

BÖLÜM-10

EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİNİN AYRINTILARI

Öğretim, yani bireylerde istenen yönde davranış deği-
şikliği oluşturma süreci, başı ve sonu belirlenmiş, atılacak
adımları planlanmış belli bir zaman dilimidir. Bu zaman
dilimi, okulu ele aldığımızda yıllarla, dönemleri ele aldı-
ğımızda aylarla, dersleri ele aldığımızda dakikalarla ifade
edilir. Eğitciler, bu sürelerde davranış değişikliklerini siste-
mli bir şekilde gerçekleştirebilmek adına, adımlarını belli
ilkeleri göz önüne alarak atarlar. Amaçlarını, konuyu, elde-
ki zamanı, gruplarının mevcudunu göz önüne alarak ken-
dilerine uygun **öğretim stratejilerini** belirlerler. Dersleri-
ni işlerken **yöntemleri**, yöntemlerin içinde de gerekiyorsa
teknikleri kullanırlar. Belli bir ünite de, belli bir dönemde
amaçlarını gerçekleştirirken de **modellerden** yararlanırlar.

Burada, ne oldukları bir önceki bölümde açıklanan yön-
tem, teknik ve model kavramlarına örnekler verilerek, bazı
öğretim ilkelerinden söz edilmiştir.

Öğretimde de ilkeli olunabilir mi?

Süreci yöneten eğiticinin, ister yöntem uygularken olsun
ister teknik kullanırken olsun, attığı adımlarının, genel
olarak ne derecede eğitsel olduğunu değerlendirebilmesi,
ancak buna ilişkin bazı ölçütlerin varlığı ile mümkündür.
Bu ölçütler de, bugüne kadarki eğitim uygulamalarında iyi
sonuçlar vererek işlevselliğini kanıtlamış doğrulardır. Bu
doğrulara genel olarak **ilkeler** denir.

Eğiticiler, gerek eğitim öğretim etkinliklerini sürdürürken gerekse de öğrenme ortamlarını düzenlerken bu ilkeleri ne kadar dikkate alırlarsa, eğitsel amaçlarını da o derecede gerçekleştirebilirler.

Öğretim süreçlerinde göz önüne alınması gereken ilkeler

Çeşitli öğrenme kuramlarını inceleyen Ernest Ropiequet Hilgard (1904-2001), öğretim süreçlerinde dikkate alındığında, **etkili öğrenmenin gerçekleşmesine katkı getireceğini** öne sürdüğü bir dizi ilke belirlemiştir. Bunlar;

1-Bazı insanlar zor, bazı insanlar kolay öğrenirler. Bireyler birbirlerinin tıpatıp aynısı varlıklar değildirler. Bu nedenle öğretim süreçlerinde, **öğrenenin kavrama gücü** dikkate alınmalıdır. Buna ek olarak, öğrenenlerin **öğrenme biçimlerinin de farklı farklı olduğu**, herkesin aynı yolla öğrenmediği bilinmeli ve öğretimde bu durum göz önüne alınmalıdır.

2-Motivasyon (ya da güdü), herhangi bir amacını gerçekleştirebilmesi için bireyi harekete geçiren güç demektir. Motivasyon bazen çevresel uyaranlara tepki olarak hissedilir, bazen de insanın içinden gelir. Motivasyon (güdüleme veya yüreklendirme), eğitimde çok önemli ve çok etkili bir araçtır. **Öğrenmeye karşı motive edilen kişi, motive edilmeyen kişiye göre çok daha kolay öğrenir.**

3-Motivasyon, “Gruptaki herkes, bu sınavdan 60 ve üzeri puan alırsa hafta sonu sınıfça maça gidiyoruz.” gibi söylemlerle dışarıdan hissettirilebileceği gibi; televizyonda bir film izleyen bir kişinin, filmdeki bir karakterden etkilenecek **kendiliğinden** çalışmaya başlaması gibi insanın içinden de gelebilir. **Ama içten gelen motivasyon, dışarıdan verilen motivasyondan çok daha etkilidir.** Bunun için eğiticiler, öğrenenleri olabildiğince güzel örneklerle tanış-

tırmalı ve öğrenenlere, gerçekleştirilecek eğitsel amaçlara yönelik farklı yaşantı olanakları sunmalıdır.

4-Motivasyon, öğrenme ortamlarında **çok önemli ve çok etkili** bir araçtır ama **motivasyonun ölçülü olması da gerekir. Motivasyonun aşırısı; öğrenmeyi engelleyebilecek kadar endişeye, korkuya yol açabilir.** (Bu konu, sadece eğitim öğretim ortamlarıyla sınırlı değildir. Özellikle, çocuklarını sürekli başkalarının çocuklarıyla kıyaslayarak onları motive ettiklerini sanan ana babalar için daha da önemlidir.)

5-**Ödül ve ceza**, öğrenme ortamlarında çok sık kullanılan iki araçtır. Hatta, çok kısa sürelerde sonuç veriyormuş gibi görüldüğü ve uygulaması çok kolay olduğu için cezaya daha çok başvurulur. Ancak ceza, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmadığı, **sadece baskıladığı ve istenmeyen davranışın yerine ne yapılacağını öğretmediği** için ne işlevseldir ne de eğitsel. Bu yüzden, **ödüllendirme ile kontrol edilen öğrenme, ceza ile kontrol edilen öğrenmeden daha etkilidir.** Bu arada, ödül de dikkatli kullanılmalı ve **bir pazarlık konusu haline getirilmemelidir**⁶⁰.

6-**Öğretimde esas başarıdır.** Başarısızlık duygusu da öğrenmenin önünde çok ciddi bir engeldir. Başarısızlık durumunda, başarısızlığın üzerine gidiyorum diye başarısızlık duygusunu derinleştirmek yerine, **öğrenene daha farklı deneyimlerle başarılı olmanın hazzı tattırılmalıdır.** Buna ek olarak, **herkesten aynı başarı beklenmemeli,** öğrenenlere de **başarısızlığa karşı direnç oluşturmaları** konusunda destek olunmalıdır.

7-Hayatta başarılı olan bireyler, elde etmek istediklerinin bir bedeli olduğunu bilen ve bu bedeli ödemeyi göze alan bireylerdir. Ama kimse kendisine bir yararı dokunmayacak, herhangi bir katkı getirmeyecek bir iş için de gerçekten ve isteyerek bedel ödemez. O nedenle, bireylerin gerçekçi

60 Ödülün yararının yanı sıra zararları konusunda daha ayrıntılı bilgilenecek için Dr. Özgür Bolat'ın, "**Beni Ödülle Cezalandırma**" adlı kitabına başvurabilirsiniz.

olarak ne istediklerini biliyor olmaları önemlidir. Bu yüzden bireylere, hem kişisel amaçlarının hem de sürdürmekte oldukları eğitimin amaçlarının, onları nereye götürmekte olduğu konusunda **doğru, açık ve anlaşılır bilgiler** verilmelidir. **Bu şekilde bireylerin kendileri için gerçekçi ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirlemeleri sağlanmalıdır.**

8-Bireylerin dış dünyanın nesnel gerçeklerine göre değerlendirilen bir **yeterlikleri**, bir de kişisel olarak kendilerini değerlendirmeleriyle oluşturdukları bireysel bir **öz yeterlik algıları** vardır. Gerçek yeterlik ile öz yeterlik algısı ne kadar örtüşürse, kişi kendisini o kadar iyi tanıyor, yani yetenekleriyle sınırlılıklarını biliyor demektir. Bireylerin kendilerini olabildiğince tanıyabilmeleri için **kendilerini nesnel biçimde değerlendirebilecekleri dönütler** verilmelidir. **Öğretim süreçleri, öğrenenlerin kapasitesine (yeterlik düzeylerine) uygun olmalı, öğrenen bireyler de kendilerini yeterince tanımalıdırlar.**

9-Öğrenmede **geçmiş yaşantıların** önemli bir yeri vardır. Önceki öğrenmeler, sonraki öğrenmelerin altyapısını oluşturduğu için **geçmiş yaşantılar öğrenmeyi zorlaştırabilir de kolaylaştırabilir de.** Bunun yanı sıra, eğitimciler sınıfta sergiledikleri (tahtadaki bir öğrenciye arkadaşlarının önünde sarf ettikleri “Yüz kere anlattım, hâlâ yapamıyorsun, benim geri zekalı çocuğum!” şeklinde bir söylem gibi) kendileri için çok sıradan bir davranışın, bir öğrencinin sonraki öğrenme yaşantıları üzerinde çok önemli etkisinin olabileceğini de bilmelidirler. Öte yandan, **yeni davranışların, önceki yaşantılarla ilgili olmasının** öğrenmeyi kolaylaştıracağı da göz ardı edilmemelidir.

10-Bireyin **öğretime aktif olarak katılması pasif alıcılığa tercih edilmeli ve olabildiğince duyu organı işe koşulmalıdır.** Bir yaşantının kalıcılığını, o yaşantının bireyde bıraktığı izin derinliği belirler. Birey, bir yaşantının içinde ne kadar yer alır, çaba sarf eder ve ne kadar çok duyu organını işe koşarsa, o yaşantının bireyde bıraktığı iz de o kadar derin olur.

