜYÜK GRUPLA ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Büyük gruba yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinde temel amaç, kalabalık bir sınıfa bir konunun aktarılmasını sağlamaktır. Günümüzde ilköğretim ve ortaöğretimde sınıfların kalabalık oluşu öğretmenlerin bu yöntemleri sıklıkla kullanmalarına yol açmaktadır.

ANLATIM YÖNTEMİ

En eski öğretim yöntemlerinden biri olan anlatım yöntemi, öğretmenin bir konuyu öğrencilere bir düzen içinde sunması biçiminde uygulanır. Bu yöntemde öğretmen anlatır, öğrenciler edilgen bir biçimde dinlerler. Bu açıdan öğretmen merkezli geleneksel bir öğretim yöntemidir.

Sunuş yoluyla öğretme stratejisini temel alan anlatım yöntemi; öğrencinin derse etkin katılımını sağlamaması, öğrenciyi düşünmeye yönetmemesi, soru sormasına olanak vermemesi gibi nedenlerle üst düzey bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların kazandırılmasında etkili değildir. Bu yüzden daha çok bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır (Sönmez, 2007, s.221).

“Düz anlatım”, “anlatma”, “takrir”, “sunuş” ya da “konferans” gibi adlarla da adlandırılan bu yöntem, sözlü anlatıma ağırlık verdiği için anlatımı gerektiren her türlü ders ve tüm sınıf düzeyleri için uygundur. Bu nedenle ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm öğretim kademelerinde sıklıkla kullanılmaktadır.

Anlatım yöntemi en çok bilinen ve kullanılan bir yöntemdir. Öğrenciler, edilgen bir biçimde oturdukları ve genellikle öğretim sırasında soru sorma ve düşüncelerini açıklama olanağına sahip olmadıkları için etkin bir yöntem sayılmaz; hatta bazen öğretim sırasında az sayıda etkinlik yapılmasından dolayı öğrencilerin sıkılmasına, gündüz rüyalarına ve disiplin sorunlarına da neden olmaktadır (Küçükahmet, 2001, s. 75). Bu açıdan öğretimde çok sık kullanılması önerilmemekle birlikte aslında belirli durumlarda kullanılabilecek etkili bir yöntemdir. Örneğin, öğrencilere başka bir yerden edinemeyecekleri bilgilerin ya da onlar için bütünüyle yeni bir bilginin sunulmasında en etkili yöntemdir.

Anlatım Yönteminin Özellikleri

Anlatım yönteminin en belirgin özellikleri şöyle sıralanabilir (Demirel, 2006, s. 77):

- Öğretmen merkezlidir.
- Aynı anda pek çok kişiye bilginin aktarılmasını sağlar.
- Öğrenciler konuyla ilgili organize bir görüş kazanır.

- Öğrencilere kısa zamanda çok bilginin verilmesini sağlar.
- Öğrencilere etkili dinleme alışkanlığı kazandırır, not alma becerilerini geliştirir.

Anlatım Yönteminin Etkili Kullanımı İçin Yol Gösterici İlkeler

Yukarıda sıralanan özellikleri taşıyan ve pek çok öğretmenin dersin farklı aşamalarında da olsa sıklıkla kullandıkları anlatım yöntemi, eğer belirli ilkeler göz önünde bulundurulursa etkili bir öğretim yöntemidir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Demirel, 2006, ss. 77-78; Açıköz, 2000, ss. 254-255):

- Basit, kısa ve tam cümleler kullanılmalı,
- Konuların ana başlıkları belirlenmeli; sunum mantıksal bir sırada, öğretim ilkelerine uygun, planlı bir biçimde gerçekleştirilmeli,
- Sunum olabildiğince kısa ve öz yapılmalı, önemli bilgiler tekrar edilmeli,
- Görsel-işitsel araç gereçlerden yararlanılmalı,
- Ses tonu arka sıradakilerin duyabilecekleri kadar yüksek olmalı, konuya göre ses tonunda vurgulara yer verilmeli,
- Uzun süre kesintisiz konuşmaktan kaçınılmalı; bunun için resim, grafik, şema gibi görsel öğelerle sunum desteklenmeli,
- Öğrencilerin yaşantılarına uygun örnekler verilmeli,
- Sunum sırasında espri ve şakalara yer verilmeli, ilgi çekici jest ve mimikler kullanılmalı,
- Öğretmen tüm öğrencileri görebilecek bir yerde olmalı; bunun için sınıfta dolaşmalı, öğrencilere arkasını dönmemeli aksine onlarla sürekli göz iletişimi kurmalı,
- Sunum ara sıra sınıf tartışmalarına yer verme ya da öğrencilere sorular sorma gibi farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile desteklenmeli,
- Anlatılanların dikkatle dinlenmesini sağlamak için dersin sonunda kısa bir sınav yapılmalıdır.

Anlatım yöntemini etkili bir şekilde kullanabilmek için yöntemin güçlü ve zayıf yönlerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Ancak o zaman ulaşılmak istenen amaçlara uygun yöntemler seçilebilir ve seçilen yöntemler etkili bir şekilde kullanılabilir.

Anlatım Yönteminin Güçlü Yanları

Anlatım yönteminin güçlü olduğu yönler şöyle sıralanabilir (Küçükahmet, 2001, ss.75-76; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.71):

- Diğer yöntemlerle kıyaslandığında kısa zamanda, daha az bir emekle ve maddi bir yük getirmeden çok miktarda bilginin sunulmasını sağlar. Bu bakımdan zaman, emek ve maddi açıdan ekonomiktir.
- Bilgilerin belirli bir düzen ve sıra içinde sunulmasını sağladığından bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırır.
- Kalabalık gruplar için uygundur.
- Öğrencilere başkalarını dikkat ve sabırla dinleme ve etkili not tutma alışkanlığı kazandırır.
- Sunum sırasında sürpriz bir bilgi ile karşılaşmayacağı için öğretmene güven duygusu verir.
- Dinleyerek öğrenmeye yatkın olan öğrenciler için en verimli öğrenme yoludur.

Anlatım Yönteminin Zayıf Yanları

Anlatım yönteminin zayıf olduğu yönler ise şöyle sıralanabilir (Saban, 2004, s. 249; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, ss. 71-72):

- Öğretimde uyaran ne kadar fazla ise öğrenme de o ölçüde kalıcı olur. Anlatım ise yalnızca bir tek duyu organını, kulağı uyarmaktadır.
- Her konunun sunumunda anlatıma yer verilmesi öğretimi sıkıcı hale getirir, öğrencilerin ilgi ve isteklerini azaltır.
- Öğrenciler edilgen olduğu için kazanılan bilgiler tam olarak özümsemez ve kısa zamanda unutulur.
- Öğrencinin rolü yalnızca dinlemek olduğundan öğrenciyi öğrenme sorumluluğundan uzaklaştırır.
- Öğrencileri ezberciliğe ve hazır bilgiye alıştıırır. Bu da öğrencilerin akıl yürüterek öğrenme, sorun çözme gibi becerileri kazanmalarını güçleştirir.
- Devinişsel davranışların kazandırılmasında uygun bir yöntem değildir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözletmez.

SORU YANIT YÖNTEMİ

Sınıf içi uygulamalarda yaygın olarak kullanılan soru yanıt yöntemi, öğretmenin soru sorması ve öğrencinin yanıtlaması ya da öğrencinin soru sorması ve öğretmenin yanıtlaması biçiminde uygulanır. Soru yanıt yöntemi pek çok kaynakta soru cevap yöntemi olarak adlandırılmıştır. Bu yöntem diğer öğretim yöntemleriyle özellikle de anlatım yöntemiyle birlikte sıklıkla kullanılır. Anlatım yöntemi ile kullanıldığında, anlatım yönteminin sıkıcılığının azaltılmasında ve öğrencilerin etkin katılımının sağlanmasında etkilidir.

Bu yöntem Sokrates yöntemi olarak da bilinmektedir. Sokrates yöntemi önceden düzenlenmiş birtakım sorularla karşısındakinin zihninde saklı bulunan doğruları ortaya çıkarma ve böylelikle gerçeği ona buldurma temeline dayalı bir öğretim yöntemidir (Erciyes, 2007, s.199). Buna göre soru yanıt yönteminin amacı, öğrencilerin işlenen konuyla ilgili amaçlara ulaşım ulaşamadığını yoklamaktan daha çok; öğrencileri düşündürmek, önemli noktalara dikkati çekmek ve yanıtları öğrencilere buldurtmaktır.

Soru yanıt yönteminin kullanılmasında en önemli nokta iyi soru sormaktır. Öğretim sırasında öğretmenler, öğrencilere farklı amaçlarla sorular sorarlar. Bunlar arasında öğrencilerin derse katılımını sağlama, önceki öğrenmelerini gözden geçirme, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünebilmelerini sağlama, öğrencilerin yeteneklerini, ilgilerini öğrenme, bir konuda tartışma başlatma, öğrencileri güdüleme, onların dikkatlerini konuya çekme, öğretim amaçlarına ulaşma derecesini belirleme sayılabilir.

Soru Yanıt Yönteminin Özellikleri

Soru yanıt yönteminin en belirgin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Öğretmen merkezlidir; ancak öğrenci öğretime etkin katılır.
- Öğrencileri düşünmeye yöneltir.
- Öğrencilerin sözlü ya da yazılı anlatım becerilerini geliştirir.

Soru Yanıt Yönteminin Etkili Kullanımı İçin Yol Gösterici İlkeler

Soru yanıt yönteminin sınıfta kullanımından önce ve kullanımı sırasında, soruların hazırlanması ve sorulmasında bazı ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Tok, 2006, ss.135-136; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, ss.73-75; İşman ve Eskicumalı, 1999, ss.107-108):

- Öğretmen derste soracağı soruları önceden hazırlamalı ve iyi bir planlama yapmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve gereksinmelerinin göz önünde bulundurulması dersin daha etkili yürütülmesini sağlayacağından, öğretmen öğrencilerden de soru hazırlamalarını istemelidir.

- Sorular açık, net ve anlaşılır hazırlanmalıdır.
- Sorular istenilen yanıtı göre şekillendirilmemelidir.
- Sorular “evet” ya da “hayır” yanıtını gerektiren soru türünden olmamalıdır.
- Soru cümlesi birden fazla soru içermemeli ve sorunun yanıtı içerisinde olmamalıdır.
- Sorulan her sorunun bir amacı olmalı, soru sormuş olmak için öğrencilere soru yöneltilmemelidir.
- Sorulan sorular sadece bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyi ile sınırlı olmamalı; analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel süreçleri de kapsamalıdır.
- Sorulan sorular öğrencilerin düzeylerine uygun olmalıdır.
- Sorular önce bütün sınıfa sorulmalı, tüm öğrencilerin soru üzerinde düşünmeleri sağlanmalı, sonrasında soruyu yanıtlayacak öğrenci seçilmelidir.
- Eğer öğrencilere soruların tek tek yöneltilmesi isteniyorsa; o zaman oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz atama yolu ile sorulmalıdır.
- Sorular hep aynı öğrencilere yöneltilmemeli, mümkün olduğunca değişik öğrencilere sorulmalıdır.
- Soruyu duyamama ya da anlayamama gibi durumlar dışında, sorular tekrar edilmemelidir. Çünkü sorunun tekrarlanacağını bilen öğrenci ilk sorulduğunda dikkatli dinlemeyecektir.
- Sorular sorulurken yumuşak bir dil kullanılmalı, öğrenciler tedirgin edilmemelidir.
- Öğrencilere isimleri ile hitap edilerek yanıtları istenmelidir.
- Çekingen ya da konuşma güçlüğü çeken öğrencilere yanıtlayabileceği sorular sorarak cesaretlendirilmelidir.
- Öğrenciler de soru sormaya özendirilmeli ve isteklendirilmelidir.
- Sorular sorulduktan sonra öğrencilerin düşünmeleri için yeterli zaman tanınmalıdır.
- Soruların yanıtları hep bir ağızdan söylenmemeli, öğrencilerden parmak kaldırarak yanıt vermeleri istenmelidir.
- Doğru yanıtlar anında pekiştirilmeli, yanlış yanıtlar doğrusu yinelenerek düzeltilmelidir. Verilen yanıtlar boşlukta bırakılmamalıdır.

Soru Yanıt Yönteminin Güçlü Yanları

Soru yanıt yönteminin güçlü olduğu yönler şöyle sıralanabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, ss.73-74; İşman ve Eskicumalı, 1999, ss.106-107):

- İyi hazırlanmış sorular öğrencileri konuya karşı güdüler, dikkat ve ilgilerini artırır.
- Sorular öğretimde tekrar ve pekiştirmeyi sağlar.
- Öğrencilerin sordukları sorular, öğretmenin öğrencilerin seviyesini anlamasını ve öğretimi ona göre sürdürmesini sağlar.
- Öğrenciler soru sorarak ya da soruları yanıtlayarak derse aktif katılır.
- Öğretim etkinliklerinin ve öğrencilerin başarısının ölçülmesini ve değerlendirilmesini sağlar.
- Öğrencileri düşünmeye yöneltir.
- İstenilen düzeyde sorular sorulduğunda, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerileri gelişir.

Soru Yanıt Yönteminin Zayıf Yanları

Soru yanıt yönteminin zayıf olduğu yönler ise şöyle sıralanabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.74; Bilen, 1999, s.147):

- Derste sürekli soru sorulup yanıt istenmesi öğretimi sıkıcı hala getirir.
- Anlatım yöntemine göre daha fazla zaman alır.
- Sorulara doğru yanıt veremeyen öğrencilerin kendilerine olan güvenleri azalabilir.
- Öğretmenin öğrencilerden sık sık yanlış yanıtlar alması, hem öğretmenin öğretimin yetersiz olduğu düşüncesine kapılmasına hem de zaman kaybına neden olur.
- Öğrencilerden gelen sorular zaman zaman konunun dışına çıkılmasına ve dersin amaçlarından uzaklaşılmasına neden olabilir.

GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİ

Daha çok beceri öğretiminde kullanılan gösterip yaptırma yöntemi, anlatımın yetersiz kaldığı durumlarda, yani öğrenciye ne yapacağını söylemenin yeterli olmadığı nasıl yapacağının da gösterilmesinin gerekli olduğu durumlarda kullanılan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi kullanılmaktadır.

Gösterip yaptırma; bir işlemin uygulanmasını, bir aracın çalıştırılmasını önce gösterip açıklayarak; sonra da öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırarak öğretilmesini içeren bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem bilişsel alanın uygulama, analiz, sentez, değerlendirme; duyuşsal alanın değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme ve devinişsel alanın tüm basamaklarındaki davranışların kazandırılmasında etkilidir (Sönmez, 2007, s.246).

Bir beceriyi öğrenmenin en etkili yolu, onun uygulamasını yapmaktır. Örneğin Müzik dersinde; flüt çalınması öğretilmek isteniyorsa, önce öğrenciye notaları nasıl çalması gerektiği gösterilmeli sonra mutlaka kendisinin bu gösterileni denemesi istenmelidir. Denemeden müzik aletinin doğru çalınıp çalınmadığı anlaşılamaz. Yine Sosyal Bilgiler dersinde; öğrencinin bir harita çizmesi isteniyorsa, öğrenciye haritayı çizerken dikkat etmesi gereken kurallar açıklanıp gösterilmeli ve ardından öğrenciden kalemi kâğıdı alıp haritayı birde kendisinin çizmesi istenmelidir.

Gösterip yaptırma yönteminde kazandırılacak fiziksel ya da zihinsel beceriler önce öğretmen tarafından açıklanıp gösterilir; sonra öğrenciden gösterilen becerinin aynısını yapması istenir. Ardından öğretmen yapılan hataları anında düzelterek, becerinin yanlış öğrenilmesini engeller. Açıklamalardan da anlaşıldığı gibi bu yöntem önce gösterme sonra yaptırma tekniklerinin birlikte kullanılmasıyla oluşan bir yöntemdir (Sönmez, 2007, s.246).

Gösterme (Gösteri) tekniğinde; önce öğretmen kazandırılması amaçlanan becerinin iş ve işlem basamaklarını tüm öğrencilerin görebileceği bir biçimde yazar ve öğrencilerin not almasını sağlar. Daha sonra bu basamakları ayrıntılı açıklayarak, beceriyi aşamalı bir biçimde gösterir. Bunu yaparken becerinin öğrenilmesini kolaylaştıracak model, resim, bilgisayar, ses kaseti gibi araç gereçlerden de yararlanmalıdır. Gerekli görüldüğünde gösterme aşaması istenildiği kadar yinelenabilir.

Yaptırma tekniğinde ise; gösteri aşamasında açıklanan beceri her öğrenciye ayrı ayrı yaptırılmalıdır. Burada önemli olan öğrenci beceriyi uygularken öğretmenin onu gözlemesi ve yaptığı hataları anında düzeltmesidir. Böylece yanlış öğrenmelerin oluşması engellenerek, öğretim amaçlarına daha kısa zamanda ulaşılması sağlanır. Çünkü yanlış öğrenilmiş bir davranışı düzeltmek onu yeniden öğrenmekten çok daha zor ve zaman alıcıdır.

Gösterip Yaptırma Yönteminin Özellikleri

Gösterip yaptırma yönteminin en belirgin özellikleri şöyle sıralanabilir (Demirel, 2006, s.81):

- Gösterme tekniği öğretmen merkezli; yaptırma tekniği ise öğrenci merkezlidir.
- Bu yöntem daha çok devinişsel becerilerin kazandırılmasında etkilidir.
- Öğrenciler becerileri yaparak ve yaşayarak öğrenirler.

