



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

## VEZİRKÖPRÜ MESLEK YÜKSEKOKULU

Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

Çocuk Gelişimi Programı

Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğretme ve Öğrenme Stratejileri

5. Hafta

*özenilen üniversite*

## 1 Öğretme ve Öğrenme Stratejileri

Okullarda öğrencilere çeşitli öğretme ve öğrenme etkinlikleri sonucunda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda birtakım davranışlar kazandırılmaktadır. Bu davranışların kazandırılması için planlı, sistemli ve düzenli bir takım etkinlikler yapılmaktadır. Öğretme 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.

Öğretme-öğrenme birbirinin etkisinde olan ve birbirine bağlı iki kavramdır. Bu nedenle bu ünite içerisinde, öğretme stratejileri ve öğrenme stratejileri ele alınmaktadır. Öncelikle, öğretme stratejilerinin tanımı, kapsamı ve özellikleri ile belli başlı öğretme 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.

## 2 Öğretme Stratejileri

### 2.1 Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Sınıf denilince akla gelen ilk kavramlardan birisi olan öğretme oldukça önem taşıyan geniş kapsamlı bir kavramdır. Öğretme, "bireyin öğrenmesini sağlama eylemidir" (Özçelik, 1989, s. 15). Bir başka deyişle, öğrenme etkinliklerini kılavuzlama ve yönlendirme işidir (Ertürk, 1979, s. 83). Öğretme 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 öğretme etkinlikleri ile gerçekleştirilebilir. Tüm bunlara dayalı olarak, öğretme ya da öğretim etkinliklerinin başarılı olmasının öğretime bağlı bulunduğu söylenebilir. Kimi araştırmacılara göre, etkili bir öğretme 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. Öğretme 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, öğretme 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.

## 2.2 Öğretme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme ile ilgili yapılan araştırmaların ışığında Bruner, Ausubel ve Gagne 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 öğretim stratejisinin yanında işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımı ve tam öğrenme yaklaşımından da söz edilmektedir. Bu nedenle burada bu beş öğretim stratejisi ya da yaklaşımı ele alınacaktır.

### 2.2.1 Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

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

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

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

Ders ön düzenleyicilerle başlar. Ön düzenleyiciler, derste sunuş yapılacak bilgi dağarcığının genel bir çerçevesini çizerek konuya ilişkin ayrıntıların yerleştirileceği bir yapı oluşturur. Bunlar, öğretimin başında öğrencilerin amaçlar ve izlenecek yöntemlerden haberdar edildiği özetler olarak düşünülebilir. Derste ön düzenleyicilerin sunumundan sonra öğrenciye yeni öğrenilecek bilgi, genelden özele doğru bir yaklaşımla sunulur, 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 varolan bilgileri ile yeni öğrenilecek bilgilerin hangi yönlerden farklı olduklarının ortaya konulması bu süreçleri daha da kolaylaştırmaktadır. Dersin son aşamasında ise, öğrenciye sunulan bilginin varolan 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 öğretim stratejisi doğru kullanıldığında son derece önemli bir öğretim stratejisidir. Ancak, bu stratejinin kullanımı ile ilgili önemli noktalardan birisi anlatma yöntemi ile karıştırılmaması gerektiğidir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, sadece anlatma ile değil, resimler, filmler, görsel - işitsel araçlar vb. ile kullanılacak bir öğretim stratejisidir. Yine, öğrencilere verilecek farklı örnekler, dönütler ve kurulacak iletişim son derece önem taşımaktadır. Bu açıdan, öğretmen bu stratejiye dayalı öğretim-öğrenme sürecini etkili bir biçimde planlamalı ve uygulamalıdır.

### 2.2.2 Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bruner tarafından ortaya atılan bu öğretim stratejisinde öğrencinin etkin olmasına öncelik verilmektedir. Bruner'e göre, çocuklarda bulma merakı ve öğrenme isteği bulunmaktadır. Bu nedenle buluş yoluyla öğretim stratejisi, öğrencinin kendi etkinliklerine ve deneyimlerine dayalı olarak sonuca ulaşmasını amaçlamaktadır. Buluş yoluyla öğretim 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 öğretim 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 öğretim 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 öğretim 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 örnekler sunarak, öğrencilerin genel ilkeleri bulmalarını sağlayabilir.

Ancak, öğretmenin bu görevleri yerine getirebilmesi için buluş yoluyla öğretim stratejisi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması, öğrencinin yeterli düzeyde güdülenmesini sağlamak için içsel ve dışsal pekiştiriciler 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 öğretim 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 öğretim 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 pekiştiricilerin 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.

### 2.2.3 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 öğretim stratejisi Suchman tarafından geliştirilmiştir. Suchman'a göre, araştırma-inceleme yoluyla öğretim 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 öğretilebilir 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 öğretim 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 öğretim 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 deneye oluştururken, öğrenci mümkün olan en kısa zamanda, olabildiğince çok sayıda olasılık düşünmelidir. 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 ulaşılarak 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 denence seçilir. En sonunda denecelerin 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.

#### 2.2.4 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 gruptaki 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 buldukça 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.

### 2.2.5 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 davranışı 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.

## KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıköz, K. Ü. (2002). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arends, R. I. (1997). Classroom Instruction and Management. New York: The McGraw 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 Matbacılık.
- 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). Geliřim, Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Spot Matbacılık.

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.