11-Anlamalı konular, anlamsız ve anlaşılması güç konulardan daha kolay öğrenilir. Bir konunun öğrenen için anlamlı olması; bulunduğu gelişim aşamasına uygun olması ve daha önce öğrendiklerinin arasında tutunabilecek bir yerinin olması ile mümkündür. Öğrenci başarısızlığının çok sık karşılaşılan bir nedeni de, ön koşul öğrenmelerin eksikliği nedeniyle, yeni öğrenilenlerin **öğrenen için bir anlam ifade edememesidir.**

12-Özellikle beceri öğretiminde tekrar önemlidir ve **tekrarlanan alıştırmaların yerini hiçbir şey tutamaz.** Doğrudur ve bilindik söylemdir: “Tekrar, **mükemmelliğin** anahtarıdır.” Bununla ilgili göz ardı edilmemesi gereken bir başka önemli söylem de “Tekrar, aynı zamanda **kalıcılığın** da anahtarıdır.” Bu iki söylemle ilgili ortak uyarı ise şudur: “**Yanlış olarak öğretilen ve tekrarla pekiştirilen bir davranışın düzeltilmesi, yeni bir davranışın öğretilmesinden çok daha zordur.**”

13-Bireyin çalışma alışkanlıkları öğrenmeye yardımcı olur. Bu nedenle, öğrenenlere kendi **öğrenme stilleri konusunda farkındalık kazandırmanın** yanı sıra, daha etkili ve verimli çalışabilmeleri ve kolay öğrenebilmeleri için **öğrenme stratejileri de gösterilmelidir.**

14-Öğrenen, **öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkileri bizzat bulur ve bunları gerekli durumlarda uygulayabilme becerisini kazanırsa,** öğrendiklerini başka konulara transfer etmesi kolaylaşır. Eğiticiler, koşullar elverişli olduğu müddetçe, **öğrenenlerin aktif olarak katılacağı süreçlerle öğretim yapmayı** tercih etmelidirler.

15-Kısa süreliğine (örneğin, bir sınavı başarmak amacıyla) hatırlamalar için, sürekli ve yoğun tekrar çözüm olabilir ama **uzun süre hatırlanması istenen konuları kalıcılaştırmak için ara sıra yapılan hatırlatmalar, yani aralıklı olarak yapılan tekrarlar daha yararlıdır.**

Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesindeki ilkeler

Pek çok yanları benzerlikler göstermesine rağmen, öğretim süreçlerinde atılan adımlara ilişkin yukarıda sıralanan ilkelerin yanı sıra, bir de **bu süreçlerdeki etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin** ilkeler tanımlanmıştır. Bunlar:

1-AÇIKLIK: Konular, **öğrenen için açık ve anlaşılır olmalıdır**. Eğiticiler, konuları öğrenen için daha açık ve anlaşılır hâle getirebilmek amacıyla resim, çizim, harita ve benzeri gereçler kullanılmalı; el kol hareketlerinden, jest ve mimiklerden yararlanmalıdır.

2-ÖĞRENEN EYLEMİ (ETKİNLİK): Öğrenen, kalıcı öğrenme için, hem zihinsel hem de fiziksel gücünü birlikte işe koşarak, **yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir**. Eğiticiler bu amaçla; öğrenenlere sorular sormalı, üzerinde kıyaslamalar yapabilecekleri, kararlar verecekleri seçenekler sunmalı, yeni öğrenilenlerin içinde kullanım alanları bulabileceği etkinlikler düzenlemelidirler.

3-YAŞAMA YAKINLIK: Öğretim etkinlikleri; **gerçek yaşamla ilgili, gerçekçi amaçlara yönelik, yararlı ve kullanılabilir** olmalıdır. Amaçsız, zorlama, yapay ve gerçek yaşamla ilgisi olmayan etkinlikler, eğitim açısından sadece zaman kaybıdır. Bu ülkede uzun yıllar, çocuklarımıza hesap yapmayı öğretirken, yaşamın gerçekleriyle ilgisi olmayan bağlamlar kullanılmıştır. Eski kuşakların çok iyi hatırlayacakları üzere, problem kahramanları; hep **kendilerine verilen harçlığın üçte biriyle dondurma, kalanının yarısıyla gofret alır, artan parayı da üç kardeşiyle eşit olarak paylaşırlardı**. Aynı anda iki musluğu doldururken bir musluğu da boşaltan gerçek bir havuzu yaşamı boyunca gören var mıdır acaba?

4-DÜZEYE UYGUNLUK: Öğretim etkinlikleri, **öğrenenin bulunduğu yaşa, gelişim alanlarında bulunduğu gelişim aşamalarına, olgunluk düzeylerine ve öğrenenin**

genel anlamda kavrama g¼c¼ne uygun olarak d¼zenlenmelidir.

5-BİREYE GÖRELİK: Öğretim etkinlikleri, öğrenen merkezli olmalıdır. Bunun için de, etkinlikler tasarlanırken ve uygulanırken **öğrenenlerin ihtiyaçları, ilgileri, yetenekleri ve gelişim özellikleri göz önüne alınmalıdır.** Bu da ancak eğiticinin, eğitilen bireyleri yakından tanımasıyla mümkündür.

6-OTORİTE İLKESİ: Özellikle sınıf ve benzeri yerlerde sürdürülen eğitim öğretim etkinliklerinde; düzenli, disiplinli ve bunlara bağlı olarak da verimli bir öğrenme süreci için **eğiticinin öğrenenler üzerinde bir otoritesi olmalıdır.** Ancak bu, asla zorlamaya, şiddete, cezaya veya korkuya dayalı bir otorite olmamalıdır. Sağlıklı bir öğrenme ortamı için, öğrenende; **güvenmeye, inanmaya, saygıya ve sevgiye dayalı şekilde eğiticinin otoritesini kabullenme duygusu oluşturulmalıdır.** Eğitici, bu duyguyu **kararlı duruşuyla, bilgisiyle ve öğrenenlere karşı adil şekilde davranmasıyla** oluşturabilir.

7-ÖZGÜRLÜK İLKESİ: Ahlaki ve insani değerler çerçevesinde ve öğrenme ortamında yapılan işlere engel olmayacak şekilde; **öğrenen dilediğince kendini ifade etmekten, soru sormaktan ve yapılanları sorgulamaktan çekinmemeli, davranışlarının nedenlerini ve amaçlarını kendisi bulmalıdır.** Bu, “demokrasi bilincinin geliştirilmesi” ve “hür ve demokratik bir toplum düzeninin oluşturulabilmesi” için de gereklidir.

8-BÜTÜNLÜK İLKESİ: Öğrenenin, eğitimin hitap ettiği bedensel, düşünsel ve duygusal olmak üzere üç yanı vardır ve bunların işlevleri bir bütün olup bu üç yan birbirleriyle etkileşim içindedir. Gerek eğitimin amaçları belirlenirken gerekse eğitim öğretim etkinlikleri düzenlenirken, amaçların ait oldukları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar ile bireyin bedensel, düşünsel ve duygusal yanları **bir bütünün birbirinden ayrılmayan**

parçaları olarak ele alınmalı, herhangi birisi göz ardı edilmemelidir.

9-EKONOMİKLIK: Öğretimde, **en uygun yerde, en az zaman ile, en kullanışlı materyal ve en işlevsel yöntem tercih edilerek, en az girdi ve çabayla en fazla verim (öğrenme) elde edilmeli**, bu şekilde **başta zaman olmak üzere kaynaklar israf edilmemelidir.**

10-ÖĞRENİLENLERİN GÜVENCE ALTINA ALINMASI: Eğitim kolay bir süreç değildir. Bir maliyeti vardır ve öğrenmenin gerçekleşmesi için hem eğitici hem de öğrenen, çeşitli bedeller öder. Ödenen bu bedellerin niteliği ve niceliği, eğitim sürecinin ürünü olan öğrenmenin de değerini belirler. Bedeli ödenerek elde edilmiş her değerli ürünün, **tekrar elde edilmesi için aynı bedelin ödenmesi yerine o ürünün muhafazası çok daha akılcıdır.** Bu nedenle, **öğrenilenlerin unutulmaması ve kalıcılığı için bilgiler tekrar yoluyla, beceriler de alıştırmaya ve uygulamalar yoluyla güvence altına alınmalıdır.**

11-AŞAMALILIK: Öğretim etkinlikleri düzenlenirken, öğrenmeyi kolaylaştırmak için aşamalı şekilde yapılandırılmalıdır. Bu şekilde, etkinlikler gelişimin doğası ile paralellik arz edecek şekilde düzenlenmiş olur. Başlangıçta, bilinenlerden yola çıkılarak bilinmeyenlere ulaşılmaya çalışılmalıdır. Bu, **bilinenden bilinmeyene ilkesi** olarak adlandırılır. Kişi, öncelikle yakın çevresiyle etkileşim içinde olduğundan yakın çevresindekileri öğrenme ihtiyacı duyar ve bunları daha kolay öğrenir. Ardından daha uzaktakilerin öğretimine geçilmelidir. Bu da **yakından uzağa ilkesidir.** Öğrenme sürecinde (görme, işitme, dokunma gibi) temel duyulara hitap edilmesi öğrenmeyi kolaylaştırır. Zaten zihinsel gelişim de, somut kavramları öğrenmekten soyut kavramları öğrenmeye doğru bir çizgi izler. Bu nedenle, önce somut kavramlar, ardından soyut kavramlar öğretilmelidir. Bu ilke de **somuttan soyuta ilkesidir.**

Eğiticiler genel olarak ne tür yöntemler uyguluyorlar?

Programın süreç oğesinden söz edilirken; yöntemin, oğretmenin derslerinde kullandığı sistematik yol olduğu ve bu yolun da olması gereken özellikleri açıklanmıştı. Burada ise, eğiticilerin kullandıkları bazı yöntem rneklelerinden kısaca söz edilecektir.

Anlatım yöntemi

Eğiticiler, yeni bir konuya giriş yaparken, belli bir konunun kısaca tekrar edilmesi veya özetlenmesi gerektiğinde, kısa süre içinde çok miktarda bilgiyi kalabalık ğrenci gruplarına aktarmak zorunda kaldıklarında öğrencilerin karşısına geçip konuları anlatırlar. Buna “anlatım yöntemi” denir. Sürpriz bir soru ile karşılaşılmayacağı ve sürecin kontrolü eğiticide olduğu için anlatana güven duygusu yaşatır. Ayrıca uygulanması kolay ve ekonomiktir. Konuşma becerisi ve olduğu kadarıyla bilgiden başka bir şeyi gerektirmez.