Gösterip Yaptırma Yönteminin Etkili Kullanımı İçin Yol Gösterici İlkeler

Gösterip yaptırma yönteminin öğretimde kullanılmasında dikkat edilmesi gereken ilkeler şöyle sıralanabilir (Demirel, 2006, ss. 81-82; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s. 99):

- Kazandırılmak istenen beceriler önce öğretmen tarafından yapılarak öğrencilere gösterilmeli,
- Her öğrenciye uygulama yapması ve beceriyi kazanabilmesi için yeterli zaman ve yineleme yapma olanağı verilmeli,
- Gösterme aşamasında kullanılacak şema, resim, çizelge, grafik, model gibi araç gereçler önceden hazırlanmalı,
- İş ve işlem basamaklarındaki beceriler sırayla ve aşamalı olarak öğretilmeli, bir beceri tam olarak öğrenilmeden diğerine geçilmemeli,
- Öncelikle basit kolay yapılabilir becerilerden başlanmalı; yani öğretimde kolaydan zora, basitten karmaşığa gibi öğretim ilkelerine uyulmalı,
- Uygulama yapılacak ortamda gerekli güvenlik önlemleri alınmalı ve yeterli araç gereç bulundurulmalı,
- Yapılacak becerinin iş ve işlem basamakları herkesin görebileceği bir şekilde bir akış çizelgesinde ya da yazı tahtası üzerinde gösterilmelidir.

Gösterip Yaptırma Yönteminin Güçlü Yanları

Bu yöntemin en güçlü yanı, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlamasıdır. Bu da öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlamakta ve hatırlama düzeyini en üst seviyeye çıkarmaktadır.

Gösterip Yaptırma Yönteminin Zayıf Yanları

Bu yöntemin zayıf yanı, öğrencilerin tek tek uygulama yapmalarına olanak sağladığı için zaman alması ve çok kalabalık sınıflarda uygulanmasının güçlüğüdür.

TARTIŞMA YÖNTEMİ

Oldukça popüler bir öğretim yöntemi olan tartışma, üyelerin yüz yüze bulunduğu bir grupta, bir liderin yönlendiriciliğinde, ortak ilgi duyulan bir konuda, belirli bir amaç doğrultusunda yapılan, planlı bir etkileşim sürecidir (Açıkgöz, 2000, s.252).

Sözlük anlamı “karşılıklı ağır sözler söyleyerek yapılan çekişme, atışma, ağız dalaşı, dil dalaşı, dil kavgası, ağız kavgası, münakaşa” (TDK, 2005, s. 1869) olan tartışma, sözlük anlamından dolayı günlük yaşamda olumsuzluk içeren bir kavram olarak algılanmaktadır. Oysa öğretim etkinliklerinde kullanılan tartışma yöntemi, bu anlamdan oldukça uzaktır.

Tartışma yöntemi, öğrencileri bir konu üzerinde düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve önceden verilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Özellikle bir konunun kavranması aşamasında, bir soruna çözüm yolları ararken ve değerlendirme çalışmalarında sıklıkla kullanılır (Demirel, 1996, s. 47). Bu açıdan bakıldığında tartışma yöntemi, bilişsel alanın kavrama ve üstü, duyuşsal alanın tepkide bulunma ve değer verme basamaklarındaki davranışsal amaçların kazandırılmasında etkilidir (Sönmez, 2007, s. 226).

İlköğretimden yükseköğretime kadar tüm öğretim kademelerinde sıklıkla kullanılan bu yöntemin başarılı bir biçimde uygulamaya konulması, iyi bir tartışmanın özelliklerinin bilinmesi ile olanaklıdır. İyi bir tartışmanın özellikleri şöyle sıralanabilir (Bilen, 1999, s. 103):

- Tartışma belirli bir amaca dönük yapılan etkinliktir.
- Tartışacak kişilerin konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları ve konuşmalarını bulgulara dayandırmaları gerekmektedir.
- Tartışma tek bir kişinin tekelinde olmamalı, tartışmaya gruptaki tüm kişiler etkin bir biçimde katılmalıdır.
- Tartışma bir sonuca ulaştırıcı olmalıdır.
- Tartışmanın sonunda ulaşılan sonuçlar özetlenmeli ve gerekli durumlarda yazılı bir rapor hazırlanmalıdır.

Sınıf ortamında tartışma yöntemi uygulanırken üç aşama izlenmektedir. Bunlar tartışmanın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarıdır (Bilen, 1999, s. 96). Öncelikle öğretmenin iyi bir planlama yapması gerekmektedir. Planlama aşamasında öğretmen tartışmanın amacını ve konusunu belirler. Tartışmanın türüne ve buna uygun ortamın nasıl düzenleneceğine karar verir. Varsa öğrencilerin konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlamalarını sağlar.

Uygulama aşamasında, tartışmayı yürütecek bir lider seçilir. Tartışmanın başarısı büyük ölçüde liderin başarısına bağlıdır. Lider tartışmanın sorunsuz yürütülmesinde, herkese eşit oranda söz hakkı verilmesinde, konuşmacıların tartışmanın amacından uzaklaşmalarını engellemede, tartışmaları özetlemede; kısaca tartışmanın amacına ulaşmasını sağlamada önemli sorumlulukları vardır. Bu nedenle liderin seçimine özen gösterilmelidir. Lider sınıftan bir öğrenci olabileceği gibi, öğretmen de olabilir. Burada liderin ve öğretmenin rolü rehberlik ve kolaylaştırıcılıktır. Liderin seçiminin ardından tartışma ortamı düzenlenir. Lider tartışmanın amacını, konusunu, tartışma kurallarını açıklar ve tartışmayı başlatır.

Tartışmanın değerlendirmesi aşamasında ise; tartışmanın amacına ulaşıp ulaşılmadığı, eksik kalan yönler varsa bunların neler olduğu ve nedenleri, tartışma konusunun dışına çıkılıp

çıkılmadığı, tartışmaya tüm konuşmacıların etkin katılıp katılmadığı, bir sonuca ulaşıp ulaşılmadığı gibi sorular çerçevesinde yapılan tartışma değerlendirilir.

Tartışma Yönteminin Özellikleri

Tartışma yönteminin en belirgin özellikleri şöyle sıralanabilir (Erciyes, 2007, s.186; Demirel, 2006, s.78):

- Öğrenci merkezli bir yöntemdir.
- Öğretmen - öğrenci, öğrenci - öğrenci etkileşimi söz konusudur.
- Oldukça esnek bir öğretim yöntemidir. Pek çok konu alanında, farklı yaş ve beceri gruplarında başarıyla uygulanabilir.
- Yeni bilgilerin öğrenilmesinde değil; önceden öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesinde ve bir üst seviyeye çıkarılmasında etkilidir.
- Öğrencilere geçmiş yaşantılarından örnekler verme olanağı sağlar.
- Öğrencilerin bir konu üzerinde kendi düşüncelerini açıklamalarını ve yorum yapmalarını sağlar.
- Demokratik tutum ve değerlerin yerleştirilmesine olanak verir.
- Öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini kazandırır.

Tartışma Yönteminin Etkili Kullanımı İçin Yol Gösterici İlkeler

Tartışma yönteminin planlama aşamasından değerlendirme aşamasına kadar uygulanmasında dikkat edilmesi gereken ilkeler şöyle sıralanabilir (Tok, 2006, ss. 137-139; Demirel, 2006, ss. 78-79):

- Tartışılacak konu ve amaç önceden belirlenmelidir.
- Öğrencilerin gelişim düzeyleri ve deneyimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Yaşı küçük ya da deneyimsiz öğrenciler tartışma sırasında daha çok yönetilmeye gereksinme duyarken, yaşı daha büyük ya da deneyimli öğrenciler kendi kendilerini daha iyi yönetebilirler.
- Tartışmanın amacı öğrencilere açıklanmalı ve amacın dışına çıkılmamasına özen gösterilmelidir.
- Tartışma konusu öğrencilerin bildiği konulardan seçilmeli, konuyla ilgili öğrencilerin bilgi eksiklikleri varsa tamamlamaları sağlanmalıdır.

- Lider / öğretmen tartışmanın konusunu ve tartışmanın sınırlarını tartışmanın başında açıklamalı ve tartışmanın sıcak ve samimi bir hava içerisinde geçmesini sağlayıcı önlemler almalıdır. Öğrencilere alay edilmeyeceklerine, utandırılmayacaklarına inandıkları bir ortam sağlanmalı ve öğrenciler söylenen bütün fikirlerin önemli olduğunu bilmelidirler.

- Tartışma sırasında gerekli görüldüğünde, lider öğrencilerin tartışmanın amaçlarına odaklanmalarına yardımcı olmak için konuyla ilgili yeni bilgiler vermelidir.

- Lider / öğretmen tartışma sırasında belirli aralıklarla, öğrencilerin fikirler arasındaki ilişkileri görmelerine yardım etmek amacıyla, söylenenleri özetlemeli ve tartışmada ortaya çıkan ana temaları vurgulamalıdır.

- Bazen tartışmalar sırasında görüşler dile getirilirken tansiyon yükselebilir. Bu durumda liderin tartışmanın içine mizahı sokması etkili bir yoldur.

- Lider / öğretmen her öğrenci konuştuktan sonra özetleme ya da yorum yapmaktan kaçınmalıdır. Bu, tartışma zamanının etkili kullanımını engeller ve tartışmaya daha az öğrencinin katılmasını sağlar.

- Eğitim ortamı çember ya da U şeklinde düzenlenirse, tartışma daha verimli gerçekleşir.

- Tartışma sırasında tartışmanın amacı, süresi, sorulacak sorular gibi önemli bilgilerin tepegözle yansıtılması ya da tahtaya yazılması yararlıdır.

- Tartışmada yalnızca başarılı ya da sözel becerisi güçlü öğrencilerin baskın olması önlenmeli, herkesin etkin katılımı sağlanmalıdır.

- Tartışma sırasında öğrencilerin birbirlerini etkili dinlemeleri sağlanmalıdır.

- Tartışmaya bir dersin tümü ayrılmalıdır.

- Tartışmanın sonunda mutlaka ortaya çıkan sonuç özetlenmelidir.

Tartışma Yönteminin Güçlü Yanları

Tartışma yönteminin güçlü olduğu yönler şöyle sıralanabilir (Hollingsworth ve Hoover, 1999, s. 151; İşman ve Eskicumalı, 1999, s. 110; Bilen, 1999, s. 101):

- Demokratik bir yöntemdir. Fikirlerin özgürce söylenmesine ve eleştirilmesine olanak sağlar.

- Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlar ve derse ilgilerini yüksek tutar.

- Öğrencilerde sorumluluk ve grup bilinci oluşur. Özellikle küçük grup tartışmalarında iş birliği yapma becerileri gelişir.

- Öğrenciler başkalarının fikir ve düşüncelerine hoşgörü ile bakmayı öğrenirler.

• Belli bir konu ya da sorun ile ilgili olarak farklı bakış açıları ve çözüm yollarının da olduğunun farkına varırlar.

- Öğrencilerin sözlü anlatım ve kendini ifade etme becerileri gelişir.
- Etkili dinleme alışkanlığı kazandırır.
- Liderlik becerisini geliştirir.
- Sınıf içinde çekingen öğrencileri cesaretlendirir, kendilerine güvenlerini artırır.
- Öğretmenin öğrencilerini tanımasına olanak sağlar.

Tartışma Yönteminin Zayıf Yanları

Tartışma yönteminin zayıf olduğu yönler ise şöyle sıralanabilir (Hollingsworth ve Hoover, 1999, s. 152; İşman ve Eskicumalı, 1999, s. 111):

- Çok zaman alıcı bir yöntemdir.
- İyi bir ön hazırlığı gerektirir.
- Uzun zaman dikkati konu üzerinde tutmak zorlaşabilir.
- Tartışmanın başarısı liderin bilgi ve becerisine bağlıdır. Bazı öğretmenler sınıf kontrolünü elden kaçırabilirler.
- Tartışmalar bazen amacından ya da konudan uzaklaşabilir. Bu da tartışmanın uzamasına ve grupta gerginliğin ortaya çıkmasına neden olabilir.
- Tartışmaları sonuçlandırmak güç olabilir.
- Çok kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.

Tartışma Yönteminin Türleri

Tartışma yönteminin sınıf ortamında ya da dışında uygulanabilecek birçok türü vardır. Bunlardan birini seçmek ve etkili bir şekilde uygulamak için, tartışma türleri iyi bilmek gerekmektedir. Tartışma yöntemi büyük ve küçük gruplarla uygulanmaktadır. Büyük grupla yapılan bir tartışma hemen küçük grupla tartışmaya dönüştürülebilir; ya da küçük grupla yapılan tartışmanın içinde ihtiyaç duyulduğu anda büyük grupla tartışmaya yer verilebilir. Bu nedenle bu bölümde sıkça kullanılan büyük ve küçük grup tartışma türleri kısaca açıklanmıştır (Sönmez, 2007, ss.226-232; Bilen, 1999, ss.104-135; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, ss.85-89):

Büyük Grup Tartışması: Bu tartışma türünde konu, tüm sınıfın etkin olarak katıldığı ve tartışmanın yürütücüsünün öğretmen olduğu bir ortamda tartışılır. Önce öğrenciler birbirlerini

görebilecek şekilde çember ya da U biçiminde oturtulmalıdır. Ardından öğretmen tartışılacak sorunu sınıfa sunmalıdır. Bu sunuşta örnek olay, olgu, film, sempozyum, konferans kullanılabilir. Öğretmen, tartışılacak konu ile ilgili tüm sınıfa sorular sorar ve tartışmayı başlatır. Burada lider olarak öğretmenin konuyla ilgi görüş belirtmemesi, herhangi bir görüşün yanında olmaması, yalnızca açık uçlu sorularla tartışmaya açıklık getirmesi, yönlendirmesi gerekmektedir. Tartışmanın konu dışına çıkmaya başlaması ya da amacından uzaklaşmaya başlaması durumunda ise ipuçları vererek, sorular sorarak öğrencilerin yeniden tartışma konusuna dönmelerini sağlamalıdır. Öğretmen tartışma sırasında kısa özetler yapmalı ve sonunda tartışmayı özetleyerek, bir sonuca ulaşarak tartışmayı bitirmelidir.

Küçük Grup Tartışması: Vızıltı, buzz ya da fısıltı grupları olarak da adlandırılan bu tartışma türünde, sınıf 22, 44 ya da 66 gibi gruplara ayrılmalıdır. Sınıfın 22'ye bölünmesi, her grupta ikişer öğrencinin olacağı ve konuyu ikişer dakika tartışacakları anlamına gelir. Aynı şekilde sınıfın 66'ya bölünmesi de her grupta altışar öğrencinin olacağı ve konuyu altışar dakika tartışacakları anlamına gelir. Grupların belirlenmesinin ardından, üzerinde tartışılacak konu film, oyun, konferans, gösteri, örnek olay vb. biçimlerde sınıfa sunulur. Oluşturulan grupların biçimine göre, yani 66'luk grup oluşturulmuşsa 6 öğrenci konuyu 6 dakika içinde fısıltı halinde ayrı ayrı tartışıp, çözüm önerileri sınıfın tümüne sunulur. Tüm gruplar görüşlerini açıkladıktan sonra, düşünceler sınıfta tartışılır ve bir sonuca ulaşılır. Burada lider tartışmayı kolaylaştırıcı bir rol üstlenir.

Münazara: Bu tartışma türü, iki grubun bir konuyla ilgili iki karşıt görüşü bir jüri önünde savunmaları olarak betimlenebilir. Öğrenme - öğretme ortamında sıkça kullanılan bu teknikte savunulan fikrin kazanması ya da kaybetmesi söz konusudur. Bu da bazen yanlış ya da olumsuz olan görüşün kazanabileceği anlamına gelir ki, bu durum öğrencileri istenmedik davranışlara da götürebilir. Bu nedenle münazara konusu dikkatli seçilmelidir. Bu teknik, tartışacak gruplardaki öğrencilerin hem bireysel hem de grupla birlikte bir hazırlık yapmalarını gerektirir. Tüm hazırlıklarını tamamlayan öğrenciler kendilerine tanınan süre içerisinde, savundukları görüşün haklılığını göstermek ve karşı tarafın fikirlerini çürütmek için karşılıklı konuşurlar. Daha sonra kazanan taraf jüri tarafından açıklanır. Bu teknikte genellikle bir de dinleyici grup vardır. Bu grup beğendikleri konuşmacıları alkışlayarak jüriyi etkilemeye çalışırlar. Münazara, öğrencilerin görüşlerini düzenli ve anlaşılır biçimde sunmalarına, konuları çok yönlü kavramalarına, karşıt görüşleri çürütmek ya da kendi görüşlerini savunmak için bilgileri nasıl dayanak olarak kullanacaklarını öğrenmelerine olanak sağlaması açısından yararlı bir tekniktir.