Anlatım yönteminde, ilginç bir girişle öğrenenin dikkati çekilir; ardından bilgiler belli bir düzen içinde sunulur ve sonunda da ana noktaların, ilişkilerin vurgulandığı güzel bir zet yapılırsa, yöntem yararlı bir şekilde kullanılabilir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önüne alınmaması, bir süre sonra sıkıcı hâle gelmesi, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığının bilinememesi, öğrenenler sürece aktif hlde katılmadığı için yüksek düzeyde öğrenmelerin nadiren gerçekleşmesi de yönteminin sınırlılıkları içinde yer alır.

Soru cevap yöntemi

Eğiticinin amacına ve beklentisine göre bir teknik olarak da kullanılabilen soru cevap yöntemi, bilginin doğuştan var olduğu ve bunun sorularla ağa çıkarılabileceği düşünce-

sine dayanır. Yöntemden beklenen, önceden düzenlenmiş birtakım sorularla, öğrenenin zihninde saklı olan bilgileri açığa çıkarmak ve bunlarla öğrenenin doğruya veya gerçeğe ulaşmasını sağlamaktır. Ama sıklıkla karşılaşılan tehlikeli bir yanlış kullanım biçimi de kapsamlı bilgilerin küçük küçük parçalara bölünerek belli soruların cevapları şeklinde ezberletilmesidir.

Soru cevap yöntemi, öğrenenlerin “hazır bulunuşluk derecesini saptama”, “ilgi uyandırma”, “güdüleme”, “belli noktalara dikkat çekme”, “neden-sonuç ilişkisini gösterme”, “düşüncelerini örgütlü bir biçimde ifade yeteneği kazandırma” ile “öğretmen-öğrenci arasında veya öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurma” becerisi kazandırma gibi çok geniş bir yelpazedeki amaçları gerçekleştirmek için kullanılabilir.

Soru cevap yönteminde kullanılacak sorularla, öğretim süreçlerinde daha farklı işler de yapılabilir.

Sorularla, öğrenenlerin belli istenilen davranışları sergilemesi sağlanabilir. Yani eğitici, cevaplanması değişik türden davranışlar gerektiren sorular düzenleyebilir. Bu tür sorularla, öğrenenlerin, “karşılaştırmalar veya kıyaslamalar yapması”, “karar vermesi”, “öğrenileni yeni durumlara uygulaması”, “neden-sonuç ilişkilerini bulması”, “örnek vermesi”, “eleştirmesi”, “sonuç çıkarması” veya “hatırlaması” sağlanabilir.

Sorular aracılığı ile öğretim süreçleri de düzenlenebilir. Bu bakış açısıyla da eğitimciler çeşitli sorularla öğrenenleri konunun belli noktalarına **odaklayabilirler**, dağılmakta olan konuyu **toparlayabilirler** veya konunun belli kısımlarını ayrıntılı biçimde **irdeleyebilirler**.

Soru cevap yöntemini kullanırken, eğitimcilerin soruları yöneltme şekillerine ilişkin farklı seçenekleri vardır. Örneğin, soru genel olarak gruba yöneltilip isteyen kişilerin serbestçe cevaplamalarına izin verilebilir. Hatta cevaba katkı

getirmek veya farklı cevap vermek isteyenler de dűşüncelerini bir tartiřma havasında **serbestçe** ifade edebilirler. Bu uygulamanın daha kontrollű bir řekli de, eđitiminin soruyu gruba yűnelttikten sonra cevaplamak isteyenlerin el kaldırmalarını beklemesi, bu kiřiler arasından seđtiđi birisinin cevaplamaına izin vermesidir. Seđilen kiři beklenen cevabı veremediđinde el kaldıranlardan bařka birisi seđilebilir. Bu ikinci uygulama, űđrenenlerin kendi aralarında cevabı tartiřmalarını engellerken, eđiticiye, sorusuna cevap verebileceklerin sayısını gűstererek grup hakkında bir deđerlendirme fırsatı sunar. Üçüncü yol, űnce eđitiminin gruba soruyu yűneltmesi, makul bir dűřünme süresinin ardından kendi seđtiđi birisinin cevaplamaını istemesidir. Bu uygulama, tüm grup üyelerinin soruyu cevaplamaya hazır olma baskısını hissetmelerini sađlar. Son seđenek de, eđitiminin bireysel deđerlendirmeler yapmasına olanak veren bir yoldur. Bunda da, űnce cevap verecek kiři belirlenir, ardından soru, belirlenen kiřiye yűneltir. Bu son uygulamada, soru sorulacak kiři seđildikten sonra, grup üyelerinin bazıları cevap üzerinde dűřünme ihtiyacı hissetmemelerinin űtesinde, soruyu bile dinlemeyebilirler.

Soru cevap yönteminin, anlatım yöntemine göre daha fazla zaman alması, farklı űđrenme tipleri için soru hazırlama gűçlüđü, sorulara beklenen cevaplar verilmediđinde zaman kaybına yol ađması ve soruları cevaplayamayan űđrencilerin öz gűvenlerini olumsuz řekilde etkileme ihtimalinin olması gibi sınırlılıkları vardır.

Problem çűzme yöntemi

Bu yöntemde, űđrenenlere, çűzűme giderken atılacak adımları, űđretimin amaçlarıyla iliřkilendirilebilecek bir problem verilir. Burada asıl beklenti, űđrenenlerin çűzűm için etkili ve yararlı olan çeřitli araçları, yolları ve olanakları bulup kullanabilmeleridir. Bu bakıř ađısıyla problem çűzme yöntemi, esas olarak bir tür “arařtırma ile űđrenme”

yöntemdir. Bir öğrenme yöntemi olarak, burada önemli olan üzerinde uğraşılan problemin çözüme kavuşturulması değildir. Yöntemden asıl beklenen, öğrenenlerin, eleştirel düşünme, önceki yaşantıları yeni alanlara transfer etme, sorgulama ve karar verme gibi bilişsel yeteneklerini işe koşarak yeni davranışlar kazanabilmeleridir. Yöntemin bakış açısıyla, bir problemin çözümünde kullanılacak olan bilgiye ulaşabilme ve bu bilginin problemin çözümünde kullanılması, o bilginin içeriğinden çok daha önemlidir.

Problem çözme yöntemi; bilişsel alanın uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki üst düzey davranışların kazandırılması için uygun bir yöntemdir. Ayrıca, kişilere, olaylara bilimsel açıdan bakabilmeyi ve bir yaşam becerisi sayılabilecek “bilimsel yöntem kullanmayı” öğretir. Bu durum gerçek yaşama ilişkin deneyim sahibi olma olanağı olarak da düşünülebilir. Bireyler, bir soruna çözüm getirebilmenin hazzını yaşayarak, duyuşsal olarak da öğrenirler. Öte yandan, problemin olası çözüm yollarını denerken; eleştirel ve özgür düşünme ile başarısızlıktan ders almayı öğrenirler. Problem grupça çözülüyorsa, iş birliği ve takım çalışması gibi beceriler de kazanılanlar arasında yer alır. Problem çözme süreci içinde öğrenenler, yaparak ve yaşayarak etkin bir şekilde katılım gösterdikleri için; yöntem, öğrenenlere hem güdüleyici hem de ilginç gelir. Bu da daha kalıcı ve izli öğrenmelere yol açar. Ancak, yöntemden azami verim elde edebilmek için, seçilen problem; öğrenenlerin bilişsel düzeylerine ve sosyal olgunluk derecelerine uygun olmalı, olabildiğince açık seçik ve anlaşılabilir biçimde sunulmalı, bunun için de gerekiyorsa görsel veya işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.

Soru cevap yönteminde olduğu gibi, uygulamasının zaman alması, öğrenenlere olanak ya da kaynak sağlama güçlüğü, öğrenenlerin çözümü güç problemler karşısında olumsuz tutum geliştirme olasılığı, bazı durumlarda beklenen sonuç için harcanan zaman ve emeğin rasyonel olmaması (atılan taşın ürkütülen kurbağaya değmemesi), problem çözme sü-

reçlerinde sınıf yönetiminin öğretmenleri zorlaması, yöntemin uygulamasında karşılaşılabacak olası güçlüklerdir.

Örnek olay incelemesi yöntemi

Yöntemde, öğrenenlere, kazandırılacak davranışlarla ilgili gerçek bir olay sunulur. Bu olay; bir gazete haberi, bir belgesel ya da çekilmiş bir video kaydı olabilir. Yöntemden beklenen; öğrenenlerin, olaya ilişkin gerçek verileri incelemeleri, olayın nedenleri üzerinde düşünmeleri, olayın olumlu ya da olumsuz yanları üzerinde tartışmaları ve bu süreçlerin sonunda kişisel değerlendirmeler yaparak öğrenmeleridir.

Örnek olarak seçilen olay; sözlü, yazılı, görsel veya hem görsel hem işitsel (video) biçimde sunulabilir. En fazla verimi elde etmek için, bu olay; öğrenenlerin kavrama ve olgunluk düzeylerine uygun olmalı, olabildiğince açık, sade ve anlaşılabilir şekilde sunulmalı ve en önemlisi, eğitici de olayın öğrenciler tarafından anlaşıldığından emin olmalıdır.

Bu yöntemle öğrenenlerden, sürece katılmaları, olaya ilgi göstermeleri, öğrenmeye güdülenmeleri, sorun çözmeleri ve olayları çok boyutlu şekilde kavrama yeteneklerini geliştirmeleri beklenir. Eğitici, yöntemi hakkını vererek uygulayabilirse, öğrenenler ayrıca demokratik bir öğrenme ortamı içinde birlikte çalışma olanağı da bulurlar.

Amaçlara uygun olayların kolaylıkla bulunmaması, uygulamanın zaman alması, önceden ayrıntılı bir planlamayı ve hazırlığı gerektirmesi ve değerlendirmesinin güç olması, yöntemin uygulanmasını zorlaştıran faktörlerdir.

Göstererek yaptırma yöntemi

Fen Bilgisi öğretmeni yetiştirme programında bir laboratuvar deney düzenineğinin hazırlanması, güzel sanatlar eğitiminde bir enstrümanın (örneğin piyanonun) akort ayarı, spor eğitiminde cirdin atılması, meslek okulunda

motorun yağ filtresinin değiştirilmesi, askeri eğitimde bir silahın sökölüp takılması gibi bir düzeneğin kurulmasını, bir araç gerecin kullanılmasını ya da çalıştırılmasını göstererek açıkladıktan sonra, uygulama ve alıştırmalarla öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bir eylemin tam olarak nasıl sergileneceğinin, bir işin nasıl yapılacağıının uygulamalı olarak gösterilmesi, sözcüklerle anlatımdan çok daha etkili olduğu için, yöntem oldukça kullanışlı ve işlevseldir.

Özellikle fen bilimleri, spor, sanat ve müzik alanlarında sıklıkla kullanılan bu yöntemin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için şunlara dikkat edilmesi gerekir: Bir işi iyi bir şekilde yapıyor olmak, o işin yapılış aşamalarını ayrıntılı şekilde gösterebilmek anlamına gelmez. Uygulamayı göstererek yapan kişinin, örnek alınacak mükemmel bir model olabilmesi için hem kişisel özellikleri hem de gösterdiği olayı yapma biçimi çok önemlidir. Bu nedenle iyi bir performans için ayrıntılı bir hazırlık gerekir.

Uygulamanın gösterilmesinden önce, ortam, tüm izleyenlerin gösterilenleri görüp duyabileceklerinden emin olunacak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca, araç gereçlerin çalışır durumda oldukları gösteri öncesi mutlaka denenerek kontrol edilmelidir. Zaman dikkatlice planlanmalı bu planlamada sadece olayın yapılış süresi değil, öğrenenlerin olaya odaklanma süreleriyle açıklamalar için gerekebilecek fazladan süreler de dikkate alınmalıdır. Gerekliyse olayın yapılış aşamaları tahtaya veya bir panoya herkesin görebileceği şekilde yazılmalı, bu açıklamalar da hem olayın yapılış sırasını izlemek hem de konudan uzaklaşmamak için referans olarak kullanılmalıdır. Gösteri süresince, uygun sorularla dönüt alınmalı, anlaşılmayan yerler varsa açıklığa kavuşturulmalıdır.

Canlandırma (Dramatizasyon) yöntemi

En kalıcı öğrenmeler, kişinin gerçek yaşantılarıyla gerçekleşen öğrenmeleridir. Öte yandan, bu öğrenme yaşantıları kişinin kendi geçmiş yaşantılarıyla, kişiliğiyle, biri-

kimleriyle, ihtiyaç ve beklentileriyle ne kadar ilişkili olursa öğrenme de o kadar kolay olur. Canlandırma (dramatizasyon), bu iki unsuru birleştirerek hem kolay, hem de kalıcı bir şekilde öğrenmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Ayrıca, ğrenme yaşantılarını tartişmaya açarak bireyleri benmerkezcilikten kurtarmayı da hedefler.

Yöntemi bir örnekle açıklamak için, öğrencileri sıklıkla derse geç kalan bir öğretmenin, kalıcı bir öğrenme yaşantısıyla, ğrencilerinde zamana uyma konusunda bir farkındalık oluşturmak istediğini varsayalım. Böyle bir durumda, öğretmenin geç kalanları derse almama, dersi bölmenin öğrenenlerin dikkatlerini dağıttığını açıklama, hatta gecikenleri cezalandırma gibi seçenekleri vardır.

Ama yöntemin getirdiği bakış açısıyla, şöyle bir seenek daha vardır:

Bir öğrenciye **ğretmen rolü**, başka bir öğrenciye de **geç kalan ğrenci rolü** verilir. Uygulama başlatılmadan önce, işlenen dersin ne olduğu, o an derste ne yapıldığı, dersin kaçıncı dakikasında olunduğu gibi uygulamanın yapılacağı bağlam ğretmen tarafından ayrıntılı şekilde belirlenir ve sınıftaki herkese açıkça anlatılır. Ayrıntıları açıklanmış olan bu bağlamda, ğretmen rolünü üstlenmiş ğrenci öğretmenin yerine geçer, geç kalmış ğrenci rolünü üstlenmiş kişi de dışarı çıkar. Öğretmen rolünü üstlenmiş kişi, bağlamın gerektirdiği derse başladıktan hemen sonra, geç kalan ğrenci rolündeki kişi sınıfın kapısını alar. **İşte canlandırma tam bu noktada başlatılır.** Bu aşamadan sonrası için ne bir senaryo, ne de önceden belirlenmiş davranışlar veya yönlendirmeler vardır. Her şey, “ğretmen” ve “geç kalan ğrenci” rolünü oynayan kişilere bırakılır. Geç kalan kişi, durumu nasıl aıklayacağına, kendince kabul edilebilir mazeretlerinin neler olduğuna kendisi karar verir. Başka bir ifadeyle, bunlar öğrencinin kendi yaşantılarının, kendi değerlendirmelerinin bir tür dışavurumdur. Benzer biçimde, ğretmen rolündeki kişinin derse geç kalmaya,

dersinin bölünmesine vereceği tepki, mazeret olarak ileri sürülenleri ne şekilde değerlendireceği tamamıyla kendi geçmiş yaşantılarıyla oluşturduğu birikimine dayalı olacaktır. Görüldüğü gibi **canlandırma, öğrenenlerin, öğrenilmesi amaçlanan bir konuyla ilgili olarak, kendilerini belirli kişilerin yerine koyduktan sonra, çeşitli olayları ve ilişkileri, belli bir senaryoya bağlı olmadan, içlerinden geldiği gibi davranarak canlandırmaları temeline dayanan bir öğretim yöntemidir.**

Yöntem, ilk bakışta sadece rol üstlenenlerin katıldığı ve öğrendiği, geriye kalan öğrencilerin edilgen biçimde sınıfta olan biteni izledikleri bir uygulama gibi görünse de, grup için asıl eğitsel kısım, canlandırmadan sonraki değerlendirme aşamasıdır. On dakikayı geçmeyecek şekilde gerçekleştirilen canlandırma bölümünün ardından; önce rol alan öğrencilere, ardından da “öğrencilerin geçirdikleri yaşantıları beraberce yeniden gözden geçirmeleri” amacıyla canlandırmayı izlemiş olan grubun geri kalanına, cevaplarının sınıfça tartışılacağı şu sorular sorularak herkes sürece dahil edilir.

Ne yaşadınız?

Bunları yaşarken neler hissettiniz?

Nerelerde ne tür güçlükler çektiniz?

Öğrenenler, bu yöntemle, hem öğrenilmesi amaçlanan konuyu yaşayarak öğrenirler hem de başka bir kimliğe büründükleri için empati kurma becerisi kazanırlar. Kendilerinin tek başlarına aşamadıkları birtakım psikolojik engelleri, başkasıymış gibi davranarak aşabilirler. Çeşitli durumlara ve olaylara farklı açılardan bakma olanağı bularak, bunları benmerkezci olmayan bir bakış açısıyla değerlendirip yorumlayabilirler. Dinleme, etkili konuşma, ikna, hoşgörü gibi iletişim becerilerini geliştirebilirler. Konuşma, rol yapma, yaratıcılık gibi yeteneklerini gösterebilirler. En önemlisi de, “söylenen” ile “yaşanan” arasındaki farkları görmeye başlarlar.

Yöntemin uygulanması esnasında eğitcilerin dikkat etmeleri gereken bazı ayrıntılar vardır. Örneğin, kalabalık gruplarda, özellikle canlandırma sonrası değerlendirmenin **amacına uygun bir şekilde** yapılması çok zordur. Rol dağıtımında, eğitcinin öğrenenlerin kişisel özelliklerini önceden bilmesi ve bunu dikkate alması gerekir. Aksi takdirde canlandırmanın komediye dönüşme tehlikesi vardır. Eğitciler, umulmayan gelişmelere karşı da uyanık ve hazırlıklı olmalıdırlar. Bu tür sorunlarla karşılaşmamak için de, eğitcilerin; canlandırmayı yapacak kişilere, yapacakları işin eğitsel bir etkinlik olduğunu iyice açıklamaları gerekir. İzleyecek olanlara da, neyi neden izleyecekleri konusunda ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır. Eğitcilerin, sınıftakileri, mümkün olduğunca her zamanki sınıf atmosferinden çıkarmaya çalışmaları gerekir. Bu da olabildiğince gerçekçi bağlamlar oluşturmakla ve bu bağlamı ayrıntılı şekilde sınıfa açıklayabilmekle mümkündür. Ortamı her zamanki sınıf atmosferinden çıkarabilmek için başka bir yol da araç gereç ve materyal kullanmaktır. Bu amaçla, sınıfta mevcut akla gelebilecek her türlü nesne, materyal olarak kullanılabilir. Hatta bu maksatla, mevcut araç gereç ve materyaller asıl kullanım amaçlarının dışında bile kullanılabilir. Örneğin, bir kalem kutusu mikrofon olarak, bir anahtarlık da madalya olarak kullanılabilir.

Canlandırmaların **en fazla on dakika süre ile sınırlandırılması** da, konunun başka yönlere kaymasını önleyecektir.

Oyunlaştırma (temsil) yöntemi

İlk bakışta, görünüm olarak canlandırmaya (dramatizasyona) çok benzediği için bazı uygulayıcılar tarafından canlandırma ile karıştırılan, ama amacı açısından canlandırmadan çok farklı olan diğer bir yöntem de oyunlaştırma (temsil) yöntemidir.

Bu yöntemden beklenti, herhangi bir olayın öğrenilmesini kolaylaştırmak için o olayı “ideal hâliyle” canlandırarak daha somut ve daha kolay anlaşılır bir hâle getirmektir.