Panel: Önceden belirlenmiş olan bir konunun 3-5 kişilik bir grup tarafından dinleyicilerin önünde samimi bir havada açıklanması, tartışılmasıdır. Panelin amacı gerçeği bulmaktan çok; bir konunun çeşitli yönlerini açıklamak ya da konuyla ilgili farklı eğilim ve görüşleri ortaya koymaktır. Panel grubu tartışılan konuyu iyi bilen konu alanı uzmanlarından oluşabileceği gibi, farklı görüş ve düşünceye sahip kişilerden de oluşabilir. Her bir panel üyesi, üzerinde tartışılacak konuyla ilgili kendi konuşacağı bölümü önceden bilir ve ona göre hazırlanır. Panel başkanının tartışma sırasında konuşmacılara soracağı sorular önceden belirlenir ve konuşmacılar bu sorular konusunda bilgilendirilir. Burada başkanın görevi konuyu sunmak, panel üyelerini tanıtmak, tartışmayı başlatmak, konuşmaları özetlemek, tartışmanın akıcılığını ve konuşmacıların konudan

uzaklaşmamalarını sağlamaktır. Panel başkan ve üyelerin birbirlerini ve dinleyicileri rahatlıkla görebilecekleri bir şekilde bir masa etrafında gerçekleştirilir.

Zıt Panel: Bu teknikte önce, paneli yönetecek bir lider seçilmeli ve sınıf ikiye bölünmelidir. Sonra her bölüm kendi içinde 4-5 kişiden oluşan küçük gruplara ayrılmalıdır. Ardından sınıfın bir yarısı soru soran diğer yarısı yanıtlayan grup olarak belirlenmelidir. Grupların belirlenmesinden sonra, tartışılacak sorun sınıfa sunulmalı ve soru grubunun soracakları soruları, yanıt grubunun ise olası sorulabilecek sorulara verilebilecek yanıtları hazırlamaları için 10-15 dakikalık bir süre verilmelidir. Bu sürenin sonunda soru grubu hazırladığı soruları sorar, yanıt grubu da bu soruları yanıtlar. Eğer sorular sorulara yanıt grubundan yanıt gelmiyorsa ya da yeterli bir yanıt verilememişse o zaman soru grubu kendi sorusunu kendisi yanıtlar. Tartışma bu şekilde sürer.

Sempozyum: Önceden belirlenmiş ve yazılı olarak tartışmaya katılacaklara duyurulmuş bir konu üzerinde, uzman kişiler tarafından konunun değişik yönlerinin 15 dakikalık süreler içinde dinleyicilere sunulmasıdır. Bir konu üzerinde yapılmış bilimsel çalışmaların dinleyicilerle paylaşılmasında etkili bir tekniktir. Ulusal ya da uluslararası olabilen sempozyumun uygulanması kapsamlı bir organizasyonu gerektirmektedir. Sempozyumdaki her oturumda üye sayısı 3'ten az 6'dan çok olmamalıdır. Her üye kendi konusu ile ilgili 15-20 dakika içerisinde bildirisini sunar. Tüm sunumlar bittikten sonra izleyicilerden gelen sorular yanıtlanır ve tartışılır.

Açık Oturum: Değişik görüşlere sahip küçük bir öğrenci ya da konuşmacı grubunun, bir başkan yönetiminde bir konuyu öğrenciler ya da seyirciler önünde tartışmasıdır. Açık oturum biçim olarak panele benzer ancak panelden farklı olarak konuşmacılar başkandan söz alarak konuşurlar. Konuşmacılar, konu üzerinde birkaç kez konuşma hakkına sahiptirler. Ancak her konuşmacıya eşit oranda konuşma hakkı verilmesine özen gösterilmeli ve konuşmacı sayısı çok fazla olmamalıdır.

Forum: Tartışmaya dinleyicilerin de katılmalarına olanak sağlayan bir tartışma türüdür. Bir başkanın yönetiminde yapılan forum, dinleyici grubun uzman gruba soru sorması ve uzmanların bu soruları yanıtlaması biçiminde uygulanır. Dinleyiciler sorularını yazılı ya da sözlü olarak sorabilir, kendi düşüncelerini açıklayabilirler. Ancak dinleyiciler kendi aralarında tartışamaz ve birbirlerine soru soramazlar.

Kollegyum: Panele oldukça benzeyen bir tekniktir. Ancak bu teknikte, bir değil iki panel grubu vardır. Birinci panel grubu kaynak kişilerden, ikincisi ise öğrencilerden oluşur. Her iki grupta 3-4 kişiden oluşmaktadır. Kaynak kişiler, konu alanı uzmanı olarak tartışmaya davet edilirler. Dinleyici grubu ise konuya ilgi duyan ve hazırlıklı gelen kişilerden oluşmaktadır. Bu teknik dinleyici grubun kaynak gruba konuyla ilgili sorular sorması biçiminde uygulanır.

Seminer: Alanında uzman kişilerin belirli bir konuda yaptıkları araştırmalarını dinleyiciler önünde sunmalarıdır. Bu teknikte, özgün ve bilimsel bilgilerin paylaşılması ve tartışılması söz konusudur. Tartışma kısmının küçük bir grupla yapılması daha etkili bir sonuç alınmasını sağlayacaktır.

EKİPLE ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Eğitimde işbirliğine önem verilmesi, hatta öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarını da içerecek biçimde birbirlerine yardım etmeleri düşüncesi oldukça eskidir Atasözlerimizden “Bir elin nesi var iki elin sesi var.” sözü de bu işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Ancak bu düşüncenin sistemli bir yaklaşımla ele alınışı yani ilk kez ekiple öğretim kavramından söz edilmesi 1957 yılında U.S.A.’da Dr. J. Lloyd Trump tarafından yazılan “Geleceği Düşünme” isimli eserde olmuştur (Küçükahmet, 2001, s.110).

Ekiple öğretim kavramının pek çok tanımı yapılmıştır. Darvis ekiple öğretimi, iki ya da daha çok sayıda öğretmenin, derslerin planlanması, işlenmesi ve değerlendirmesi bakımından sorumlulukları paylaşarak birlikte öğretim yapmaları biçiminde tanımlamıştır (Oğuzkan, 1989, s.105). Warwick’e ise ekiple öğretimi, öğrencilerin gereksinimleri ve okulların olanaklarına uygun çalışma düzenini kurmak amacıyla öğretmenlerin uzmanlık, ilgi ve kaynakların birleştirilmesine karar vermesiyle ilgili düzenleme biçimi olarak tanımlamıştır (Küçükahmet, 2001, s.110).

Kapsamlı bir yöntem olan ekiple öğretim, belli bir dalda ya da derste yapılabileceği gibi birbiri ile bağlantılı olan dalları ve dersleri içerecek biçimde de yapılabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s. 125). Örneğin, Türk Dili ve Edebiyatı dersi ile ilgili bir ekip öğretiminde edebiyat, dilbilgisi ve yazma alanlarında uzmanlaşmış birer öğretmenin de görev aldığı bir ekip oluşturulabilir ve öğretim etkinliklerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesi için çaba gösterilebilir.

Ekiple Öğretim Yönteminin Özellikleri

Ekiple Öğretim yönteminin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Bilen, 1999, s.247; Oğuzkan, 1989, s.106):

- Okuldaki öğretmenlerden en iyi şekilde yararlanmayı sağlar.
- Konu tekrarını en aza indirerek, zamanın ekonomik kullanılmasını öngörür.
- Öğretmenler arasında her alanda bir işbirliğinin oluşmasını sağlar.
- Öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin güçlenmesini sağlar.
- Öğretmenlerin kendi alanlarında uzmanlaşmalarını destekler.
- Bu yöntem öğrencilerin gereksinimlerini gidermeyi ön plana alır.

Temel özellikleri böyle sıralanabilen ekiple öğretim yönteminin uygulanması için öncelikle birlikte ders vermeyi düşünen öğretmenlerin bir ekip oluşturulması gerekmektedir. Bu ekipte bir ekip lideri, yeterli sayıda deneyimli öğretmen, aday öğretmenler, okullarda uygulama yapmaya gelen öğretmen adayları ile laboratuvar, kitaplık, ders araç-gereçleri görevlileri gibi öğretim yardımcıları görev alırlar. Ekibin oluşturulmasında genellikle iki biçim benimsenmektedir. Bunlar aşamalı düzen ve işbirliğine dayalı düzen olarak adlandırılmaktadır. Her iki düzende de ekip

liderini grubun kendisi seçer ve genellikle bu kişi deneyimli bir öğretmendir (Oğuzkan, 1989, ss.107-108).

Ekiple öğretim yönteminde ekip liderinin rolü önemlidir. Ekibin stratejisinin planlanmasından, öğretim yardımcılarının kontrolü, görsel işitsel araçların sağlanmasını denetleme, ekip çalışmalarını izleme, kontrol etme, ekip içinde sorumluluk paylaşımı ve deneyimsiz öğretmenlere yardımcı olmaya kadar ekibin başarılı bir şekilde yürütmesinde önemli bir yeri vardır (Oğuzkan, 1989, s. 107).

Bu yöntemin genel olarak büyük grup toplantıları, küçük grup toplantıları ve bireysel çalışmalar olmak üzere 3 tür uygulama biçimi vardır. Ekip üyeleri öğretimde bu 3 tür uygulama biçimini de kullanırlar. Bunlar kısaca şöyle açıklanabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, ss.124-125):

Büyük Grup Toplantıları: Kalabalık sınıflarda uygulanır. Dersler anlatım yöntemi ile işlenir ve öğrencilerin dinleme, not tutma, soru sorma becerileri gelişir. Zamanı ekonomik kullanmayı sağlayan bu uygulama biçiminde, anlatım süresinin 30 dakikayı geçmemesi önerilmektedir. Büyük grup toplantıları için ayrılacak sürenin ekiple öğretime ayrılan toplam sürenin %40'ını geçmemesine de özen gösterilmelidir.

Küçük Grup Toplantıları: Büyük grup toplantılarından sonra öğrenciler yaklaşık 15'er kişilik küçük gruplara ayrılırlar. Büyük grupta ortaya atılmış sorunları öğrenciler bu küçük gruplarda tartışır. Bu tür uygulama öğrencilerin arkadaşlık bağlarının pekiştirilmesinde, sorun çözme ve iletişim becerilerinin gelişmesinde, değişik fikir ve görüşlere saygılı olma davranışlarının kazandırılmasında yararlıdır.

Bireysel Çalışmalar: Ekiple öğretimde yapılacak bireysel çalışmalar okulun okuma salonu, kitaplık, laboratuvar vb. yerlerinden birinde yapılmalıdır. Bu uygulama biçiminde başarı, okulun olanaklarına, araç-gereçlere, sınıf ve dal öğretmenleri ile rehber öğretmenlere bağlıdır. Bireysel çalışmalar öğrencilerin kendi kendini düzeltme, kendini çözümleme, kendine yön verme ve kişisel sorumluluk duygusunu gelişmesinde etkilidir.

Ekiple Öğretim Yönteminin Etkili Kullanımı İçin Yol Gösterici İlkeler

Ekiple öğretim yönteminin başarılı bir şekilde uygulanması için dikkat edilmesi gereken ilkeler şöyle sıralanabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s. 122; Oğuzkan, 1989, s.110):

- Ekiple öğretimde başarı için öncelikle ekip üyelerinin uyumlu çalışması sağlanmalıdır.
- Ekte görevli öğretmenlerin birbirlerinin ve yardımcılarının yeteneklerini, özelliklerini, becerilerini ve ilgilerini bilmeleri verimi artırır.
- Öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin seçimi, araç-gereç kullanımı konularında yeterli olmaları başarıyı artıracaktır.

- Bu yöntemin başarısı ekip üyelerinin niteliğinin yanı sıra okulun olanaklarına da bağlıdır. Ekip öğretiminin amacına uygun bir biçimde yürütülmesi için okul binalarında genel toplantıların, küme tartışmalarının ve bireysel çalışmaların yapılacağı yeterli sayıda sınıf, oda ve solan bulunması gerekir.

- Ekip öğretimde teknoloji, araç gereç kullanımı önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin okullarda bireysel çalışmalarını yapabilecekleri öğretimle ilgili pek çok araç-gereçlerin bulunduğu bir oda düzenlenmelidir.

Ekip Öğretim Yönteminin Güçlü Yanları

Ekip öğretimin güçlü olduğu yönleri şöyle sıralanabilir (Küçükahmet, 2001, s.111; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.121; Bilen, 1999, ss.151-152):

- Okuldaki öğretmenlerden ve ilgili uzmanlardan en iyi biçimde yararlanılmasını sağlar.
- Öğretmenlerin ekip içindeki becerilerini geliştirir ve onların mesleki gelişimlerine katkı sağlar.
- Meslekte yeni ve deneyimsiz öğretmenlerin yetişmelerinde yardımcı olur.
- Öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ilişkilerini pekiştirir.
- Okuldaki kaynakların etkili kullanılmasını sağlar.
- Öğrenciler birden çok öğretmenle etkileşim içine girerler; bu da onların farklı yaşantılar geçirmelerine olanak sağlar.
- Bu yöntem öğretime değişik bir yaklaşım getirmektedir.

Ekip Öğretim Yönteminin Zayıf Yanları

Ekip öğretimin zayıf olduğu yönleri ise şöyle sıralanabilir (Küçükahmet, 2001, s.111; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.122):

- Ekip üyeleri arasında her zaman istenilen düzeyde işbirliği, uyum sağlanamayabilir.
- Yöntemin okulda etkili bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli düzeyde araç-gereçlerin ve kaynakların sağlanması ve dersliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu da okula önemli bir maliyet yükü getirmektedir.
- Ekip öğretim yönteminin uygulanmasıyla birlikte okul programlarının yeniden planlanması da gerekebilecektir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Bilen, M. (1999). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, Ç. (1999) Genel Öğretim Metotları. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1996). Genel Öğretim Yöntemleri. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erciyes, G. (2007). Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri. (ss. 169-152). (Editör: Şeref Tan). Ankara: Pegem A Yayıncılık. Fidan, N. Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Hollingsworth, P. M. ve Hoover, K. H. (1999). İlköğretimde Öğretim Yöntemleri. (Çevirenler: T. Gürkan, E. Gökçe ve D. S. Güler) Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (1999). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Kazu, H. Ve Bulut, P. (2005). Aktif Öğrenme, Yaşadıkça Eğitim. Sayı: 88, ss. 2-7.
- Küçükahmet, L. (2001). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oğuzkan, A. F. (1989). Orta Dereceli Okullarda Öğretim. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Reece, L ve Walker, S. (1997). Teaching Training and Learning: a Practical Guide. Sunderland: Business Education Publishers.
- Saban, A. (2004). Öğrenme ve Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savaş, B. (2007). Öğretim yöntemleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri.(ss. 155-175). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2003). Öğretmen Elkitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tok, T. N. (2006). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.(ss. 132-177). (Editörler: A. Doğanay ve E. Karip). Ankara: PegemA Yayıncılık.

6.2. KÜÇÜK GRUPLA ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Küçük grupla öğretim, bir sınıftaki öğrencilerin kümeler ya da gruplar oluşturarak işbirliği halinde çalışmalarınıdır. Küçük grupla öğretimde öğrenciler çoğunlukla birbirlerinden öğrenirler. İşbirliği içinde çalışan öğrenciler bazen konuyu birbirlerine öğretirken bazen de birbirleriyle tartışarak öğrenmelerini gerçekleştirirler. Küçük grupla öğretimde, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alandaki amaçlara ulaşmaları daha kolay sağlanabilir.

Küçük grupla öğretimde öğretmenin derse daha iyi hazırlanması gerekir. Öğretmen öğrenme ortamını küçük grup çalışmalarına uygun olarak düzenlemeli ve öğrencileri gruplara ayırırken her bir grupta değişik özelliklere sahip öğrencilerin olmasına dikkat etmelidir. Küçük gruplarla yapılan çalışmalarda grupların iki ile altı öğrenciden oluşması uygun görülmektedir.

Grup çalışmasına başlamadan önce öğretmen, öğrencileri yapacakları etkinlikle ilgili bilgilendirmelidir. Öğrencilere görevleri ve nasıl öğrenecekleri açıklanmalıdır. Ayrıca çalışmanın ne kadar sürede gerçekleştirileceği ve nasıl rapor edileceği ile ilgili bilgiler yazılı ya da sözlü olarak öğrencilere verilmelidir. Öğretmenin buradaki en önemli görevi, öğrenciler çalışırken onların çalışmalarını kolaylaştırmaktır. Etkinlikten önce öğrencilere birkaç dakika izin verilmesi ve etkinlikle ilgili tartışmalarına olanak sağlanması uygun olur.

Çalışma başladığında öğretmen tüm grupları ziyaret etmeli ve çalışma sırasında oluşan sorunları gidermeli, öğrencileri çalışmaya devam etmeleri için yüreklendirmelidir. Ayrıca, öğretmenin çalışma süresince çalışmanın ne zaman biteceğini, ne zaman rapor yazılacağını öğrencilere hatırlatması gerekir.

Grup çalışmasının sonunda ise ortaya çıkan ürünün çalışma amacına uygunluğunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme süreci bireysel olarak yapılabileceği gibi grupların değerlendirmesi de yapılabilir. Küçük grup çalışmalarında en zaman alıcı bölüm ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesidir. Küçük grupla öğretimde pek çok teknikten yararlanılabilir. Bu bölümde bu yöntem ve tekniklerden; problem çözme, örnek olay, beyin fırtınası, vızıltı, akvaryum, benzetim ve eğitsel oyunlar, rol oynamaya yer verilmiştir.

PROBLEM ÇÖZME

Bireyler yaşamları boyunca birçok problemle karşılaşır. Bu problemleri çözmek için türlü yollar ararlar. Önemli olan bireylerin problemi en kısa sürede ve en sistemli biçimde çözmeleridir. Problem çözme yönteminin temeli de bundan kaynaklanmaktadır. Problem çözme, özellikle küçük gruplar oluşturarak uygulanan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum kazanmalarında kullanılır (Exley ve Dennick, 2004, s.76). İlköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarında etkili biçimde kullanılabilir.