Bir önceki canlandırma yöntemi için verilen aynı örnekten, derse geç kalma olayından hareketle, oyunlaştırma ile kazandırılması daha uygun olan başka bir davranış şu olabilir: “Derse geç kalmış bir öğrencinin, öğretmeniyle olması gereken ideal iletişim biçiminin nasıl olması gerektiği.”

Bu kez canlandırmayı yapanların, senaryosu ve her aşaması ayrıntılı biçimde önceden belirlenmiş, **ideal davranış ve söylemleri içeren bir performansı** sergileyerek, sınıftakilere derse geç kalmış bir öğrencinin, öğretmeniyle olması gereken ideal iletişim biçiminin nasıl olması gerektiğini göstermeleri gerekir. Böylelikle, sınıftakiler de, somutlaştırılmış ideal bir örneği izlemek suretiyle, olması gerekeni görerek öğrenirler.

Eğer senaryo uzun hazırlıkları gerektirmeyecek ve bir kez izlendikten sonra öğrenilebilecek kadar kolaysa, eğitici, rol alanları değiştirerek performansı birkaç kez tekrar ettirebilir. Böylelikle, hem izleyiciler öğrenilmesi gereken davranışı pekiştirmiş olurlar hem de ideali yaparak yaşayarak öğrenen kişi sayısı ilk performansta rol alanlarla sınırlı kalmamış olur.

Olayları somutlaştırmaya yarayan bu yöntemin, öğretim kademelerinin ilk basamaklarındaki somut işlemler döneminde olan öğrenenlere katkısı oldukça fazladır.

Canlandırma yöntemi ile oyunlaştırma arasındaki farkı vurgulamak için tekrar belirtmek gerekirse; oyunlaştırmada amaç, ideal davranışı göstermek olduğu için ayrıntılı bir senaryo dahilinde belirli davranışlar sergilenirken, canlandırma yönteminde belli bir senaryo yoktur. Öğrenenler, kendilerini özgür hissettikleri bir ortamda, konuyla ilgili olarak içlerinden geldiği gibi duygu, düşünce ve davranışlarını ortaya koyarlar.

Benzetim yöntemi

Pilot eğitimlerinde kötü hava koşullarında uçağın indirilmesi, cerrahların eğitimlerinde beynin çok kritik bir

noktasındaki bir tümörün çıkarılması, uzay çalışmalarında yerçekimsiz ortamda bir cihazın onarılması gibi bazı öğrenme yaşantıları hayati riskler içerir. Diğer yandan, askeri eğitimlerde, her birisinin maliyeti bin dolarlarla ifade edilen tanksavar roketleriyle nişancılık eğitimi yapmak gibi bazı öğrenme yaşantılarının da maliyeti çok yüksektir.

ğrenme süreçlerinde hayati risk içeren ya da ekonomik olmayan yaşantıları gerektiren davranışların, **gerçek durumlara benzer biçimde oluşturulmuş yapay ortamlardaki yaşantılar aracılığı ile kazandırılmasına** benzetim yöntemi denir.

Pilotların eğitimlerini uçuş simülatörü denen araçlarla yapmaları, askeri personelin eğitimi için savaş koşullarının varsayıldığı, gerçeği yerine manevra mermilerinin kullanıldığı harp oyunu ve tatbikatların düzenlenmesi, astronotların uzay koşullarının yaratıldığı yapay ortamlarda eğitilmeleri, tıp eğitiminde kadavralar üzerinde yapılan uygulamalar benzetim yönteminin kullanımının bazı örnekleridir.

Benzetim yönteminin kullanılması sayesinde, olası kazalardan veya hatalardan doğacak ciddi olumsuzluklar nlenmiş olur. Eğitilecek kişi de, bu durumun farkında olarak, **ğrenme yaşantısının içerdiği risklerin baskısının olmadığı** daha rahat bir ortam içinde öğrenebilir.

Bu yöntem sayesinde kazaların yanı sıra eğitim harcamaları da en aza indirilmiş olur. Ayrıca başarısızlığın da telafisi mümkün olur ve eğitilenler daha kısa sürelerde gerekli bilgi ve beceriyi edinebilirler.

Diğer yandan, **gerçek durumların bire bir aynısını oluşturmak** bazen zor olabilir. Eğitilen açısından yapay ortamda olduğunu bilmek, gerçek ortamı bire bir yaşayabilme önünde ciddi bir engeldir ve bu nedenle gerçek ortamlarda, yapay ortamlarda karşılaşılmayan durumlarla karşılaşmak mümkündür.

Benzetimin kullanıldığı her etkinliğin sonunda mutlaka bir özetin ve içinde **gerçek durumlarla kıyaslamaların** da yer aldığı genel bir değerlendirmenin yapılması gerekir.

Ve diğer yöntemler...

Eğitim bilimleri terminolojisinde yöntem ve teknik kavramları arasındaki sınırın çok belirgin olmamasının bir nedeni de **uygulamanın ele alınış biçimidir**. Eğer, eğitici, dersin başında hazır bulunuşluk düzeyini görmek için, ders içinde bir konunun irdelenmesi için soru cevap kullanıyorsa, bu bir tekniktir. Ama dersinin amaçlarını gerçekleştirmek için tüm dersini soru cevap şeklinde işliyorsa o zaman izlediği yol bir yöntemdir.

Konuyla ilgili başka bir ayrıntı da, bazı yöntemlerin, **sadece belli programlardaki veya belli özel alanlardaki davranışların kazandırılmasına yönelik** yöntemler olmasıdır.

Örneğin, “**iş başında eğitim**” adı verilen yöntem, bir işyerinde, bir kurumda, işler devam ederken, mevcut etkinlikleri kesintiye uğratmadan yeni katılanlara işi öğretmek ve ardından işe dâhil etmek amacıyla uygulanan bir yöntemdir. Örneğin bir bankaya yeni bilgisayar sistemi alındığında banka, işlerini kesintiye uğratmadan işinin bir parçası şeklinde personelini eğitebilir. Bir kurumda görevde yükselme olduğunda, kurum, sürdürdüğü etkinlikleri kesintiye uğratmadan bu yöntemle personelini yeni görevini yapabilecek şekilde eğitebilir.

Sadece öğretmen yetiştirme programlarına özgü başka bir yöntem de “**mikro öğretim**” yöntemidir. Mikro öğretim, öğretmen adaylarına, süre ve konu bakımından sınırlandırılmış bir öğretim deneyimi ile, **belli bir öğretim becerisini uygulayarak kazandırmaya** yönelik bir yöntemdir. Amaç, gerçek sınıf ortamında ders vermeye başlamadan önce, öğretmen adayına, başarısızlık riski azaltılmış, normal sınıflara göre daha kontrollü bir ortamda deneyim kazandırmaktır.

Bu yöntemde, önemli olan, ğretmen adayının, mikro ğretim için seçilmiş konuyu ğretebilmesinden çok, **ğretmen adayına kazandırılması amaçlanan ğretim becerisini öngörüldüğü biçimde sergileyebilmesidir.**

Bu yöntem sadece ğretmen yetiştiren kurumlarda kullanıldığı için, sınıftaki herkes zaten ğretmen adaydır. Uygulamada, ğretmen adaylarından birisi sadece belli bir ğretim becerisini sergilemek için, “**mikro ders**” denilen, kısa süreli ve kontrollü bir ders verir. Bu ders videoya kaydedilir. Ders sonunda (futbol maçı yorumlarında olduğu gibi) ğretmen yetiştirmekten sorumlu eğiticinin moderatörlüğünde, diğer ğretmen adaylarının da katılımıyla, gerektiğinde video durdurularak, ileri geri alınarak ğretim becerisinin sergilendiği mikro ders sınıfça değerlendirilir. Bu esnada mikro dersi veren ğretmen adayı da gerekli notları alır. Değerlendirmenin ardından, mikro dersi vermiş olan ğretmen adayı, bu kez değerlendirmede sözü edilenleri de dikkate alarak aynı dersi tekrar verir ve bu ders de önceki ders gibi kaydedilir. Aynı şekilde ikinci kayıt da izlenerek, gerçekleştirilen ve gerçekleştirilemeyen iyileştirmelere ilişkin değerlendirmeler yapılır dönütler verilir. Normal olarak iki aşamalı olan bu sürece, gerekirse mikro dersin üçüncü kez verildiği bir aşama da eklenebilir.

Bunların dışında, grupla yapılabilen bazı uygulamalar da kullanım amacına göre **yöntem** ya da **teknik** olarak ele alınabilir.

Eğiticinin kontrolünde bir konunun tüm grubun katılımıyla tartışıldığı, eğiticinin anlaşılmayı kolaylaştırma adına sorular sorduğu ya da sık sık özetler yaptığı tartışma biçimi **büyük grup tartışması** olarak bilinir. Ancak, 15-20 kişilik küçük gruplarla, bir konuda “fikir alışverişinde bulunmak” ya da “bir karara varmak” amacıyla, resmi olmayan bir hava içinde, ortaklaşa bir konuyu tartışma da **serbest grup tartışması** olarak adlandırılır. Serbest grup tartışmasında, herkesin birbirini görebileceği ve iştebileceği bir oturma düzeni, beklentinin karşılanabilmesi açısından önemlidir.

Öğretim teknikleri ve bazı örnekleri

Öğretim programının **süreç** bölümünde, **öğretim tekniklerinden** yöntem içinde atılan küçük **adımlar** olarak söz edilmişti.

Eğitici; bir yöntemle dersini işlerken öngörmediği bir durumla karşılaştığında, konunun belli bir bölümünün anlaşılmasında güçlükler yaşandığını gördüğünde, bir şekilde öğrenenlerden aldığı dönütler gerekli kıldığında, teknik olarak adandırılan ve aşağıda bazı örnekleri verilmiş olan küçük adımları atar.

Çember tekniği

Bu teknik, **grup üyelerinin birbirilerini daha yakından tanımaları, bir konu hakkında ne düşündüklerini paylaşmaları** ya da **bir soruna ortak akılla çözüm aramaları** gibi değişik amaçlarla kullanılabilir.