Problem çözmede bilimsel araştırma yönteminde uygulanan süreçler temel alınmaktadır. Bu yöntem öğrencilere bilgiyi olduğu gibi vermez, onların yaratıcılıklarını kullanarak bilgiye ulaşmalarını sağlar. Problem seçilirken daha çok öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri

problemler ele alınmalıdır. Çünkü gerçek yaşamda karşılaşılan problemler, öğrencilerin daha çok ilgisini çekmektedir. Bu yöntemde öğretmen rehber konumundadır. Öğretmen, problem çözme aşamalarında öğrencileri sürekli izlemeli ve gerekli yerlerde müdahale etmelidir.

Problem çözme yöntemi küçük gruplarla öğretimde kullanılabileceği gibi, büyük grupla öğretim yöntemi olarak da kullanılabilmektedir. Öğretmen problem çözme yöntemini uygulamadan önce öğrencileri gruplara ayırır. Her gruba farklı bir problem verebileceği gibi aynı problemi de verebilir.

Problem çözme genel olarak yedi aşamadan oluşur. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir (Demirel, 2004, s.78):

- Problemin farkına varma
- Problemi tanımlama
- Olası çözümler (hipotezler) oluşturma
- Veri toplama ve analiz yapma
- Analiz edilen verileri yorumlama
- Hipotezleri test etme (kabul ya da reddetme)
- Çözümü uygulama ve sonuçlara göre önerilerde bulunma.

Problem Çözme Yönteminin Üstünlükleri:

- Öğrencilerin öğrenmeleri daha kalıcı olur.
- Derse katılım yüksektir.
- Öğrenciler ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlanma olanağı bulur.
- Bilişsel ve duyuşsal alanda öğrenmeler gerçekleşir.

Problem Çözme Yönteminin Sınırlılıkları:

- Kaynak sağlanması zor olabilir.
- Problemin çözülmesi uzun zaman alabilir.
- Öğrenci problemin çözümüne ulaşamayabilir ve olumsuz davranışlar geliştirebilir.
- Ortaya çıkan ürünün değerlendirmesi güç olabilir.
- Öğretmenin tüm grupları denetlemesi zor olabilir.

- Problem öğrencinin düzeyine uygun seçilmediğinde öğrenci problemi algılamakta güçlük çekebilir.

ÖRNEK OLAY

Örnek Olay, öğrenmeyi sağlamak amacıyla yapılandırılmış gerçek ya da benzetilmiş bir sorundur (Reece ve Walker, 1997, s.161). Örnek Olay yönteminde öğrencilerden sınıfa getirilen örnek olayın nedenlerini tartışmaları ve çözüm önerileri getirmeleri istenir. Bu yöntem, öğrencilere bir konuyu açıklamak ya da bir beceriyi kazandırmak ve uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır. Günlük yaşamda karşılaşılan sorunlar örnek olay olarak kullanılabilir. Örnek Olaylar yazılı olarak kullanılabileceği gibi görsel olarak da kullanılabilir (Demirel, 2007, s.82).

Örnek Olay tüm sınıfın katılımıyla ya da küçük gruplarla incelenebilir (Açıkgöz, 2003, s.149). Sınıf küçük gruplara ayrılır ve her gruba farklı bir örnek olay ya da aynı örnek olay verilir ve örnek olayı anlamaları sağlanır. Daha sonra örnek olayın nedeni ve nasıl olduğu tartışılır ve öğrencilerden çözüm önerileri sunmaları istenir. Örnek olayın seçiminde örnek olayın öğrencinin yaşantısına ve düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Erciyeş, 2007, s.190).

Örnek Olay yöntemi beş aşamada uygulanır (Saban, 2004, ss: 265-267):

1. Derse bir örnek olay ile başlamak ve dersin konusunu seçilen örnek olay etrafında düzenlemek: Amaca uygun bir örnek olay yazılı ya da sözlü biçimde sunularak derse başlanır ve daha sonra konu üzerinde tartışılarak derse devam edilir.

2. Seçilen örnek olayın öğrencilerin yaşamları ile yakından ilişkisini kurmak: Eğer sınıfta yapılan etkinlikler öğrencilerin gerçek yaşamları ile ilgili olursa öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlamak daha kolay olur.

3. Öğrencilere kendi öğrenmelerini sağlamalarında sorumluluk vermek: Öğrenciler kendilerine sunulan örnek olayı nasıl çözeceklerini kendileri bulmalıdırlar. Olayla ilgili sorular hazırlarlar ve ellerindeki verilerden nasıl yararlanacaklarını yine kendileri belirlerler.

4. Sınıfta küçük gruplar oluşturmak: Öğrenciler örnek olayı çözebilmek için birlikte çalışırlar. Öğrencilerin etkin gruplar oluşturabilmeleri için önceden deneyim kazanmış olmaları gerekmektedir.

5. Öğrencilerin, öğrendiklerini bir ürün ya da performans biçiminde sınıfta sunmalarını istemek: Örnek olayın çözümü sınıfta farklı etkinliklerle sunulabilir. Sonuç, yazılı olarak sunulabileceği gibi rol yapma ya da benzeri etkinliklerle de sunulabilir.

Gazete ve dergi haberleri örnek olay olarak kullanılabileceği gibi bunlar öğretmen tarafından da yazılabilir. Öğrencilerin düzeylerine ve yaşam biçimlerine uygun örnek olayların seçilmesi önem taşır. Örnek Olay incelemesi sırasında önemli olan en iyi çözüm yolunu bulmak değildir. Önemli olan olayın olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkaran çözüm yollarının bulunmasıdır (Bilen, 2002, s.180).

Örnek Olay Yönteminin Üstünlükleri:

- İlgi çekicidir.
- Öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirir.
- Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarına olanak tanır.
- Öğrencilerin çalışmaya katılma oranları oldukça yüksektir.
- Sorunların bilimsel bir yaklaşımla çözülmesine olanak sağlar.

Örnek Olay Yönteminin Sınırlılıkları:

- Öğrencilerin ilgisini çekmeyen konularda katılım düşük olabilir.
- Uzun zaman alabilir.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması güçtür.

BEYİN FIRTINASI

Beyin fırtınası, bir soruna çözüm getirmek ve bireylerin yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli rolü olan bir tekniktir.

Beyin fırtınası tekniğinde, öğrenciler, küçük gruplara ayrılırlar ve öğrencilerden bir konuyla ya da bir sorunla ilgili olarak çok kısa bir sürede çok sayıda düşünce üretmeleri istenir. Burada önemli olan öğrencilerin doğru-yanlış, iyi-kötü gözetmeksizin düşünce üretmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin ürettikleri düşünceler kaydedilir ve gruplandırılır. Daha sonra bu düşünceler değerlendirilir. Bu teknikte düşünce üretmek için oldukça çok zamana gereksinim vardır. Düşüncelerin olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmeyeceği, serbest düşünmeleri için uç noktaları da dikkate almaları, çok sayıda düşünce üretilmesi, sınıftaki öteki öğrencilerin görüşlerinin geliştirilebileceği, değiştirilebileceği ve hatta tersinin söylenebileceği belirtilerek düşünce üretimi için öğrenciler hazırlanmalıdır.

Öğretmenin etkili bir beyin fırtınası uygulayabilmesi için aşağıdaki aşamaları sırasıyla yerine getirmesi gerekmektedir (Gözütok, 2004, ss: 81-82, Selvi, 2003, ss.151-160):

- Öğrencileri rahat edebilecekleri biçimde oturtunuz.
- Düşünceleri yazmak için bir tahta bulundurunuz.
- Sorunu anlatınız ve tahtaya yazınız.
- Tekniğin kurallarını açıklayınız.

- Öğrencilerden düşünce üretmelerini isteyiniz.
- Bir ya da iki öğrenciden üretilen düşünceleri tahtaya yazmalarını isteyiniz.
- Zaman zaman kendi düşüncelerinizi de söyleyerek katılımcıları yüreklendiriniz.
- Kimsenin düşünceleriyle alay edilmesine izin vermeyiniz.
- Düşünce üretimi durduğu zaman beyin fırtınasını durdurunuz.
- Tüm düşünceleri okuyunuz ve benzer ya da birbirini kapsayan düşünceleri birleştiriniz.
- Düşünceleri numaralandırarak bir sıraya sokunuz.
- Belirlenen sorunun çözüm yollarını yazılı biçime getirerek sınıf ya da okul panosuna asarak görselleştiriniz.

Beyin fırtınası tekniğinin uygulanmasında, sorunun öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanması onların çalışmaya katılımlarının artmasını sağlar. Bu teknikte uygulama sürecini yönetmede öğretmenin yerine bir başka kişi de lider olabilir. Ancak lider olacak kişinin beyin fırtınasının özelliklerini ve ilkelerini yeterince biliyor olması gerekmektedir. Oturum başladığında liderin öğrencileri düşüncelerini söylemeleri için yüreklendirmesi gerekir.

Beyin Fırtınası Tekniğinin Üstünlükleri:

- Yaratıcı ve etkili bir sorun çözme tekniğidir.
- Sınıftaki tüm öğrenciler etkinliğe katılabilir.
- Kısa sürede çok sayıda düşünce üretilir.
- Ders materyali hazırlamayı gerektirmez.
- Düşünceler yargılanmayacağı için tartışma çıkmaz.
- Öğrencilerin derse katılması için güdüleyicidir.
- Öğrencilerin farklı düşünceleri kabul etmelerine yardım eder (Özden, 1997, s. 147; Selvi, 2003, ss.151-160).

Beyin Fırtınası Tekniğinin Sınırlılıkları:

- Her öğrenciyi ayrı ayrı değerlendirmek zordur.
- Tartışma sırasında öğrencilere yararlı, yapıcı eleştirilerde bulunma olanağı yoktur.
- Her düşüncenin yazılması, düşüncelerin sunuluş hızını yavaşlatabilir.

- Teknik uygulanırken sınıfta büyük bir gürültü oluşabilir.
- Tartışmaları sınıfta birkaç öğrencinin götürmesi durumunda öteki öğrencilerin katılmaları engellenebilir.
- Sorunun çok sınırlı biçimde tanımlanması gerekir.
- İyi bir lider ve not tutucu olmadığında tekniğin başarı şansı düşüktür (Özden, 1997, s. 147).

VIZILTI

Küçük öğrenci gruplarının bir soruna çözüm aradıkları, bir konu ya da soru üzerinde tartıştıkları bir etkinliktir. Önemli olan, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarıdır (Reece ve Walker, 1997, s.161). Tartışmayı yapacak olan gruplar oluşturulduktan sonra sorun ya da konu gruplara dağıtılır. Konu ya da sorun bir metin biçiminde verilebilirken, bir film olarak da öğrencilere izletilebilir.

Tartışmaya ayrılacak süre belirlendikten sonra her grubun düşüncelerini iletecek bir lider seçilir. Tartışma konusu sunulur ve grupların seslerini çok yükseltmemeleri istenir (Savaş, 2007, ss:207-208). Grupların tartışmaları bittikten sonra, grup liderleri sorunla ilgili sonuçları sınıfa aktarırlar.

Vızıltı grupları, özel olarak oluşturulabileceği gibi bazen çalışma sırasında kendiliğinden de oluşabilir. Ders konusuyla ilgili konuşan birkaç öğrenci vızıltı gruplarını oluşturabilir. Böyle durumlarda öğrencileri susturmak yerine onlara zaman vererek tartışmaları sağlanmalıdır (Açıkgöz, 2003, s.129).

Vızıltı Grupları Tekniğinin Üstünlükleri:

- Öğrencilerin etkin katılımı sağlanır.
- Sorumluluk ve dayanışma duyguları gelişir.
- Öğrenmeleri hakkında dönüt alabilirler (Savaş, 2007, s.207).

Vızıltı Grupları Tekniğinin Sınırlılıkları:

- Grup içi tartışmalarda gürültü sorunu yaşanabilir.
- Vızıltı gruplarının süreleri etkili kullanmama durumu ortaya çıkabilir.
- Çok sayıdaki vızıltı grubunun tartışmalarını sonuçlandırmaları ve sınıfla paylaşımları zor olabilir (Savaş, 2007, s.207).

AKVARYUM

Akvaryum tekniği, bir grubun küçük bir grup çalışırken onu gözlemlemesini kapsar (Exley ve Dennick, 2004, s.65). Bu teknikte öğrenciler iç içe iki çember oluştururlar.

İç çemberdeki öğrenciler konuyu tartışırken, dış çemberdeki öğrenciler onları izler. İç çemberdeki öğrenciler yedi ya da sekiz öğrenciden oluşur. İç çemberdeki öğrenciler problem çözme ve tartışma yöntemiyle çalışırken dış çemberdeki öğrenciler onları izlerler ve zaman zaman içlerinden bazıları iç çembere geçebilirler (Sönmez, 2007, s.230). İç çemberdeki öğrenciler konuyu benzetim ya da rol yapma gibi tekniklerin kullanıldığı etkinliklerle de verebilirler. Etkinlik sırasında dış çemberdeki öğrenciler etkinliği durdurabilir, yorumlar ve önerilerde bulunabilirler.

Bu teknikte öğretmen tartışmaları denetler ve dış çemberdeki öğrencileri sorular sormaları için yöreklendirir ve yönlendirir. Dış çemberin isteğiyle etkinlikler durdurulup yeniden başlatılabilir. Tartışma sonuca bağlanıncaya dek etkinlik sürdürölür (Exley ve Dennick, 2004, s. 65).

BENZETİM

Benzetim, öğrencilerin bir konuyu gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. Benzetim, öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan öğretim olarak tanımlanabilir.

Benzetim tekniği, gerçek ortamda uygulandığında bireylerin yaşamlarının tehlikeye girmesi olasılığı olduğu durumlarda kullanılan bir tekniktir. Pilotların uçuş öncesi eğitimlerinde, askerlerin savaş oyunlarında, tıp öğrencilerinin kadavra üzerinde çalışmaları benzetime örnek olarak gösterilebilir. Özellikle öğrenciyi gerçek ortamda, gerçek araçlarla yetiştirmenin güç ve tehlikeli, maliyetinin yüksek olduğu durumlarda gerçeğin bir modeli üzerinde yetiştirmek daha doğru olacaktır. Böylece, öğrenci tehlikeden uzak, daha rahat bir ortamda, savurgan olmayan bir biçimde öğrenmektedir (Küçükahmet, 2002, s. 86).

Benzetim tekniğini uygulamadan önce öğrencilere amacın ne olduğu ile ilgili bilgiler verilmelidir. İyi bir açıklama yapılmazsa, öğrenciler bu etkinliği oyun gibi görebilirler ve dikkat etmeleri gereken yerlere dikkat etmeyebilirler. Öğretmen etkinlik sırasında öğrencileri izlemeli, hataları düzeltmeli ve geribildirim vermelidir (Küçükahmet, 2002, s.86).

Benzetim tekniği uygulaması rol yapmayı gerektirir. Özellikle sosyal konularda demokratik ortam, hoşgörü, savaş anlaşmaları, mesleklere ilişkin becerilerin gösterimi gibi birçok konunun sınıf ortamında canlandırılması bu teknik kullanılarak yapılabilir. Bu teknikte önemli olan gerçeğe en yakın koşulun sınıf ortamında oluşturulmasıdır. Sınıf ortamında yaratılacak benzetim gerçeğe ne kadar yakınsa benzetim tekniğinin uygulamasının başarısı da o kadar yüksek olacaktır (Tan, 2005, s.108).

Gerçeğe çok yakın benzetimler bilgisayar yoluyla da oluşturulabilir. Sanal gerçeklik yoluyla üç boyutlu görüntüler elde edilebilmekte ve ortamlar gerçek zamanlı olarak oluşturulabilmektedir. Ses, görüntü, hareket efektleriyle gerçeğe daha yakın benzetimler oluşturulabilmektedir (Özden, 1997, s.152).

Benzetim Tekniğinin Üstünlükleri:

- Öğrencilere gerçek yaşam koşullarını deneme yapma olanağı sağlar.
- Öğrencilerin ilgisini çeker ve onları öğrenmeyi güdüler.
- Yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenmeleri desteklenir.
- Öğrencilerin etkin katılımı sağlanır.
- Alışılmış sınıf ortamının dışına çıkılmasına olanak sağlanır.
- Öğrencilerin iletişim becerileri geliştirilir.
- Öğrencilere anında dönüt sağlanır (Özden, 1997, s. 153; Tan, 2005, s. 109).

Benzetim Tekniğinin Sınırlılıkları:

- Uygulanması zaman ve maliyet açısından ekonomik değildir.
- Gerçek durumun yaratılması güç olabilir.
- Gerçek durumun abartılmasına yol açabilir.
- Amacın tam olarak anlaşılabilmesi durumunda eğlenme amaçlı kullanılabilir.
- Öğrencilerin performanslarını değerlendirmek güç olabilir.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması olanaklı değildir (Özden, 1997, s. 154).

EĞİTSEL OYUNLAR

Oyun oynamak, her yaş grubundaki insanların hoşlandıkları bir etkinliktir. Özellikle çocuklar için oyun oynamak doğal bir eylemdir. Öğretimde de oyun oynama yoluna gitmek, yani bireyleri oyun oynayarak eğitmek, onları derse güdüler ve daha kolay öğrenmelerini sağlar, öğretme-öğrenme sürecini daha zevkli duruma getirir. Eğitsel oyunlar kullanılarak, konular daha ilgi çekici biçimde sunulabilir, yeni sözcüklerin ya da kavramların öğretilmesi, önceki bilgilerin hatırlanması ve tekrarlanması sağlanabilir. (Bilen, 2002, s. 203).

Günlük yaşamda kullanılan birçok oyun, öğretim sürecinde de kullanılabilir. Örneğin, “sözcük türetme”, “hadî anlat bakalım” gibi oyunlar özellikle dil öğretimiyle ilgili derslerde kullanılabilir. Gelecek zamanın anlatıldığı bir derste, öğrenciler gelecek zamanda neler yapabileceklerini hareketlerle anlatabilirler ve öteki öğrenciler de bu hareketlerin neler olduğunu söylerler. Böylece gelecek zamanı kullanarak cümleler kurmuş olurlar (Açıkgöz, 2003, s. 146).

Eğitsel oyun tekniğinin uygulanması için öğretmenler, dikkatli ve titiz hazırlık yapmalıdır. Ayrıca, öğretmen oyun sırasında oyunu sürekli izlemeli ve ilgi göstermelidir. Oyuna bir ders saatinin beş ya da on dakikası ayrılmalı ve bu etkinlikler dersin ortasında ya da sonunda yapılmalıdır (Demirel, 2004, s. 109).

Öğretimde kullanılacak olan eğitsel oyunların şu özelliklere sahip olmaları gereklidir (Sönmez, 2007, s.252):

- Hedef davranışları kazandırabilecek nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin yaşına, cinsiyetine ve genel ahlak ilkelerine uygun olmalıdır.
- Sınıf ortamında uygulanacak nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerce çabuk anlaşılır ve uygulanabilir olmalıdır.
- Fazla zaman almamalıdır.
- Öğrencilerin istenmedik davranışlar kazanmalarına yol açmamalıdır.
- Öğrencinin yaşamını tehlikeye sokmamalı, yaralanmasına, sakatlanmasına neden olmamalıdır.
- Eğitici yönü baskın olmalı, öğrencinin zevk almasını, eğlenmesini de sağlamalıdır.

Ayrıca, oyunlar yarışma havası taşımamalı ve hata yapan öğrenciler oyundan çıkarılmamalıdır. Eğitsel oyunlar, kart oyunları ve küçük grup oyunları olmak üzere iki grupta ele alınabilir (Bilen, 2002, s. 203). Öğretim sırasında “Siz olsaydınız ne yapardınız?” “Kavram kontrolü” ve “Nesi var?” gibi çeşitli oyunlar oynanabilir.

Siz olsaydınız ne yapardınız?

Bu kart oyununa, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda yeni bilgiler kazanmaları, önceki bilgilerini gözden geçirmeleri ve bir sorunla karşılaştıklarında kullanmaları amacıyla yer verebilir (Açıkgöz, 2003, s. 146).

Öncelikle öğrencilere üzerinde sorun ifadeleri yazılı olan kartlar dağıtılır. Kartların üzerinde değişik numaralar vardır. Öğrencilerin kartlardaki sorunları okuyup çözüm önerileri getirmeleri istenir. Bu oyun öğrenci sayısı az ise her öğrenciye bir kart verilmesi, öğrenci sayısı fazla ise işbirlikli öğrenme grupları (3-4 kişiden oluşan gruplar) oluşturularak her gruba bir kart

verilmesi biçiminde gerçekleştirilebilir. Gruplar sorunları okur ve çözüm önerileri geliştirirler. Bu işlem için öğrencilere zaman sınırlaması getirilmelidir. Çalışma bittikten sonra öğretmen, rastgele numaralar söyler ve o numaraya ait sorunun o grup ya da öğrenci tarafından yanıtlanmasını ister. Daha sonra öğrencilerin sorunlara getirdikleri çözümler tartışılarak değerlendirilir (Açıkgöz, 2003, s. 146). Çalışma, kartlardaki tüm sorunlara çözümler bulununcaya dek devam eder.

Kavram Kontrolü

Bir konunun temelini oluşturan kavram, ilke, kuram, kural ve genellemelerin pekiştirilmesinde kullanılır.

Bir grup karta kavramlar, başka bir grup karta da tanımlar yazılır. Kavramları içeren kartlara numaralar verilir. Öğrencilerden gruplar oluşturmaları istenir ve kartlar gruplara dağıtılır. Numaralı kartlar sırasıyla okunur ve açıklaması olan kartlar bulunarak birleştirilir. Bu işleme kartlar bitinceye dek devam edilir. Bu özetleme ve tekrar etkinliklerinde uygulanabilecek bir oyundur.

Nesi var?

“Bir durumun, bir kimsenin betimlemesi, niteliklerinin belirlenmesi, yeni kelimelerin değişik bir yaklaşımla öğrenilmesi istendiğinde bu oyun tekniği uygulanabilir” (Bilen, 2002, s.212)

Sınıftan bir öğrenci sınıf dışına çıkarılır. Öteki öğrenciler tartışılması düşünülen durumu, bireyi ya da olayı belirler. Dışarıdaki öğrenci içeri alınır ve istediklerine “nesi var?” sorusunu sorar ve yanıtlanmasını ister. Sonunda elde ettiği verileri birleştirerek bir yanıt verir. Öğrenciye verilecek ipucu sayısı ve tahmin hakkı sınıfça belirlenen kavramın ya da olayın güçlük derecesine göre kararlaştırılır. Bu oyun aracılığıyla öğrenciler bildiklerini eğlenceli bir biçimde gözden geçirebilirler.

Eğitsel Oyunlar Üstünlükleri:

- Daha önce işlenmiş ya da tartışılmış konuların gözden geçirilmesine olanak sağladığı için öğrenme hızlanır.
- İlgi çekicidir ve öğrenciyi güdüler.
- Öğrenciler sürece etkin olarak katıldıkları için unutulması zordur (Bilen, 2002, s. 212).

Eğitsel Oyunlar Sınırlılıkları:

- Yarışma biçiminde olduğunda, zeki öğrencilerin üstünlüğünde bir etkinlik biçimini alır.

- Hata yapan öğrencilerin oyun dışı bırakılmaları, çekingen öğrencilerin derse katılımını azaltır.
- Bazı oyunların kurallarının anlaşılması zor olabilir.
- Oyunların kurallarına uygun olarak oynanmaması karışıklıklara neden olabilir (Bilen, 2002, s. 212).

ROL OYNAMA

Rol oynamanın amacı, öğrencilere öteki öğrencilerle çalışma olanağı sunmaktır. Böylelikle öğrencinin birey ya da grup olarak belli bir duruma nasıl tepki verdiği belirlenir. Bu teknikte öğrencilere bir sorunla yüzleştiklerinde nasıl hissettikleri, düşündükleri ya da davrandıklarını düşünme ve çeşitli olasılıklar sunma fırsatı verilir. Rol oynama, genellikle, sınıf içi tartışmaları desteklemek amacıyla kullanılır. Bu teknikte öğrenciler, grup etkinliği yoluyla rol oynamaya hazırlanırlar ve rol oynamayı gerçekleştirirler. Öğretmen ise sınıf içi kuralları koyar ve öğrencilerin rol oynamaya hazırlanmalarına yardım eder. Rol oynamada, özellikle ilk uygulamalarda, senaryo öğretmen tarafından öğrencilere verilebilir; ancak daha sonraları öğrencilerden senaryoları kendilerinin oluşturmaları istenebilir. Öte yandan, rol oynamada sınıftaki tüm gruplara oynamaları için aynı senaryo verilebildiği gibi her bir gruba farklı bir senaryo da verilebilir.

Rol oynama, dokuz basamakta gerçekleştirilebilir (Gunter, Estes ve Schwab, 2003, ss. 271-275):

- **İlginç bir konu seçme:** Tarihi olaylar ve sosyal sorunlarla ilgili konular rol oynama için uygun olan konulardır. Küçük çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik konularda çalışmalar yapılabilir. Örneğin, küçük çocukların okuldan sonra boş bir eve geldiklerinde karşılaştıkları sorunları canlandırabilirler. Daha büyük öğrencilerde ise sosyal ve toplumsal konular, kişilerarası iletişim, uyuşturucu bağımlılığı ve şiddet gibi konular ele alınabilir.

- **Grup oluşturma:** Öğrencilerin kişisel özelliklerine, akademik başarılarına uygun grupların oluşturulması gerekir. Örneğin, utangaç öğrencilerin yüreklenebilecekleri bir gruba yerleştirilmeleri doğru olur.

- **Problemi belirleme ve görevi açıklama:** Öğrencilere bunun kişisel bir performans olmadığı, bir grup sunumu olduğu belirtilmelidir. Etkili bir sunum için öğrencilerin grupça çalışmaları, çaba göstermeleri önem taşır. Gruba bir başkan seçilerek bu başkan öteki öğrencilerle iletişim kurmadan sorumlu tutulmalıdır.

- **Grupları rol oynamaya hazırlama ve oyuncuları seçme:** Burada yapılması gereken, bir metin yazmak ve her bir satırı ezberlemek ya da ezberletmek değildir. Asıl yapılması gereken, karakterleri tanımlamak ve olası bir hareket planı hazırlamaktır. Öğretmenin, karakterleri ve olayı netleştirebilmeleri için öğrencileri yüreklendirmesi, onlara yardımcı olması gerekir.

• **İzleyenlerin görevlerini belirleme:** Bu etkinlik, sınıfın büyük bir bölümü gözlemci olduğunda uygulanır. Öğretmen öğrencilere bir gözlem formu dağıtabilir ya da çeşitli öğrencilere her rol oynama etkinliğinde bir karakteri gözlemlene görevi verebilir. Sınıfı tartışma için sorular hazırlayıp bunları gözlemcilerle dağıtılabılır. Öğrenciler önce etkinliği izlerler ve hemen sonrasında soruları yanıtlarlar. Ancak soruların etkinlikten önce verilmesi gerekir ki gözlemciler o sorulara yönelik notlar tutabilsinler.

• **Grupların rollerini oynamaları:** Öğretmen, öğrencilere rollerini oynamaları için zaman sınırlaması koymalıdır ve rol oynama sürecinde öğrencilere ne kadar süreleri kaldığını hatırlatmalıdır. Her rol oynamadan sonra öğretmen kısa bir tartışmaya önderlik edebilir. Öğretmen, gözlemcilerin yanı sıra rol oynayanların da duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine olanak tanıyabilir.

• **Grupların kendi içlerinde rol oynama deneyimini tartışmalarını sağlama:** Tüm gruplar sunum yaptıktan sonra öğrenciler kendi gruplarına dönerler ve kendi deneyimlerini ve öteki gruplarla ilgili gözlemlerini tartışır. Eğer uygun olursa, bu görüş paylaşımından sonra grupların yeniden rol oynamayı denemeleri istenebilir.

• **Sınıf tartışması açma:** Her bir grup başkanı kendi aralarında yaptıkları toplantıyla ilgili olarak kısa bir sunu yapar. Öğretmen, grupların süreci tekrar gözden geçirmelerini sağlar.

• **Değerlendirme:** Öğretmen, öğrencilerin değerlendirme formlarını doldurmalarını ya da bireysel olarak kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlayabilir. Etkinlikler videoya kaydedilip değerlendirme ve sonraki uygulamalar için kullanılabilir.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME TEKNİKLERİ

Bireyler, yaşamlarını her alanda başkaları ile işbirliği yaparak sürdürmek zorundadırlar. Çünkü çağdaş yaşamda hiçbir birey tüm gereksinimlerini tek başına karşılayamayanına sahip değildir. Gerçekte işbirliği, bireylerin yaşamlarını hem kolaylaştırmakta hem de daha zengin ve nitelikli yapmaktadır. Bireyler başkalarıyla işbirliği yaparak kendi başlarına yapabileceklerinden çok daha büyük işleri başarabilmektedirler. Araştırmalar okul öğrenmelerinde de işbirliği ile öğrencilerin daha etkili öğrenebildiklerini ortaya koymuştur.

İşbirlikli öğrenme, “öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci” olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 2003, s. 172). İşbirlikli öğrenme için öğrenciler öncelikle küçük gruplara ayrılırlar. Daha sonra öğretimi amaçlanan konuyu nasıl öğreneceklerine karar verirler ve bu karar doğrultusunda gruptaki her öğrenci üstlendiği görevi yerine getirir ve grubundaki arkadaşlarının öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrenme sürecinde gruptaki her öğrencinin kapasitesini sonuna dek kullanması önem taşır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin başarıları da grupça belirlenir.

İşbirlikli öğrenme basit bir grup çalışması değil; onun çok ötesinde bir öğrenme yaklaşımıdır. Johnson işbirlikli olarak gerçekleştirilen öğrenme sürecinin öğelerini, olumlu

bağlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel sorumluluk, birlikte çalışma becerileri ve grup sürecinin değerlendirilmesi olarak belirtmiştir (Özer, 2002, s.3). İşbirlikli öğrenmenin sınıf ortamında etkili bir biçimde yürütülmesi için bu beş ögenin tam olarak anlaşılması ve uygulanması gerekmektedir.

İşbirlikli öğrenme sürecinde yer alan bu ögeler aşağıdaki gibi kısaca özetlenebilir (Saban, 2004, ss. 193-194; Özer, 2002, s. 3):

Olumlu Bağlılık: Bir gruptaki öğrencilerin birbirleriyle dayanışma içinde olmalarıdır. İşbirlikli öğrenmede gruptaki her bir öğrencinin başarılı olması kümenin başarılı olması anlamına gelmektedir. Bu nedenle gruptaki tüm öğrenciler “Ya birlikte batarız ya da birlikte yüzeriz.” ilkesine inanmalıdırlar.

Yüzyüze Etkileşim: Grubun amacına ulaşmasında kritik bir özellik taşır. Bu etkileşimle gruptaki öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerini kolaylaştırır, birbirlerini öğrenmeye güdülerler. Bunu gerçekleştirmek için öğrenciler gruplarındaki arkadaşlarıyla yardımlaşmalı, bilgi ve kaynaklarını paylaşmalı, birlikte öğrenme çabası içine girmeli, tartışmalı, birbirlerini yüreklendirmeli ve birbirlerine dönüt vermelidirler.

Bireysel Sorumluluk: İşbirlikli öğrenmede grubun başarısı, gruptaki her bir öğrencinin bireysel çabasıyla sağlanabilir. Bu nedenle, gruptaki her bir öğrencinin grubun başarısına katkı sağlama sorumluluğuna sahip olması gerekir.

Birlikte Çalışma Becerisi: Başarılı bir işbirlikli öğrenme uygulaması için öğrencilerin birlikte çalışma becerileri yani sosyal becerilere sahip olmaları gereklidir. Bunlar; liderlik, karar verme, iletişim, karşılıklı güven aşılması ve herhangi bir anlaşmazlığı çözmek gibi becerilerdir. Bu gibi beceriler öğrencilerde gelişmediyse işbirlikli öğrenme uygulamasından olumlu sonuçlar almak olanaklı değildir. Bu nedenle, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme uygulaması yapmadan önce, öğrencilere gerekli olan sosyal becerileri kazandırmaları gerekmektedir.

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: İşbirlikli öğrenmede grup üyeleri, yaptıkları çalışmaları periyodik olarak gözleyerek, birlikte ne ölçüde iyi çalıştıklarını ve nasıl daha iyi çalışabileceklerini belirlemek zorundadırlar. Bu, işbirlikli öğrenmede grup sürecinin değerlendirilmesini oluşturur.

İşbirlikli öğrenmede grupların oluşturulması özel bir önem taşır. Grupların büyüklüğü genellikle 2-6 öğrenci arasında değişmektedir. Grupların büyüklüğü belirlenirken öğrenme amaçları, konu alanı, kullanılacak araç-gereçler ve kaynaklar göz önünde bulundurulur. Örneğin; öğrenme amacını inceleme, bilgiyi yineleme ya da uygulama yapma durumlarında öğrenci sayısı 4-6 olabilir. Öğrenme amacının her öğrencinin tartışmaya ya da sorun çözmeye katılmasını sağlamak olduğu durumlarda da öğrenci sayısı 2-4 arasında olabilir (Özer, 2002, s.7). Öte yandan, işbirlikli öğrenmede gruplar değişik özellikteki öğrencilerden oluşturulur. Her gruba başarı düzeyi, yetenek, cinsiyet, yaş, kişilik özellikleri bakımından farklı olan öğrencilerin yerleştirilmesine özen gösterilir.

Sınıfta işbirlikli öğrenmeyi uygulamak için çeşitli teknikler kullanılabilir. Aşağıda bunlardan öğrenci takımları-başarı bölümleri, ayrılıp birleşme, grup araştırması, karşılıklı sorgulama, düşün-eşleş-paylaş ve duvar yazısı teknikleri açıklanmaktadır:

Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri:

Bu teknikte öğrenciler takım olarak adlandırılan 4-5 kişilik heterojen gruplara ayrılırlar. Takım üyeleri bir konu üzerinde birlikte çalışırlar ve takımdaki her üye öteki üyelerin öğrenmesine yardımcı olur. Öğrenciler hem kendi öğrenmelerinden hem de takımındaki üyelerin öğrenmelerinden sorumludurlar. Takımdaki her üyenin öğrenmesi gerçekleşinceye dek çalışma sürer. Öğrenme gerçekleşikten sonra öğretmen, tüm takımlara sınav uygular. Sınav bireysel olarak yapılır ve sonuçları bireysel olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, en başarılı takım belirlenerek ödüllendirilir. Bu tekniğin özellikle öğrencilere sosyal-duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına önemli katkı sağladığı belirlenmiştir (Demirel, 2007, ss. 130-131; Açıkgoz, 2003, ss. 189-190).