En fazla 15 kişiden oluşan grup, sabit sıraların olmadığı bir sınıf ortamında, çember şeklinde otururlar. Tekniğin uygulamasında bir başkan, bir süre ayarlayıcısı, (eğer amaç bir uzlaşa ya da ortak çözüm arayışı ise) bir de sekreter bulunur. Sekreter ve süre ayarlayıcısı, başkanın solunda otururlar. Başkan sağındaki ilk kişiden başlayarak her bir kişiye birer dakikayı geçmeyecek şekilde kısa bir konuşma süresi verir. Sekreter belirlenmişse o da notlar alır.

Örneğin, teknik, grup üyelerinin birbirlerini daha yakından tanımaları amacıyla kullanılıyorsa, başkan **“Benim için en iyi arkadaş ...”** şeklinde başlayan cümleyi herkesin kendisine uygun biçimde tamamlamasını isteyebilir. Eğer bir konu hakkında kişilerin ne düşündükleri ortaya konmak isteniyorsa, gruptakiler, **“Senin için ön yargılı olmak ne demektir?”** sorusuna yanıt verirler. Bir soruna çözüm aranıyorsa, sorun ortaya konduktan sonra **çemberde yer alanların kişisel çözüm önerileri** dinlenir.

Uygulama sonunda, bir uzlaşı ya da bir soruna çözüm aranıyorsa, sekreterin notlarının da yardımıyla, başkan genel bir değerlendirme yaparak ortaya bir sonuç koyabilir.

Vızıltı grupları

Michigan Devlet Üniversitesi'nde, Dr. Donald Phillips'ın kalabalık sınıfını 6 gruba bölüp her bir gruba, üzerinde 6 dakika süreyle tartışacakları bir problem vererek yaptığı bir tür grup çalışması, bir süre sonra üniversite kampüsünde "Phillips 66" tekniği adıyla meşhur olur.

Ardından, bu uygulamanın farklı biçimleri geliştirilir ve grupların kovanda çalışan arılara benzetilmesi nedeniyle (İngilizcede arı vızıltısına "buzz" denildiği için) bu uygulamalar genel olarak, (İngilizce) "buzz groups" olarak adlandırılır. Bizim eğitim bilimcilerimiz de, "buzz groups" ifadesinin, bizim kültürdeki "arı gibi çalışma" ifadesini çağrıştırdığını varsayarak, tekniğin adını dilimize "vızıltı grupları" olarak çevirirler ama aynı kültürde "arı gibi çalışmak" benzetmesinin yanı sıra, "sivrisinek gibi vızıldamak" şeklinde olumsuz bir benzetmenin de olduğu akıllarına gelmez.

Bu teknik, kalabalık sınıflarda, sınıfı küçük gruplara ayırıp her gruba uğraşacağı farklı sorunlar verip sınıfın tümünü sürece dahil etmek için kullanılabilir. Tekniğin bu kullanım biçimine, sınıfta fazla gürültü olmasın diye öğrencilerinin sadece birbirlerini duyabilecekleri şekilde konuşmalarını isteyen eğitimciler tarafından, "**fısıltı grupları tekniği**" de denmektedir.

Yukarıdaki kullanım biçimine ek olarak bu teknik; bir konferansın, bir film gösterisinin, bir gezinin ardından **değerlendirme yapmak**, herhangi bir etkinliğe ya da çalışma programına başlamadan hemen önce **hazır bulunuşluluk düzeyini görmek** veya herhangi bir konuda öğrenenlerin **beklentilerini belirlemek** amacıyla da kullanılabilir. Bu

durumda, seçilen 2 öğrenciden 2’şer dakikalık sürelerle konuşması istenebilir. Bunu “vızıltı22” şeklinde adlandıranlar da vardır. Bu bakış açısıyla “vızıltı 66” dan sonraki uygulamalarda, yani seçilen 6 kişiyi 6’şar dakikalık sürelerle konuşturmanın ötesindeki uygulamalarda, teknik işlevselliğini yitirmeye başlar.

Beyin fırtınası

Bir soruna ya da bir konudaki iyileştirme arayışına, kişilerin hayal güçlerine ve yaratıcılıklarına dayalı değişik fikirlerle çözüm bulunabilmesini amaçlayan bir tekniktir. Bu nedenle tekniğe “**buluş fırtınası**” da denmektedir.

Uygulanma şekli özetle şöyledir: Bir soruna çözüm getirmekle görevlendirilen bir grubun üyeleri, **mümkün olduğu kadar çok ve farklı** fikirler ileri sürerler. Dile getirilen her çözüm önerisi; diğer grup üyelerini, daha farklı, daha işlevsel ve daha nitelikli buluşlar ortaya çıkarmaya yöneltir. Fikirler çılgınca olabilir ve bunlar da başka fikirleri tetikleyebilir. Ortaya atılan fikirlerin ayrıntılı bir şekilde açıklanması ya da savunulması istenmez. Sadece fikirlerin mümkün olduğu kadar hızlıca ifade edilmesi, yazıya geçirilmesi ve diğerleri tarafından sükûnetle değerlendirilmesi istenir. Bunun için de bir yazı tahtası ya da üzerine herkesin görebileceği büyüklükte yazıların yazılabileceği kağıtların olduğu bir pano bulundurulur.

İşlevsel bir şekilde kullanılabilmesi için, sorun net bir şekilde ortaya konmalı, bir zaman sınırı getirilmeli ve katılımcılardan bu sınırlı süre içinde katkı getirmeleri istenmeli, tartışma boyunca söylenenler analiz edilmeli, değerlendirilmeli ve yeniden örgütlenmelidir.

Beyin fırtınası aracılığı ile sorunlara çözüm getirmede kullanılan yollara ilişkin hep şu örnekler verilir:

Benzerlerinden yararlanma: Tekstil sektöründe, pamuk liflerini çekirdeklerinden ayıran çırçır makinesinin

tasarımında, tasarımcının evdeki koltukları tırmalayan kedisinin koltuk kumaşını liflerine ayırmasından ilham aldığı söylenir. Bir sabun firması, otomatik olarak sabunları kutuya koyan makinenin, sabun koymadan geçirdiği boş kutuların ayıklanması için çözüm aramaktadır. Kutulama makinesinin yeniden tasarlanması, üretim bandının sonuna boş kutuları belirleyecek sensörler konması çözüm önerileri içindedir ancak, x-ray düzeneği gibi içine sabun konmamış karton kutuları fark edecek bir sistem de ekonomik değildir. Çocukluğunda harman yerinde buğdayla samanın rüzgârda nasıl ayrıldığını hatırlayan bir mühendis, üretim bandının sonuna koyduğu güçlü bir vantilatörle sorunu çok ekonomik bir şekilde çözer. Üretim bandının sonuna konan vantilatörün rüzgârıyla boş kutular kolayca uçar gider.

Fikir bağlantıları kurma: NASA yetkilileri, astronotların eldivenle fermuarları açıp kapamada güçlük yaşadıkları gerekçesiyle bu soruna çözüm aramaktadır. Beyin fırtınasının bir aşamasında geçen “yağmur ormanları” ifadesi; oraya gitmiş bir katılımcıya, çalılıklarda elbisesine yapışan dikenlerin elbisenin kat yerlerinin açılmasını engellediğini hatırlatır ve bu noktadan harekete, bugün giysilerde ve ayakkabılarda fermuar yerine kullanılan (cırt cırt adıyla anılan) düzenek geliştirilir.

Zarardan yarar çıkarma: Mark Twain’in ünlü eserinde, Tom Sawyer, arkadaşları oyun oynarken bir çiti boyamakla cezalandırılır. Arkadaşı Ben, onunla alay etmeye başladığında Tom, arkadaşını çit boyamanın bir ayrıcalık ve onurlu bir iş olduğuna ikna eder ve kendi boyaması gereken çiti, bir şeyler karşılığında arkadaşlarına boyatır. Mevcut stokları bozulmak üzere olan bir üretim merkezinde, bu olumsuzluğa çözüm aranırken, bu öyküdeki olay hatırlanır. Firmaya maddi yük getirecek bir durumun nasıl kazanca dönüştürüleceği tartışılarak, ürünlerin hayvan yemine dönüştürölüp satılmasına karar verilir.

Altı şapkalı düşünme

Bir konuda karar vermeden önce, konunun tüm değişik yönlerini, olabildiğince eksik bir taraf bırakmadan, olası tüm farklı bakış açılarıyla ve sistematik olarak ele alıp sağlıklı bir değerlendirme yapmak için kullanılan bir tekniktir.

Tekniği oluşturan Edward de Bono, bir konuda karar verirken “düşüncelerimizi”, yani sembolik ifadesiyle “kafamızı” işe koştüğümüzü düşünmüştür. Her bakış açısını da farklı bir “kafa yapısıyla” ele almayı sembolize etmek için her bir bakış açısını, başa giyilen farklı renklerdeki şapkalarla temsil etmiştir. Teknikte sözü edilen altı renkteki her bir şapka, aynı konuya getirilen altı farklı bakış açısını temsil etmektedir.