Ayrılıp Birleşme:

Ayrılıp birleşme, Aranson ve arkadaşlarının 1978 yılında geliştirdikleri bir tekniktir. Bu teknikte öğrenciler çalışma grubu adı verilen heterojen gruplara ayrılırlar. Öğrenilecek konu grup üyelerinin sayısına bölünür ve gruptaki her öğrenci kendi konusuna çalışır. Daha sonra, aynı konuyu çalışan öğrenciler yeni gruplar oluştururlar ve konularını bu gruplarda tartışırlar. Bu gruplara uzman gruplar denilir. Her öğrenci uzman grup tartışmasından sonra tekrar kendi çalışma grubuna döner ve konusunu arkadaşlarına öğretir. Bu çalışma, gruptaki her öğrencinin öğrenmesi gerçekleşinceye dek devam eder. Çalışmanın sonunda sınav yapılır ve sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir (Demirel, 2004, s. 129).

Bu teknikte öğretmen, çalışmanın her aşamasını dikkatle izlemelidir. Öğrenciler konularıyla ilgili bir sorunla karşılaştıklarında önce kendi grup arkadaşlarıyla çözümlemeye çalışmalıdırlar. Eğer sorunlar grup içinde çözülmemiyorsa öğretmene danışmalıdırlar. Öğretmen, öğrencilere çalışma ile ilgili süre vermeli ve öğrencileri denetlemelidir.

Grup Araştırması:

Grup araştırmasında öğretmen genel bir konu belirler. Öğrenciler, konuyla ilgili kaynakları gözden geçirirler ve önerilerde bulunurlar. Alt konu başlıkları öğrenciler tarafından belirlenir. Farklı alt konu başlıklarına ilgi duyan öğrenciler bir araya gelirler ve iki ya da altı kişilik gruplar oluştururlar. Grupların yetenek, cinsiyet ve özgeçmiş açısından heterojen olmasına dikkat edilmelidir. Grupların oluşturulmasından sonra grup üyeleri konular ile ilgili nasıl bir araştırma yapacaklarını, hangi kaynakları kullanacaklarını ve nasıl bir iş bölümü yapacaklarını planlarlar. Gruplar planlarını uygular ve araştırmalarını yaparlar. Öğretmen, konuyla ilgili kaynakların toplandığı bir öğrenme merkezi oluşturur. Her öğrenci kendine düşen bölümle ilgili bilgi toplar ve derler. Bu işlem bittikten sonra tüm grup bir araya gelir ve elde ettikleri bilgileri paylaşarak sorunu çözmeye çalışırlar. Sorunların çözülmesinden sonra öğrenciler elde ettikleri bilgileri rapor biçimine getirirler ve sınıfa sunarlar. Sunumlar sırasında gruplar değerlendirilir. Değerlendirmeyi öğretmenin yanı sıra öğrenciler de yaparlar. Ayrıca, değerlendirme için gruplara sınav da

uygulanabilir. Değerlendirme sırasında dikkat edilmesi gerekenler, öğrencilerin konuyu nasıl araştırdıkları, elde ettikleri verileri sorunun çözümü için nasıl uyguladıkları ve nasıl çıkarımda bulundukları, sonuca nasıl ulaştıklarıdır. Ayrıca her grubun kendi konusuyla ilgili hazırladığı sorular sınıfa dağıtılmalı ve öğrencilerin bu sorulara çalışmaları sağlanmalıdır. Eğer sınav uygulanacaksa, öğrencilere sınava hazırlık amaçlı zaman bırakılmalıdır (Açıkgöz, 2003, ss. 204-206).

Karşılıklı Sorgulama:

Karşılıklı sorgulama tekniği, farklı yaş gruplarında ve farklı konularda uygulanabilen bir tekniktir. Bu teknikte öğrenciler için özel bir materyal hazırlanmasına gerek yoktur. Bu teknikte öncelikle öğretmen konuyu sunar ve sonrasında öğrencileri ikili ve üçlü gruplara ayırır. Öğrenciler, birbirlerine konuyla ilgili sorular sorarlar ve yanıtlarlar. Öğretmen, öğrencilere ne tür sorular sorabilecekleri ile ilgili bilgi verir ve ipucu olması amacıyla soru kökü örnekleri verir. Öğrenciler, soruları oluştururlar ve birbirlerine sorarak yanıtlarını alırlar. Bu teknik öğrencilerin konuyu daha derin bir biçimde ele almalarına katkı sağlamaktadır (Senemoğlu, 1997, s. 510).

Düşün-Eşleş-Paylaş:

Düşün-eşleş-paylaş, sınıfta öğrencilerin bir konu, soru ya da sorun üzerinde önce bireysel olarak düşünceleri, ardından bu düşüncelerini ikişerli ve karşılıklı olarak tartışmaları ve daha sonra da ikili olarak birlikte hazırladıkları yanıtlarını tüm öğrencilerle paylaşmaları biçiminde uygulanan bir tekniktir. Bu teknikle, öğrencilerin derse katılmaları ve bilgiyi kullanmaları üst düzeyde sağlanabilir. Öğrenciler, bu tekniği kullanarak birbirlerinden öğrenme ve kendi düşüncelerini deneme olanağı bulurlar. Ayrıca, bu teknik öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasına da yardım eder.

Düşün-eşleş-paylaş tekniği dört basamakta uygulanabilir (Gunter, Estes ve Schwab, 2003, ss. 279-281):

- **Öğretmenin sınıfa bir soru sorması:** Bu teknik, öğretmenin düşünme sürecini harekete geçirecek bir soru sormasıyla başlar. Bu düz bir soru olabileceği gibi öğrencilerin çözüm önerileri getirecekleri bir sorun da olabilir. Öğrencilerden bu sorunun yanıtını düşünceleri istenir.

- **Öğrencilerin bireysel olarak düşünceleri:** Öğretmenin soruyu sormasıyla öğrenciler kendilerine verilen sürede soruyla ilgili düşünmeye başlarlar. Öğrencilere verilecek süreyi öğretmen belirler ve bu süreyi belirlerken öğrencilerin bilgisini, sorunun niteliğini göz önünde bulundurur. Öğrenciler sorunun yanıtını bir yere not ederler.

- **Her bir öğrencinin bulduğu yanıt başka bir öğrenciyle tartışması:** Düşünme sonunda öğrenciler sorunun yanıtını öteki öğrencilerle tartışmaya başlarlar. İkili olarak çalışan öğrenciler verdikleri yanıt tartışılır ve ikisinin ortak düşüncesini içine alan yeni bir yanıt oluştururlar. Daha sonra başka bir ikiliyle bir araya gelerek dört kişilik bir grup oluştururlar ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşırlar. Böylece öğrenciler aynı soruya ilişkin farklı yanıtları görme olanağı bulurlar.

- **Öğrencilerin kendi yanıtlarını tüm sınıfla paylaşmaları:** Son olarak öğrenciler kendi yanıtlarını bireysel olarak ya da işbirlikli olarak açıklarlar. Eğer isterlerse yanıtlarını şekil, resim ya da çizelge biçimine dönüştürerek de verebilirler. Bununla öğrenciler aynı şeyin farklı biçimlerde ifade edilebildiğini görürler.

Bu tekniğin başarıya ulaşabilmesi, birinci basamakta öğrenciye yöneltilen sorunun nitelikli olmasına bağlıdır. Eğer soru öğrencilerin düşünmesini sağlıyorsa basamaklardaki etkinlikler de başarılı bir biçimde işleyecektir.

Duvar Yazısı:

Duvar yazısı (Graffiti) tekniği, öğrencilerin öğretmenin sorduğu sorulara büyük bir kâğıda yazılı olarak yanıt vermesi biçiminde uygulanır. Bu teknik, anlamayı kontrol eden ve öğretimde informal olarak ölçmeyi ve değerlendirmeyi sağlayan bir tekniktir. Bu teknikte sınıf beşer öğrenciden oluşan dört gruba ayrılır. Öğretmen öğrencilere o günün konusunu söyleyerek uygulamayı başlatır.

Duvar yazısı tekniği altı basamakta uygulanır (Gunter, Estes ve Schwab, 2003, ss.277-278):

- **Duvar yazısı soruları hazırlama:** Öğretmen, bir üniteye dönük grup sayısı kadar özetleme sorusu hazırlar ve geniş bir kâğıda büyük puntolarla soruları yazar.

- **Materyalleri dağıtma:** Gruptaki öğrencilere renkli kalemler dağıtılır. Her bir öğrenci farklı renkte bir kalem alır ve kullanır. Böylece her bir öğrencinin yanıtının hangisi olduğu belirlenebilir.

- **Soruları yanıtlama:** Her gruba bir soru verilir ve o gruptaki öğrenciler verilen süre içerisinde (3 ile 5 dakika arası) kendi yanıtlarını yazarlar.

- **Soruların değişimi:** Verilen sürenin bitiminde soru kâğıtları değiştirilir. Bu süreç dört sorunun yanıtlanmasına dek devam eder. Her grup dört soruyu da yanıtlar.

- **Gerçek soruya dönüş:** Her grup, kendi sorusuna geri döner. Grup üyeleri kendi duvar yazısı kâğıtlarındaki yanıtlara göz atar ve yanıtları kategorilere ayırarak düzenlerler. Bu kategorilerden yola çıkarak genellemelere ulaşırlar.

- **Bilgiyi paylaşma:** Her grup kendi duvar yazısı kâğıtlarındaki bilgiyi sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşırlar.

AKRAN ÖĞRETİMİ

Akran öğretimi, verilen bir konuyu öğrencilerin başka öğrencilere öğretmesidir. Bu teknik, farklı biçimlerde - öğrencinin öğrenciye öğretmesinin yanı sıra öğrencinin çocuklara öğretmesi,

öğretmen olmayan yetişkinlerin yetişkinlere öğretmesi ve çocukların çocuklara öğretmesi gibi kullanılabilir. Ancak her durumda öğretmenin öğretim etkinliğini düzenlemesi gerekmektedir (Martin, 2000).

Akran öğretimi, önemli konuları pekiştirmek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılır. Akran öğretimi yoluyla öğrenciler bilgi, düşünce ve deneyimlerini paylaşırlar. Öğrenme sürecinde öğrenciler bilgiyi öğrenmeye odaklanmalarının yanı sıra birbirlerine duygusal açıdan destek verirler (Kalkowski, 2001). Bu teknik, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin farklı olduğu durumlarda oldukça etkilidir. Öğretme işi aynı sınıfta olan öğrencilerle gerçekleştirildiği için uygulanması kolaydır (Kauchak ve Eggen, 2003, s.318).

Akran öğretimini uygulamaya koymadan önce dört temel aşamada planlama çalışmaları yapılır (Kauchak ve Eggen, 2003, s.319):

- **Konuyu belirleme:** Konu belirlenirken öğretmenin özellikle doğru ve yanlış yanıtlardan oluşan net bir konu belirlemesi gerekir. Örneğin, dilbilgisi kuralları, sıfatlar, isimler gibi.

- **Öğretim materyallerini hazırlama:** Öğretim materyalleri, daha çok sorunları ve alıştırmaları kapsamalıdır. Bu materyaller, iyi bir uygulamaya ve dönüt elde etmeye olanak sağlar.

- **Öğrencileri görevlendirme:** Yüksek başarılı öğrenci ile düşük başarılı öğrencilerin çift olarak çalışmaları sağlanmalıdır. Öğretim yapma görevi yüksek başarılı öğrencilere verilmelidir.

- **Etkili öğreticiler olmaları için öğrencileri eğitme:** Öğrencilerin iyi öğreticilik yapmaları için eğitilmeleri yararlı olur. Öğrenciler eğitirken; öğrenme amaçlarını açıklama, konudan uzaklaşan öğrencilerin dikkatlerini toplamalarını sağlama, öğrencilerin yanlış yanıtlarına olumlu yönde tepkide bulunma, öğrencileri övme ve onlara olumlu dönütler verme gibi konularda bilgiler verilmelidir.

Akran öğretiminin uygulaması da şu etkinliklerle gerçekleştirilir (Kauchak ve Eggen, 2003, s.320):

- **Konuyu gruba sunma:** Öğretmen konuyu öğrencilere sunar.
- **Öğrencileri akran öğretimi için gruplara ayırma:** Öğretmen, içeriğin pekiştirilmesi için hazırlanan çalışma kâğıtlarını öğrencilere verir; süreyi ve beklentilerini onlara açıklar.
- **Gelişimi izleme:** Öğretmen, sınıfın içinde dolaşarak öğretimi kontrol eder. Öğretici öğrencilere baş edemedikleri sorunlarla ilgili yardımda bulunur.
- **Öğretici-öğrenci çiftini değerlendirme:** Eğer öğretici-öğrenci çiftleri başarılı olamıyorlarsa öğretmen yeni çiftler oluşturur.

Akran Öğretiminin Üstünlükleri:

- Öğrencilerin öğretim sürecine doğrudan girmelerini sağlar.

- Başkalarına öğretme, öğrencinin kendi öğrenmesini geliştirir.
- Öğrenciler arasında işbirliğini artırır.
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki öğretim sorumluluğunun paylaşılmasını sağlar.
- Uzmanlığın oluşmasını sağlar.
- Öğretimin bireyselleşmesini sağlar (Martin, 2000).

Akran Öğretiminin Sınırlılıkları:

- Tüm öğrenciler öğretimde başarılı olamayabilirler.
- İstenilen öğrenmeler gerçekleşmeyebilir.
- Öğrenen bireyler üzerinde çok fazla baskı yaratılabilir (Martin, 2000).

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Bilen, M. (2002). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Erciyeş, G. (2007). “Öğretim Yöntem ve Teknikleri”, Öğretim İlke ve Yöntemleri.(Editör: Şeref Tan), Ankara: PegemA Yayıncılık, (ss: 167-225).
- Exley, K. ve R. Dennick. (2004). Small Group Teaching: Tutorials, Seminars and Beyond. London: Routledge Falmer.
- Gözütok, D. (2004). Öğretmenliği Geliştiriyorum. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gunter, M. A.; T. H. Estes ve J. Schwab. (2003). Instruction: A Models Approach. Dördüncü Basım. USA: A&B Yayıncılık.
- Kalkowski, P. (2001). Peer and Cross-Age Tutoring, İnternet Adresi: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/c018.html/> Erişim Günü: 05.11.2007
- Kauchak, D. P. ve P. D. Eggen. (2003). Learning and Teaching: Research Based Methods. Boston: Pearson Education.
- Küçükahmet, L. (2002). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Martin, K. (2000). Alternative Modes of Teaching and Learning: Peer Teaching, İnternet Adresi: [http: //www.csd.uwa.edu.au/altmodes/](http://www.csd.uwa.edu.au/altmodes/) Erişim Günü: 05.11.2007

Özden, Y. (1997). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayınları.

Özer, B. (2002). “İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı”. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (Çoğaltma).

Reece, I. ve S. Walker. (1997). Teaching-Training and Learning: A Practical Guide. Üçüncü Basım. Sunderland: Business Education Publishers.

Saban, A. (2004). Öğrenme-Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Savaş, B. (2007). “Öğretim Yöntemleri”, Öğretim İlke ve Yöntemleri.(Editör: Mehmet Arslan) Ankara: Anı Yayıncılık (ss: 156-171).

Senemoğlu, N. (1997). Gelişim ve Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Spot Matbaacılık.

Selvi, K. (2003). Beyin Fırtınası Tekniği ile İhtiyaç ve Sorun Analizi: Örnek Bir Uygulama, Eğitim Araştırmaları,(ss. 151-160), Ankara: Bahar, sayı: 11.

Sönmez, V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tan, Ş. (2005). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

6.3. BİREYSEL ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

İnsanlar arasında sayılamayacak kadar çok yönden farklar olduğu ve her insanın çok çeşitli yeteneklere farklı düzeylerde sahip olduğu bilinmektedir. İnsanların varlıklarını sürdürmeleri ve üretkenliklerini artırmaları, davranış değiştirme ve geliştirme süreci olarak tanımladığımız eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Eğitimde bireysel özelliklerin ayrıntılı olarak dikkate alınması gerekmektedir. Bu nedenle, bireyin neleri ne derecede ve hangi yöntemlerle öğrenebileceği belirlenmeden önce, onun doğasından kaynaklanan bireysel özelliklerinin belirlenmesi gerekir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.10). Bireysel öğretim, temelde her bireyin; kendisine özgü kişilik yapısı, ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda gelişmesi ve böylece topluma yapıcı bir üye olarak katılmasıdır (Özgüven 1987, s.14). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere bireysel öğretim, öğrencilerin bireysel özelliklerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde dikkate alınması ve onların nitelikli bireyler olarak yetişmeleri anlayışına dayanmaktadır.