Öğrencilerini bir geziye götürüp götürmeme konusunda karar verme aşamasındaki bir öğretmen örneğinde, bu şapkalara, ya da bakış açılarına göre şunlar söylenebilir:

Beyaz Şapka (Tarafsız bakış açısı): Bilgiyi merkeze alır, tarafsız bir bakış açısıdır. *(Gezi gözlem, öğretim süreçlerinde yer alan bir etkinliktir ve bir öğretmen olarak çocukları geziye götürmem olağandır)*

Kırmızı Şapka (Duygusal bakış açısı): Duygusal tepkileri öne alır. Önsezilere dayalı bir bakış açısıdır. *(Çocuklar her şeyi sınıfta öğreniyorlar, sıkılmışlardır, geziye gitmek onlar için büyük bir değişiklik olur, mutlu olurlar, beni daha çok severler, zaten ben de öğrenciyken bizi geziye götüren öğretmenlerimi çok severdim.)*

Siyah Şapka (Karamsar bakış açısı): Eleştirel yargıyı temel alır. Karamsar bir bakış açısıdır. *(O gün ders işleyemeyeceğim, programı nasıl yetiştireceğim? Velilerden izin almak da ayrı bir iş yükü. Ya gezide çocukların başına bir şey gelirse? Nasıl hesap veririm ben o çocukların analarına babalarına...)*

Sarı Şapka (İyimser bakış açısı): Olumlu yönleri temel alır. İyimser bir bakış açısıdır. *(Görerek yaşayarak öğrenme öğrenmenin en kalıcı şeklidir. Çocuklar bu geziyle hiç unutmayacakları bir öğrenme yaşantısı bulabilecekler.)*

Yeşil Şapka (Yaratıcı bakış açısı): Farklı ve yeni çözümleri temel alır. Sıra dışı bir bakış açısıdır. *(Acaba geziye götürmek yerine, konuya ilişkin bir belgesel mi izletsem çocuklara, yoksa üç boyutlu [sanal gerçeklik tarzı] fotoğraflar bulup projeksiyonla sınıfta göstersem daha güvenli olmaz mı...)*

Mavi Şapka (Değerlendiren bakış açısı): Tüm olası yanları ve boyutları göz önüne alır. Analize ve sonuçlara odaklanmış bir bakış açısıdır. *(Gezi gözlem önemli de olsa, sınava odaklı düşünen velilerin bir şikayetiyle benim defterimi dürerler, zaten müdür de öğretmenin arkasında durmuyor, bir terslik olursa beni günah keçisi ilan eder, en iyisi ben bu meseleyi bir belgeselle kapatayım...)*

Altı ayakkabılı uygulama

Altı şapkalı düşünme tekniği çok tutulan Edward de Bono; bu kez de kararı verilen herhangi bir uygulamanın **yapılış tarzına seçenekler eklemek** için başka bir yaklaşım geliştirmiştir.

Bu kez verilmiş bir kararı uygularken atılan “adımlara” gönderme yaparak, tekniğin adını “altı ayakkabılı uygulama” tekniği koymuştur. Bu teknikte, altı şapkalı düşünmedeki renkli şapkaların yerinde, her bir rengi farklı bir uygulama biçimini temsil eden değişik cins ve renkte ayakkabılar vardır. Ancak teknik, altı şapkalı düşünmedeki gibi bir karar verme sürecine katkı değil, tercih edilebilecek **farklı uygulama seçenekleri** sunar.

Teknikte geçen ayakkabı tip ve renkleri ile bunların temsil ettikleri farklı uygulama seçenekleri şunlardır:

Lacivert resmi ayakkabı: Resmi uygulamalara yöneliktir. Kuralları, izlenecek yönergeleri ve rutinleri temsil eder. Yönergeler ve rutinler, bir şeyin en iyi nasıl yapılacağını gösteren kemikleşmiş yol göstericilerdir ve her defasında tekrar üzerinde düşünmeyi ortadan kaldırarak hata riskini azaltırlar. *(Bir uçak teknisyeni, uçağın uçuş öncesi bakım ve kontrolünü yaparken bu tarz uygulamayı tercih edebilir.)*

Gri spor ayakkabısı: Gri renk, beynin boz maddesini çağrıştırır. Abartısız ve sessiz biçimde bilgi toplamaya ve düşünmeye dayalı bir şekilde, çok yönlü ve tarafsız bir uygulamayı temsil eder. Uygulamaya bazı varsayımlarla başlayıp en makul görünene ulaşmayı amaçlar. *(Bir öğretmen, dersini işlemek için seçtiği bir yöntemi uygularken tercih edebilir.)*

Kahverengi yürüyüş ayakkabısı: Kahverengi, toprağın rengidir ve yere sağlam basmayı çağrıştırır. Yürüyüş ayakkabıları kalın ve dayanıklı olurlar ve her yerde kullanılabilirler. Bu uygulama biçimi; sahip olunan temel değerler, hedefler ve öncelikler çerçevesinde, yararcılığı (pragmatizm) ve pratikliği ön plana alır. *(Bir öğrenci, kendisi için önemli bir sınava hazırlanırken tercih edebilir.)*

Turuncu lastik çizme: Turuncu; tehlikeyi, yangını, afetleri temsil eden renktir. İtfaiyeciler, ilk yardım görevlileri ve koruma kurtarma ekibindeki kişiler turuncu lastik çizme giyer. Bu uygulama; acil durumları, krizleri ve tehlikeyi işaret eder. *(Önemli bir sınavın sonuna doğru sınavda bir soruyu yanlış sorduğunu fark eden bir öğretmen, bu duruma karşı çözüm ararken tercih edebilir.)*

Pembe terlik: Pembe, nezaketi ve kadınsı duyguları çağrıştırır. Terlik ise rahatlığı, ev ve aile içi hayatı temsil eder. İnsana ilgi, şefkat, yardım ve sempati göstermeyi gerektiren davranışları çağrıştırır. Uygulamanın temelinde, insanların, insanca ilgiye layık oldukları fikri yer alır. *(Sosyal sorumluluk çerçevesinde bir afet bölgesine yardıma gitmiş bir öğretmen ya da bir gönüllü, felaketten etkilenmiş çocuklarla yapacağı etkinlikleri uygularken tercih edebilir.)*

Mor binici çizmesi: Mor renk, antik Roma'da otoritenin geleneksel rengidir. Otoritenin ve resmi bir rolün yerine getirilmesiyle ilgilidir. Davranışlar, kişisel tercihlerin değil, görev ve yükümlülüklerin eseridir. (*Okul müdürünün, kurum amirinin öğretmenlerle veya kurum personeliyle ilişkilerinde tercih edilebilir.*)

Tekniklerde geçen bazı kavramlar

Eleştirel düşünme ve yaratıcılık; bir soruna çözüm arama, bir konuda sağlıklı karar verme, bir ihtiyaca cevap verecek yeni bir ürün ortaya koyma gibi amaçlarla kullanılan tekniklerde sıklıkla geçen iki kavramdır.

Eleştirel düşünme

Eleştirel düşünme, olaylara benmerkezci olmayan ve önyargılardan arınmış şekilde bakabilmenin yoludur. Bu haliyle eleştirel düşünme, bir **değerlendirme aracı**, bir **problem çözme anlayışı** ve bir **yaşam becerisi** olarak da ele alınır.

Eleştirel düşünme;

Bir **değerlendirme aracı** olarak, değerlendirmeyi, duygu ve değerleri karıştırmadan, sadece eldeki verilerle, nesnel bir şekilde ve mantık kurallarıyla yapabilmektir.

Bir **problem çözme anlayışı** olarak, ele alınan sorunun tek bir çözüm yolunun olmadığını, her zaman değişik seçeneklerin, farklı çözüm yollarının olabileceğini kabullenerek bu bakış açısıyla çözüm arayabilmektir.

Bir **yaşam becerisi** olarak da tartışma yeteneği kazanmaya çalışmak, bilişsel süreçler üzerinde düşünüp bu süreçleri anlamak için kafa yormak ve entelektüel gelişmeye açık olmaktır.

Eleştirel düşünme becerisine sahip kişiler; olayların, kendi bakış açılarının dışında farklı şekillerde görünebi-

leceğinin farkında oldukları için, olayları olabildiğince derinlemesine ve ayrıntılı biçimde incelerler. Edindikleri bilgilerin doğruluğuna veya güncelliğine kuşkuyla yaklaşıp bu bilgileri farklı kaynaklardan doğrulama ihtiyacı hissederek. Herhangi bir konuda yargıda bulunmadan önce, konuya ilişkin değişik görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirildikten sonra geçerli ve güvenilir çıkarımlarda bulunmaya çalışırlar. Mantıklı değerlendirmeler ve yorumlar yapıp tutarsızlıkları ve çelişkileri hemen fark ederler. Değerlendirmelerinde doğru ve güvenilir ölçütler kullanırlar. Sorgulama arzularını hiç yitirmezler. Bağımsız ve yansız düşünebilirler ve farklı düşüncelere de saygı duyarlar.

Yaratıcılık

Konuyla ilişkili diğer önemli bir kavram da **yaratıcılık** kavramıdır.

Yaratıcılık, başkalarının göremediğini görebilmektir. Var olanı, yeni bir duruma farklı bir biçimde uyarlayabilmektir. Bir bütünü değişik ve denenmemiş bir şekilde bir araya getirerek yeniden üretebilmek veya daha işlevsel bir hale getirmek için değiştirebilmektir⁶¹.

Bilinmezlik güvensizliğe yol açtığından, pek çok kişi, bilinen yolları rahat ve güvenilir yollar olarak görür. Bu nedenle de, çoğu kişi için bilinen yoldan ayrılmak zor ve sancılıdır. Oysa yaratıcılığın ilk adımı, ana yoldan ayrılabilme cesaretini ve kararlılığını gösterebilmek, yeni deneyimlere açık olmak ve kalıplardan kurtulabilmektir.

61 Bunu eklemek istemezdim ama, üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının gösterdiği bu tepkiyle çok karşılaştığım için ve bu tepki de bize “toplum olarak yaratıcılığın neresinde olduğumuza” dair bir fikir verdiği için sözünü etmeden geçemiyorum:

Yukarıda yaratıcılığı tanımlayan cümlelere ek olarak; Bir de yaratıcılık kelimesi, duyulduğu ya da okunduğu zaman, kelimelerin zihinlere özenle nakşedilmiş değişmeyen tek bir anlamına takılıp, “Tövbe tövbe, yaratmak bize mahsus değildir...” **dememektir**. Yani, **daha sadece adı geçtiğinde bile zihni çerçeveleyen o kalıplara hapsolmeden**, bağımsız, özgür ve nesnel bir şekilde düşünebilmektir.