Öğretme-öğrenme süreçlerinde uygulanması gereken bireysel öğretim, iki temel ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkelerden biri, “bağımsız ilerleme” ilkesidir. Bu ilke öğrenmeyi öğrenme yaklaşımını temel alır. Bu ilkeye göre, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini bilmeleri gerekmektedir. Bireysel öğretimin bir diğer ilkesi ise bireyin kendi yönetiminde “bağımsız çalışma” ilkesidir. Bu durum öğrencinin özyönetimli ve özdenetimli olmasını gerekli kılmaktadır. Bağımsız çalışma ile öğrenciler kendi bireysel özelliklerine uygun bir öğretimle yeteneklerini artırabilecekler ve daha fazla sorumluluk almayı öğrenebileceklerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerle birebir etkileşim içinde olması, öğretme-öğrenme süreçlerinde onların bireysel özelliklerini dikkate alması ve bu özelliklere uygun bireysel öğretim yöntem ve tekniklerini etkin olarak kullanması gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle, bu ünite de öğretme-öğrenme süreçlerinde yaygın olarak uygulanan bireysel öğretim yöntem ve teknikleri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Çocuğuna özel ders aldırabilen aileler, bireysel ilgilenmenin çocuğun başarısını artırdığını bilirler. Çünkü bir öğretmen sadece bir öğrenci ile ilgilenmekte ve onun eksiklerini yanlışlarını anında görerek düzeltebilmektedir. Ancak her öğrenci için özel ders verecek öğretmen bulmak ve bu olanağı sağlayacak ekonomik güce sahip olmak her aile için olanaklı değildir. Bu nedenle, öğretmenlerin, sınıf içinde kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerini değiştirerek zaman zaman bireysel öğretim yapmaları uygun bir yaklaşım olarak görülmektedir. Sınıflardaki öğrencilerin yaşları aynı olsa da aralarında büyük bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin tamamının aynı anda aynı konuyu aynı düzeyde öğrenemeyeceği anlamına gelmektedir. Öğretmenin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmek üzere her öğrenciye ayırdığı zaman dikkate alındığında, sınıftaki öğrencilerin bazılarının hemen öğrendiği, bazılarının ise yavaş öğrendiği, bazılarının da çok geç öğrendiği görülmektedir. Bu durum sınıfta öğretme-öğrenme süreçlerinde çeşitli sorunların yaşanmasına yol açmaktadır. İşte bu sorunların giderilebilmesi ancak öğretimin bireyselleştirilmesi ile olanaklıdır (Doğanay, 2007, s.182).

Bireyselleştirilmiş öğretim yönteminde, öğrenme etkinliklerinde öğretmen ve öğrenci rolleri değişmekte ve öğrenci merkeze alınmaktadır. Öğretmen sınıftaki tüm öğrenciler yerine 3-5 öğrenciden oluşan küçük gruplara açıklamalar yapmaktadır. Öğretmen sınıfta danışmanlık görevini üstlenirken öğrenciler de öğretme-öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmaktadırlar. Bireysel gereksinimlere dönük grup çalışmalarında değişik etkinliklere yer verilerek öğrencilerin farklı çalışmalar yapmalarına olanak sağlanmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi öğretme-öğrenme süreçlerinde; dönüşümlü günlük çalışmalar, beceri geliştirme çalışmaları, planlı grup çalışmaları ve düzey geliştirme çalışmaları olmak üzere dört ayrı teknik olarak uygulanabilir (Demirel, 2004, s.111).

Dönüşümlü Günlük Çalışmalar

Bu teknikte öğrenci, kendini daha iyi yetiştirmek istediği konularla ilgili düzenlenen sınıf içi öğretim etkinliklerine katılır. Sınıfta, öğretim etkinlikleri için gruplar oluşturulur ve her grup bir konu üzerinde çalışır. Bu gruplara konuyu iyi öğrenmiş öğrenciler liderlik yaparlar. Ayrıca öğretmen tarafından hazırlanan araç-gereçlerle grup çalışmaları desteklenerek daha etkili bir çalışma yapılması sağlanır. Örneğin, dil öğrenimi gören bir öğrenci dinlediğini anlama programında orta düzeydeyken, konuşma becerisini geliştirmek amacıyla dönüşümlü günlük çalışma gruplarına da devam edebilir.

Beceri Geliştirme Çalışmaları

Bu teknikte sınıftaki öğrenciler, çeşitli gruplara ayrılarak farklı beceri alanlarında çalışabilirler. Koordinatör grup dışında her bir grup farklı bir becerinin geliştirilmesi üzerinde çalışır. Koordinatör grup ise öğrencileri yönlendirmeye çalışarak öğrenmelerini kolaylaştırır.

Beceri Geliştirme Çalışma Tekniğinin Uygulanışı: Bu teknikte sınıftaki öğrenciler beş gruba ayrılır. Dil eğitimi gören öğrencilerin olduğu bir sınıfta oluşturulan birinci grup dinlediğini anlama becerisini geliştirme çalışması yaparken, teyp, kaset ve videodan yararlanabilir. İkinci grupta eğitsel oyunlar, panel, açık oturum, münazara gibi tekniklerden yararlanarak konuşma becerisini geliştirici etkinliklere yer verilir. Üçüncü grupta sesiz okuma, okuduğunu anlama, varsa ders kitaplarında, öğrenilen dilin kullanımına ilişkin güçlüklerin giderilmesine yardımcı olacak gramer açıklamalarının yapıldığı daha çok okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılabilir. Dördüncü grupta ise alıştırma kitabı ya da diğer ders malzemelerinden yararlanılarak yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilir. Beşinci grupta da öncelikle, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre hangi grupta başlamaları gerektiği konusunda bilgi verebilmek için yönlendirme çalışmaları yapılabilir.

Planlı Grup Çalışmaları

Öğrenciler belirli bir süre içerisinde kazanmaları gereken bilgi ve becerileri belli bir plan içerisinde belli bir sıra ile grup çalışmalarına katılarak tamamlarlar. Örneğin, bir öğrenci birinci grupta altı haftalık dinlediğini anlama becerisini geliştirici çalışmalara katıldıktan sonra ikinci gruba geçip orada yine altı hafta konuşma becerisini geliştirme çalışmalarına katılabilir. Bu

şekilde bir öğrenci alması gereken bilgi ve becerileri belli bir sıra içinde tamamlamış olur. Öğrencilerin kazanmaları gereken bilgi ve becerilere ilişkin çalışmalara katılma sırası onların gereksinimlerine göre belirlenir.

Düzy Geliştirme Çalışmaları

Bazı alanlarda özellikle okul öncesi eğitimde aşamalı çeşitli düzeyler vardır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini saptamak ve uygun etkinliklere yönlendirmek için temel becerileri ölçen basit yeterlik testleri uygulanır. Bu testlerin sonuçlarına göre öğrenciler sınıflandırılarak beceri düzeylerine uygun etkinliklerde başlamaları sağlanır. Örneğin; Anasınıfı öğrencileri sahip oldukları beceri düzeylerine göre gruplandırılır. Bir grup öğrenciye kâğıt kesme görevi verilirken, daha üst beceri düzeyine sahip öğrenci grubuna yapıştırma diğer gruba da kâğıt katlama görevi verilebilir. Böylece bazı öğrenciler makas tutma ve kesme becerisi kazanırken bazıları da yapıştırma ve katlama becerisi geliştirebilirler. Öğrencinin hazırbulunuşluk durumuna ve öğrenme hızına göre bu sınıflandırmaları sağlıklı bir şekilde yapmak mümkündür.

PROGRAMLI ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Bu yöntem, bir öğrencinin davranışsal amaçlara ulaşmasına yardım etmek üzere deneysel olarak geliştirilmiş öğrenme tekniklerinin sistematik olarak uygulanması ile desenlenmiş bir süreçtir. Bu süreç önceden belirlenmiş davranışsal amaçlara ulaşmak üzere dikkatlice sıraya konulmuş kontrolü öğrenme yaşantılarından oluşmaktadır (Uşun, 2000, s.21).

Programlı öğretim yönteminde; program, araç ve öğrenci olmak üzere üç temel öğe bulunur. Program öğrenciye kazandırılacak içeriğin belli bir mantıksal sistematığe göre düzenlendiği kapsamlı bir plandır. Araç ise, programı öğrencinin hizmetine sunmaya yarayan bir yardımcıdır. Bu yardımcıları, programlı kitaplar, kartlar, Cd'ler, filmler, bilgisayarlar vb. olabilmektedir. Öğrenci de öğrenme olayını gerçekleştiren bireydir. Öğretim uygulamalarında programlar, öğrenciye genellikle programlı ders kitapları ya da bilgisayarlar ile sunulmaktadır. Burada program, öğrencinin bildiklerinden bilmesi gerekenlere doğru uzanan birbiri ile ilintili bir basamaklar dizisi sunmaktadır (Yaşar, 2005, s.70).

Programlı Öğretim İlkeleri

Programlı öğretim materyali belirli ilkelere dayalı olarak hazırlanmaktadır. Hızal (1977, s.13) iyi bir program materyalinin dayandığı temel ilkeleri aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Küçük Adımlar İlkesi: Ünitenin anlamsal yapısı bozulmaksızın, öğrenci tarafından kolayca öğrenilecek biçimde en küçük bilgi ve beceri birimlerine ayrılmaktadır. Öğrenci bu bilgi ve becerileri adım adım öğrenerek ilerlemektedir.

Etkin Katılım İlkesi: Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle ünite de bir araştırma ve araştırma ile ilgili bir soru bulunmaktadır. Soru hem sunulan bilginin

kazanılıp kazanılmadığını yoklar, hem de öğrencinin öğrenmesinde bir araç görevini üstlenir. Böylece öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımı sağlanır.

Başarı İlkesi: Öğrencilerin sorulan soruları yanıtlayarak ilerlemesi başarı ilkesinin temelini oluşturur. Sorular, öğrencinin yapabileceği düzeyde ve sunulan bilgi ile ilgilidir. Öğrenci her soruyu yapmak zorundadır. Böylece yanıtlanan her soru, öğrencinin öğrenme güdüsünü artırır.

Anında Düzeltme İlkesi: Sorulan soruya ilişkin öğrenci yanıtının doğruluğu ya da yanlışlığı anında ona bildirilir. Yanlış yanıt öğrenci tarafından düzeltilmeden yeni öğrenmelere geçilmez.

Aşamalı İlerleme İlkesi: Sunulan bilgi basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmaktadır. Öğrenci bu sıralamanın mantığını öğrenip kavradıktan sonra öğretme-öğrenme sürecinde aşamalı olarak ilerler.

Bireysel Hız İlkesi: Öğrenci, kendi ilgi ve yeteneğine uygun, öğrenme hızını ayarlayabilir. Öğrenci kendi öğrenme ve çalışma hızına göre ilerler.

Programlı Öğretim Modelleri

Programlı öğretim yönteminde, program hazırlama bir ekip tarafından gerçekleştirilmektedir. Program hazırlama çalışmaları genelde; hazırlık, yazma ve deneme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Program yazarken kullanılacak dil, öğrenciler için açık ve anlaşılır olmalıdır. Programın yazımı tamamlandıktan sonra programın aksayan yönlerinin belirlenmesi ve eksiklerin giderilmesi için programlı materyalin öğrenciler üzerinde denenmesi gerekmektedir (Bilen, 2002, s.106). Programlı öğretim yönteminde, program veya programlı öğretim gereçlerini hazırlamada yararlanılan modeller genel olarak üçe ayrılmaktadır.

1.Doğrusal Program Modeli: Bu model, pekiştirme anlayışını savunan davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu modelde öğrenme, istenilen davranışın oluşmasını sağlama ve bu davranışın pekiştirilmesi temeline dayanır. Öğrenciye kazandırılacak bilgiler “madde” ve “çerçeve” biçiminde aşamalı olarak sunulur. Programdaki her çerçeve, bilginin öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Öğrenci, bilgiyi okumak ve sorulan soruyu yanıtlamak zorundadır. Sorunun yanıtı çerçeve içinde belirtilen yere kaydedilmektedir. Öğrenci bir çerçeveyi tamamladıktan sonra bir sonraki çerçeveye geçmektedir (Bilen, 2002, s.106).

2.Dallara Ayrılan Program Modeli: Bu modelde, öğrencinin izleyeceği yol başarı durumuna göre farklılaşmaktadır. Öğrenciye kazandırılacak bilgi çerçeveler halinde sunulmaktadır. Her çerçeve; bilgi, soru ve yanıt seçeneği öğelerinden oluşmaktadır. Öğrenci önce çerçevede sunulan bilgiyi sonra bu bilgi ile ilgili kendisine yöneltilen soruyu okumaktadır. Öğrenci aynı çerçeve içinde sunulan seçeneklerden birini seçerek bu sorunun yanıtını vermektedir. Öğrenci verdiği yanıtı göre farklı yönler yönlendirilmekte ve verdiği yanıt hakkında kendisine bilgi verilmektedir. Öğrencinin yanıtı doğru ise pekiştirilmekte ve öğrenci bir sonraki çerçeveye

geçmektedir. Öğrencinin yanıtı yanlış ise yanıtın neden yanlış olduğu hakkında kendisine bilgi verilmekte ve yanlışını düzeltmeye yardımcı olacak bilginin bulunduğu yere yönlendirilerek bilgiyi dikkatlice tekrar okuması ve yeniden yanıt vermesi istenmektedir (Küçükahmet, 1997, s.120).

3.Karma Program Modeli: Doğrusal program modeli ile dallara ayrılan program modelinin bir arada kullanılabileceği görüşü karma programların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu programda hazırlanan her çerçeveye uygun olan program modeli tercih edilmelidir. Bu nedenle Karma program modeli, daha önce açıklanan iki modelin özelliklerini de taşıdığı için öğrencilerin özelliklerine uyum sağlama konusunda daha esnekler.

Programlı Öğretim Yönteminin Yarar ve Sınırlılıkları

Programlı öğretim modelinin öğretme-öğrenme süreçlerindeki yarar ve sınırlılıkları Hızal (1977, s.79) ve Bilen (2002, s.106)'e göre şöyle özetlenebilir.

Programlı Öğretim Yönteminin Yararları:

- İlgi çekici bir yapıya sahiptir.
- Anında dönüt-düzeltilme sağlar.
- Zamandan ekonomi sağlar.
- Bireysel farklılıklara uyum gösterir.
- Dikkati sürekli uyanık tutar.
- Öğretmenin kendini yenilemesi ve geliştirmesi için zaman ve ortam sağlar.
- Anlaşılmayan konuları istenildiği kadar tekrar olanağı sağlar.
- Okul içinde ve dışında her yerde kullanılabilir.
- Öğrencinin etkin olarak katılımını sağlar.

Programlı Öğretim Yönteminin Sınırlılıkları:

- Bütün derslere uygulanması zordur.
- Öğrenci üst düzey davranışlara ulaşamaz.
- Kişilerarası etkileşim yetersizdir.
- Öğretimde etkileşim ürünü olan davranışlar dikkate alınmamıştır.
- Değerlendirme, öğretme-öğrenme etkinliklerini geri plana iter.

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Bilgisayar destekli öğretim yönteminde, öğrenme materyali öğrenciye bilgisayar aracılığıyla verilmekte, öğrenci sürekli etkin ve öğrenmeye hazır durumda bulunmaktadır. Bilgisayar destekli öğretim yöntemi, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Uşun, 2000, s.50). Bilgisayar destekli öğretimde öğretmen, konuyu işlerken sahip olduğu donanım ve yazılım olanaklarına, konunun ve öğrencilerin özelliklerine göre bilgisayarı değişik yer, zaman ve amaçlarda kullanabilir (Demirel, 2004, s. 152). Bu kullanımlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Öğretmen konuyu işler, dersi kaçıran veya öğretmenin işlediği dersi anlamayanlar için tekrar olanağı sağlanabilir.
- Öğretmen konuyu işler, öğrenci başarısının değerlendirmesi bilgisayar yardımı ile yapılır.
- Öğretmen konuyu sınıfta işler, öğrencilerin; araştırma, uygulama ve değerlendirme çalışmaları bilgisayar yardımı ile yapılır.
- Konu bilgisayarla işlenir, öğretmen danışmanlık yapar ve öğrencilerini izler.

Bilgisayar Destekli Öğretimde Program Türleri

Bilgisayarın bu değişik işlevlerine bağlı olarak, bilgisayar destekli öğretim programlarının uygulanış biçimlerine göre; alıştırma ve tekrar programları, birebir öğretim programları, benzetim programları ve problem çözme programları olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Bilgisayar destekli öğretim programları, programlı öğretim anlayışına göre geliştirilmiştir. Bir önceki konuda açıklanan programlı öğretim modelleri, bilgisayar teknolojisinin olanaklarından yararlanılarak geliştirilmekte ve bilgisayar destekli öğretim yönteminde uygulanmaktadır.

Alıştırma ve Tekrar Programları: Öğrenilen konuların pekiştirilmesi gereksinimi bu programın yaygın olarak kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu programda öğrenciye farklı zorlukta sorular verilerek alışırmalar yapılır. Öğrenci, karşısına gelen soruyu yanıtlar. Yanıt doğru ise başka bir soruya geçilir. Yanıt yanlış ise bilgisayar soruyu bir daha sorar ve soru doğru yanıtlanıncaya kadar yönlendirme yapılır. Öğrencinin öğrenemediği ya da eksik öğrendiği bilgi ve beceriler ile ilgili sorular sorularak alıştırma ve tekrarlar yapılır. Öğrencinin öğrendiği bilgi ve beceriler ile ilgili sorular, bilgisayarda öğrenciye ait bir başka yerde toplanır. Böylece öğrenci yeniden çalışmaya başladığında öğrenilmiş davranışlar ile ilgili sorularla karşılaşmaz (Demirel, 2004, s.154).

Birebir Öğretim Programları: Bu programda öğrenci yazılımla birebir etkileşimdedir. Derste bazı bilgiler sunulur ve daha sonra bilginin öğrenci tarafından öğrenilip öğrenilmediği ya da ne ölçüde öğrenildiği kontrol edilir. Bu süreç, ders boyunca devam eder. Pekiştirme ile öğrenciye doğrulayıcı yorumlar sunulur. Birebir öğretim programları dersi kaçırmış ya da yeterince anlayamamış öğrencilere büyük kolaylıklar sağlar. Öğrenci kaçırdığı ya da tam öğrenemediği

dersin yazılımını çalışarak bir sonraki derse hazır duruma gelebilir. İyi bir birebir öğretim yazılımının “dallandırma” biçiminde hazırlanmış olması gerekir. Dallandırma biçiminde hazırlanmış yazılım öğrencinin, öğrenme sürecine daha etkin katılımını sağlar (Kaya, 2005, s.210).

Problem Çözme Programları: Eğitimin en önemli görevlerinden biri öğrencilerde problem çözme becerisini geliştirmektir. Ancak problem çözüm yollarının öğretimi kadar, problemi çözmek için gerekli bilginin de öğretilmesi gerekmektedir. Demirel (2004, s.154)’e göre bilgisayarın problem çözme becerisinin öğretimine yönelik özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür.

- Öğrenci gerçek hayatta karşılaşılabileceği problemler üzerinde çalışır.
- Problem ile ilgili bilgiye ulaşmak çabuk ve kolay olur.
- Öğrencinin, problem çözümünde hangi basamakta güçlük yaşadığı tespit edilir ve güçlüğü giderilmesi için öğrenci yönlendirilir.
- Öğrenciye çok sayıda problem çözme olanağı tanındığı için öğrenci deneyim kazanır.

Benzetim Programları: Benzetim, gerçek hayattaki olayların kontrollü bir şekilde temsil edilmesi olarak tanımlanabilir (Kaya, 2005, s. 214). Benzetim programları, öğretimi zenginleştiren, öğrencileri gerçek hayata hazırlayan ve bu işlevi yerine getirirken bilgi ve becerileri görerek ve yaparak kazanılmasını sağlayan programlardır. Laboratuvar ortamında gerçekleştirilmesi mümkün olmayan deney ve çalışmaların benzetim tekniği ile yapılması bu gibi konuların programda yer almasına olanak sağlamaktadır. Bu program sayesinde (Demirel, 2004, s.155);

- Tehlikeli olan deneyler,
- Gerekli araç ve gereçlerin kontrollü ortamlarda bulunmadığı deneyler,
- Zor tekrarlanabilen deneyler,
- Pahalı olan deneyler eğitim ortamına getirilmektedir.

Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Yarar ve Sınırlılıkları

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin yararlar ve sınırlılıklar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Demirel, 2004, s.156; Uşun 2000, s.58):

Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Yararları:

- Öğrenci çalışmaları, öğretmen tarafından sürekli kontrol edilmektedir.

- Öğretmeni, dersi tekrar etme, ödev düzeltme vb. görevlerden kurtararak ona öğrencilerle daha yakından ilgilenme ve verimli çalışma olanağı sağlar.
- Öğrencilerinin sürekli etkin olmasını sağlar.
- Bilgisayar destekli öğretim, her öğrenciye kendi öğrenme hızında bir öğrenim ve kendi öğrenme sürecini düzenlenmesi olanağı sağlar.
- Kişisel yapısından dolayı potansiyelini ortaya koyamayan öğrenciler bilgisayar destekli öğretimde başarılı olur.
- Her öğrenci kendi konusu ile ilgili sorularına yanıt alabilir.
- Öğrenci kendine ait kişisel öğrenme ortamında rahatlıkla çalışır.
- Öğrenim küçük birimlere kadar indirildiğinden başarı, bu birimler üzerinden sınanabilir.

Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Sınırlılıkları:

- Öğrencinin sınıf içinde arkadaşları ve öğretmenleriyle olan etkileşimi azalmaktadır.
- Öğrencinin sosyo-psikolojik gelişimi zarar görebilir.
- Ders yazılımlarının kullanılabilmesi için bilgisayara ek donanımların eklenmesi gerekebilir. Bu da yeni bir maliyet gerektirebilir.
- Eğitimciler ile programcılar arasında yeterli iletişimin kurulmamış olması, ders yazılımlarının yetersiz olmasına neden olmaktadır.

ÖZEL ÖĞRETİCİ DESTEKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Özel öğretici destekli öğretim yönteminin temel amacı, bireysel öğrenme stratejilerini desteklemek ve öğrenme kalitesini artırmaktır. Bu nedenle özel öğretici destekli öğretim yönteminde, öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşadığı yerlerde ya da öğrenci öğrenmelerinin desteklenmesi gerektiği durumlarda özel öğretici yardımıyla öğrencilere bireysel öğretim desteği sağlanmaktadır (Reece, 1997, s.169). Bu yöntemde, özel öğretici desteğine gereksinim duyan öğrencilere gerekli yardım ve destek verilmekte ve öğrenme güçlüğü yaşanan konularda öğrencilere önemli katkılar sağlanmaktadır. Özel öğretici destekli öğretim yönteminde, öğrencilerin yanlış ve eksik öğrenmelerini belirleyerek gidermek ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için öğretmen dışında konuyu iyi bilen özel öğreticilerden yararlanılmaktadır. Özel öğreticiler, öğrencilerle birebir ilgilenerek onların yanlışlarını anında düzeltmekte ve eksiklerini tamamlamaktadırlar (Tan, 2006, s.134).

Örneğin; İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan bir öğrencinin yazdığı bir kompozisyondaki yanlışlarının kendisine bireysel olarak açıklanması, öğrenciye yanlış veya

eksikliklerini giderici bilgiler verilmesi ve bu bilgiler ışığında öğrencinin kompozisyonunu bir daha yazması ve tekrar kompozisyonun özel öğretici kontrolünden geçerek geri bildirimde bulunulması bu teknikte gerçekleştirilen bir etkinliktir.

Bu yöntemde önemli olan öğrencinin yanlış ve eksiklerini düzeltmesine yardımcı olacak bazı ipuçlarının veya bilgilerin kendisine sunulmasıdır. Öğrenciye bireysel olarak bu ipuçları ve bilgileri sunacak olan kişi öğretmen dışında o konuyu iyi bilen bir üst sınıf öğrencisi veya konuyu yeterli düzeyde bilen diğer kişiler olabilir. Özel öğretici destekli öğretimde özel öğretici, öncelikle öğrenciyi dinler ve onun neleri bilip neleri bilmediğini anlamaya çalışır ve öğrenmenin iyi gerçekleşmesi için uygun planlar yapar. Bu işlem öğrencinin öğrenme eksiklerinin giderilmesi açısından çok önemlidir (Tan, 2006, s.134).

Özel Öğretici Destekli Öğretim Yönteminin Yarar, Sınırlılık ve Etkin Kullanım İlkeleri

Özel öğretici destekli öğretim yönteminin uygulanmasına ilişkin yararlar, sınırlılıklar ve bu yöntemi uygulamada etkin kullanmak için dikkat edilmesi gereken ilkeler şöyle sıralanmaktadır (Reece, 1997, s.169; Tan, 2006, s.134).

Özel Öğretici Destekli Öğretim Yönteminin Yararları:

- Özel öğretici destekli öğretim yönteminin öğretme-öğrenme süreçlerindeki yararları;
- Öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilmesi,
 - Öğrencinin öğrenme düzeyini anlama olanağının sağlanması,
 - Öğrenciye öğrenme eksiklerini giderme olanağının sağlanması,
 - Bireysel olarak sağlanan öğretim hizmeti sonucu kendi yetersizliklerini gideren öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artması,
 - Öğrencilerle yardımlaşma ve olumlu iletişimin sağlanması olarak özetlenebilir.

Özel Öğretici Destekli Öğretim Yönteminin Sınırlılıkları:

- Özel öğretici destekli öğretim yönteminin öğretme-öğrenme süreçlerindeki sınırlılıkları;
- Özel öğreticiye ücret ödenmesi gereği,
 - Öğretmenler dışında özel öğretici bulmanın zorluğu,
 - Öğrencinin kendini baskı altında hissetmesi,
 - Bu tür bir öğretim için uygun ortam bulma zorluğu olarak özetlenebilir.

Özel öğretici Destekli Öğretim Yönteminin Etkili Kullanım İlkeleri:

Özel öğretici destekli öğretim yönteminin öğretme-öğrenme süreçlerinde etkili kullanımına ilişkin ilkeler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

- Gerçekten öğrenme isteği olan öğrencilere özel öğretici hizmeti verilmelidir.
- Öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşadığı kısımların yeterli düzeyde belirlenmesi önemlidir.
- Öğrenciye eksikleri bildirildikten sonra konuyu daha iyi kavraması için gerekli zaman ve uygulama olanağı sağlanmalıdır.

EV ÖDEVİ VE PROJE TEKNİĞİ

Öğrencilerin ders dışı zamanlarda yaptıkları önemli etkinliklerden biri ev ödevi diğeri ise projelerdir.

Ev Ödevi Tekniği

Ev ödevi, okullarda eğitsel değeri sürekli tartışılan ve bu nedenle sınırlanmak ve yasaklanmak istenen ancak anne-babalar ve öğretmenler tarafından vazgeçilemeyen bir bireysel öğretim tekniğidir. Bu teknikle öğrencilerin bazen ev ödevleri bazen de okul ödevleri yoluyla ders dışı zamanlarda da öğrenmelerinin sürdürülmeleri sağlanmaktadır. Bu uygulamaya eğitimin hemen her kademesinde rastlanmaktadır. Ödev, öğretmenler tarafından çocukların ders dışı zamanlarda hazırlamaları için verilen; bazen derse hazırlık ve çoğu kez de derste öğrenilenleri pekiştirme, genişletme ve tamamlamayı amaçlayan çalışmalardır (Bilen, 2002, s.228).

Ev ödevi; öğretim amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme, öğrencilerin neler öğrendiklerini anne-babalara bildirme, öğrencilerin kendi aralarında, anne-baba ve kardeşler arasında iletişim kurma, öğrencileri değerlendirme, birçok alıştırma ve konu hazırlığını okul dışı zamanlarda yapılmasını sağladığı için öğretmeni rahatlatma, öğrencileri ders dışı zamanlarda da kontrol ve disipline etme amaçlarına hizmet eder (Tan, 2006, s. 140). Örneğin, derste işlenen konuyu yeterince anlamayan öğrencilere, konuyu tekrar etmeye yönelik ödevler verilebilir. Ev ödevi tekniğinin; yararları, sınırlılıkları ve sahip olması gereken nitelikleri Tan (2006, s.140) ve Bilen (2002, s. 222)'e göre şöyle sıralanmaktadır.

Ev Ödevi Tekniğinin Yararları:

- Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirme ve çeşitli durumlara uygulama olanağı sağlar.
- Öğrencilerin yeni bilgi, beceri ve yararlı alışkanlıklar kazanmalarını sağlar.
- Öğrencinin yaratıcılığını, görev yapma bilincini geliştirir.
- Öğrencide kendi kendini kontrol duygusunu geliştirir.

- Kalabalık sınıflarda bireysel farkları dikkate alır, öğretimi bireyselleştirir.
- Yavaş anlayan ve yavaş çalışan öğrenciler açısından iyi bir öğretim etkinliğidir.
- Nitelikli ödev yapan öğrencilerde kendine güven ve tek başına iş yapabilme isteği artar.
- Öğrencilerin tertip, düzen, okuma, inceleme, araştırma, gözlem, özetleme ve rapor etme gibi becerilerini geliştirir.

Ev Ödevi Tekniğinin Sınırlılıkları:

- Öğrenci için çok zaman alan bir çalışmadır.
- Okula karşı isteksiz olan öğrencilerde, ev ödevleri bu isteksizliği daha da arttırılabilir.
- Yazısı kötü öğrenciler de burada dezavantajlı duruma gelebilir.
- Öğrencilerde başkalarına bağımlılık yaratabilir.
- Başkalarının yaptığı ödevlerden kopya çekme gibi olumsuz kişilik özellikleri oluşabilir.
- Öğrencinin ev ödevlerine yardım etme, çoğu kez anne-babalara ağır bir yük getirebilir.

Ev Ödevinde Bulunması Gereken Özellikler:

- Ev ödevi, mutlaka ders ile ilgili olmalıdır.
- Öğrenci mutlaka yaptığı ev ödevinin derse olumlu katkısını görmelidir.
- Ev ödevi öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır.
- Ev ödevinin eğitsel olması, çocuğun gelişimine katkı sağlaması ve ona olumlu özellikler kazandırmasına dikkat edilmelidir.
- Ev ödevi uygun zamanda verilmeli ve ödevin hazırlanması için yeterli zaman verilmelidir.
- Ev ödevi öğretmenler tarafından dikkatli bir şekilde incelenmeli, üzerine eğitici notlar yazılmalı ve öğrencilere geri dağıtılmalıdır.

Proje Tekniği

Öğrencilerin genellikle bireysel veya grup halinde çalışarak daha ayrıntılı analizler yaptığı çeşitli konularla ilgili olarak, bir şeyler üretmesidir (Reece, 1997, s.169). Projelerle, öğrencinin okul dışındaki sektörle veya toplumla iletişim kurmaları sağlanır. Günlük hayatla ilgili konular

“hayat projeleri” haline getirilerek uygulamalı olarak araştırılır ve öğretilir. Hayattaki çeşitli problemleri, projeler geliştirerek çözen öğrenci, bilgi işlemeyi, kendi kendine çalışma ve düşünme becerisini geliştirir. Örneğin, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre, sosyalleşme gereksiniminde olan öğrencilere grup projeleri verilirken, öğrencilerin merak ve ilgilerine göre de proje konuları belirlenebilir (Tan, 2006, s.140).

Proje tekniğinin temelinde Amerikalı düşünür ve eğitimci olan, John Dewey (1859-1950)’in okul, çocukları hayata hazırlayan bir yer değil; hayat problemlerinin araştırılıp yaşanarak öğrenildiği gerçek bir yaşam ortamı olmalıdır görüşü yatmaktadır. Dewey’in bu görüşü doğrultusunda, öğrencisi H. Kilpatrick proje yöntemini geliştirmiştir. Ona göre çocuk, hayatı projeler içinde çalışarak öğrenir (Bilen, 2002, s.222).

Proje konularının seçimine bazen öğrenciler karar verir, bazen da proje konuları öğretmen tarafından belirlenerek öğrencilere verilir. Bazı projeler küçüktür, bir günde biter; bazıları ise büyüktür ve haftalar boyu sürebilir. Bazı projeleri öğrenciler tek başlarına bireysel olarak yaparlar, bazıları ise gruplar halinde tüm okulun üzerinde çalıştığı büyük projeler olabilir. Projeler; oyun projeleri, hikâye anlatma projeleri, gezi ve iş projeleri olabilir. Öğrenci, projeleri hem seçip hazırlarken hem de yaparken öğretmeninden yardım almalıdır. Hatta projenin seçiminde ve gerçekleştirilmesinde ailelerden de kontrollü olarak yardım alınmalıdır. Her projenin genel değerlendirmesinin yapıldığı büyük toplantılar da yapılmalıdır. Proje örnekleri ve proje hazırlama teknikleri ile ilgili ayrıntılı bilgiye <http://www.projeokulu.net/modules.php> sayfasından ulaşabilirsiniz.

Kaynaklar

Aşırıhoğlu, B. (2007). “Başlıca Öğrenme ve Öğretim İlkeleri” Öğretimde İlke ve Yöntemleri. (Editör: Mehmet Arslan) Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, B. (2004). “Gelişimin Doğası” Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. (Editör: Binnur Yeşilyaprak) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bilen, M. (2002). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı. Yedinci Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Hızal, A. (1977). Programlı Öğretim: Kuramları ve Uygulaması. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.

Kaya, Z. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kuzgun, Y. ve Deniz D. (2004). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2005). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Onaltıncı Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uşun, S. (2000). Dünya’da ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Reece, J and Stephen Walker (1997). Teaching Training and Learning “a Practical guide” Business Education Publishers.

Seferoğlu, S. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sönmez, V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık,

Sözer, E. (2005). “Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknikler” Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tan, Ş. (2006). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. 10. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tan, Ş. (2006). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tandoğan, M. (1993). “Bilgisayar ve Eğitimde Kullanımı” Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 16, Sayı 1.

Tok, Ş. (2007). “Öğretme-Öğrenme Strateji ve Modelleri” Öğretim İlke ve Yöntemleri. (Editör: Ahmet Doğanay) Ankara: PegemA, Yayıncılık.

Yaşar, Ş. (2005). “Öğrenme ve öğretme Sürecinin Kuramsal Temelleri” Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİ
HAFTALIK DERS İÇERİĞİ

NO	KONU	TARİH
1	Dersin Genel Tanıtımı ve Giriş	26.02.2024
2	Öğrenme-Öğretme Süreci İle İlgili Temel Kavramlar	04.03.2024
3	Öğretim Hizmetlerinin Niteliği	11.03.2024
4	Öğrenme ve Öğretme İlkeleri	18.03.2024
5	Öğretme Stratejileri	25.03.2024
6	Öğrenme Stratejileri	01.04.2024
7	BAYRAM TATİLİ	08.04.2024
8	Öğrenme Stilleri	15.04.2024
9	Öğrenme Stilleri	22.04.2024
10	ANA SINAV HAFTASI (VİZE)	29.04.2024
11	Ara Sınav Değerlendirmesi	06.05.2024
12	Büyük Grupla Öğretim Yöntem ve Teknikleri	13.05.2024
13	Küçük Grupla Öğretim Yöntem ve Teknikleri	20.05.2024
14	Küçük Grupla Öğretim Yöntem ve Teknikleri	27.05.2024
15	Bireysel Öğretim Yöntem ve Teknikleri	03.06.2024
16	Genel Ders Tekrarı	10.06.2024