Öğrenmenin ve dünyayı algılamanın altyapısının ve ardından nesnel değerlendirme ölçütlerinin yavaş yavaş oluşmaya başladığı erken çocukluk döneminde -ki bu dönem, çocuğun bilişsel gelişiminin soyut işlemler aşamasından uzak olduğu bir dönemdir- okul öncesi eğitim kademelelerinde, **değerler eğitimi** adı altında verilen din eğitimiyle oluşturulmuş bir zihinsel yapıdan, değil yaratıcılık, dünyanın nesnel gerçekleriyle doğru şekilde başa çıkabilme becerisini bile beklemek zordur⁶².

Yaratıcılık bağlamında önemli olan başka bir nokta da **eğitim-yaratıcılık arası ilişkiyi** eleştirel bir bakış açısıyla ele alabilmektir. Bizler, yeni kuşaklara geçmişin birikimini ve kültürel mirasını aktarma adına, onlardan istediğimiz ve öngördüğümüz gibi düşünmelerini ve davranmalarını isterken **acaba yaratıcılıkları önüne engeller inşa ediyor olabilir miyiz?**

Daha da ötesi, fen bilimlerinde bile, belli formüllerde, verilen değerleri yerlerine koydurarak problemlerin geleceksel çözüm yollarını öğretmek, benzer problemler için farklı ve daha etkili çözüm yolları arayışının önünde bir engel olabilir mi?

Tecrübeyle sabittir, yükseköğretimde bile bazı hocaların, öğrencilerini meselelere kendi bakış açılarıyla bakmak durumunda bırakması, sınavlarda kendi doğrularını istemeleri, farklı bakış açılarını “yanlış” olarak değerlendirmeleri

62 Bir haber portalında 6 Mart 2016 tarihinde yer alan şu haber, değerler eğitiminin **kimler tarafından, hangi içerikle** yapıldığına ilişkin ip uçları içermektedir:

Muğla ve Fethiye Müftülüğü toplantı Salonunda Cumartesi ve Pazar günü din görevlilerine, “Değerler Eğitimi Eğitimci” konulu seminerin sona ermesinin ardından katılımcı din görevlilerine “ Hizmet İçi Eğitim Kursu Katılım Belgesi” verildi. Seminerin kapanış konuşmasında İl Müftüsü, **“katılan din görevlilerine, emeği geçenlere teşekkür ediyorum. Bundan sonraki hizmetlerinde bu eğitim seminerinden aldığınız bakış açısı ile hizmet edeceğinizi düşünüyorum.”** ifadelerini kullandı. Din görevlilerine, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürü, Muğla İl Müftüsü, Menteşe Müftüsü ve İmam Hatip Lisesi Müdürü tarafından sertifikaları takdim edildi. Programın ardından din görevlileri hatıra fotoğrafı çekti.

de yaratıcılıkla ilişkilendirildiğinde, neden yaratıcı olamadığımız biraz daha anlaşılacaktır⁶³.

Bir de modeller vardı

Yöntem ve tekniklerin yanı sıra, içinde yeri ve zamanı geldiğinde farklı yöntemlerin ve tekniklerin uygulanabildiği ve **öğrenme modelleri** olarak adlandırılan öğrenme süreci tasarımları vardı.

Bu tasarımların amacı; öğrenme ortamlarında, öğrenenler arasındaki başarı düzeyi farklarına neden olduğu düşünülen faktörleri kontrol altına alarak, herkesin olabildiğince başarılı olmasını sağlamaya çalışmaktır.

63 2009'da 1'inci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde de bildiri olarak sunduğum bir çalışmamda “*Bu ödevi anlamsız buluyorum.*”, “*Senin sonunu kötü görüyorum.*” ve “*Kahveyi şekersiz içerdi.*” gibi Türkçe cümlelerdeki “*anlamsız*”, “*kötü*” ve “*şekersiz*” sözcüklerinin, cümle çözümlemelerinde zarf tümleci olarak öğretildiğini ortaya koyduktan sonra, bunların zarf tümleci olmayacağını iddia etmişim. Gerekçem de açıktı: zarflar eylemi nitelerken, buradaki ilgili sözcükler eylemi değil, cümlelerin nesnelere niteliyordu. Örneğin “*Kahveyi hızlı içerdi.*” gibi bir cümlede, “*hızlı*” zarftır, çünkü içme eylemini nitelemektedir. Ama “*Kahveyi şekersiz içerdi.*” cümlesinde “*şekersiz*” içme eylemini değil, cümlelerin nesnesi olan “*kahveyi*” nitelemektedir. Diğer cümlelerde, “*kötü*” olan görme eylemi değil, cümlelerin nesnesi olan “*son*”dur, “*anlamsız*” olan da bulma eylemi değil, “*ödev*”dir. Hatta, bunu kanıtlamak için de dil bilgisinde sıklıkla kullanılan dönüşümlerden yararlanmış, zarf olmayan ögenin; yüklemine kendisinin, öznesini de önceki cümlelerin nesnesinin gerçekleştirdiği **isim cümleleri** oluşturabildiğini (*Kahve şekersizdir, Son kötüdür, Ödev anlamsızdır* gibi) ve yine zarf olmayan ögenin; tamlayanını kendisinin, tamlananını da cümlelerin nesnesinin gerçekleştirdiği (asıl cümlelerin anlamıyla uyumlu), **isim tamlamaları** oluşturabildiklerini (*Şekersiz kahve, Kötü son, Anlamsız ödev* gibi) ama **bunların zarflarla mümkün olmadığını ileri sürmüştüm.** (*Kahve hızlıdır* veya *Hızlı kahve* gibi) Son olarak da, bunun ayrı bir cümle ögesi olarak ele alınması gerektiğini ifade edip, **nesne niteleyicisi** şeklinde bir de adlandırma önermişim.

Bunu görebilmemi sağlayan, Türkçe Dil bilgisi konusunda lisans düzeyinde bir eğitim almamışım, gerçek anlamda dil bilgisini ve dilin işleyiş kurallarını da uzmanlık alanlarımdan birisi olan Yabancı Dil Öğretimi alanında eğitim alırken öğrenmiş olmamdı. İlk lisansında aldığım mühendislik eğitimi de bu bakış açısını başka bir alana transfer edebilmemi sağlamıştı. Ama konumuza dönecek olursak, bilgi edinme kapsamında çözümlemelerini sunduğum Türk Dil Kurumu, cümlelere müdahale ederek zorlama çözümler getirmiş, Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden konunun uzmanı bir Hocamız da beni “**Türk Dilini yabancı dillerin kurallarına göre inceleme yanılığısına düştüğüm**” gerekçesiyle uyarılmıştı. Akademi dünyasından terhis olduğum için, artık bu çözümlenmesi yarım kalmış konuyu, geride kalanlara bırakıyorum.

Şimdi de bireyler arası başarı düzeyi farklarına neden olduğu düşünülen değişkenlere ve bu değişkenlerden hareketle oluşturulmuş bazı modellere kısaca bakalım.

Tam öğrenme modeli

Bilişsel davranışların aşamalı sınıflandırmasından bildiğimiz Amerikalı eğitim psikoloğu Benjamin Samuel Bloom (1913-1999) tarafından önerilen **Tam Öğrenme** modelinde, sınıf gibi öğrenme etkinliklerinin topluca yapıldığı yerlerde bireyler arasındaki başarı farklarına neden olduğu düşünülen faktörler şu şekilde sıralanır:

1. Bireylerin doğuştan getirdikleri kişisel özellikleri.
2. Öğrencilerin, derse ilişkin ön öğrenmeleri ve derse karşı ilgileri ile derse karşı takındıkları tutumları. (Kısaca, başarılı olup olamayacaklarına dair kişisel inançları)
3. Sunulan öğretim hizmetinin niteliği.

Yaygın kanının aksine, sınavlarla, elemelerle seçilerek bir öğretim kademesinin bir sınıfında toplanmış öğrencilerin doğuştan getirdikleri kişisel özellikleri, diğer faktörlere göre, öğrenme ürünü olan davranışları, yani başarıları üzerinde etkisi en az olan faktördür⁶⁴. Bu nedenle modelin uygulanmasında, öğrenenlerin doğuştan gelen özellikleri için yapılacak herhangi bir işlem ya da düzenleme yoktur. Başka bir ifadeyle, bu özelliklerin, eğitim ürünü olarak sonradan kazandırılan davranışlar üzerindeki etkileri ihmal edilecek kadar önemsizdir.

Öğrenci nitelikleri

Modelin uygulanmasında göz önüne alınacak ilk grup faktörler, “**öğrenci nitelikleri**” ana başlığı altında geçen,

64 Bloom'un konu hakkındaki söyledikleri şöyledir: “İnsanlar arasında zihinsel güçler bakımından doğuştan gelen bazı farklılıklar bulunmaktadır. Ancak, bunlar, eğitimin ürünü olarak sonradan meydana getirilenlerin yanında hemen hemen hiçtir...”

öğrencilerin derse ilişkin **ön koşul öğrenmeleri** ile **derse karşı ilgileri ve tutumlarıdır**.

Ön koşul öğrenmeler (Bilişsel giriş davranışları)

Bilişsel giriş davranışları olarak da adlandırılan öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri; dili kullanma, matematiksel işlemler yapabilme ve mantıksal düşünebilme becerileri ile öğretilcek konuya ilişkin geçmiş öğrenmelerdir. Modelin uygulanmasının bu aşamasında, bilişsel giriş davranışlarının, öğretilmesi planlanan konuları anlamaya yetecek düzeyde olup olmadığı kontrol edilir. Böylece her bir öğrencinin konuyu öğrenirken karşılaşılabileceği olası yetersizlikler, daha öğretim süreci başlamadan belirlenmiş olur.

Derse karşı ilgi ve tutumlar (Duyuşsal giriş özellikleri)

Aynı işlem, (duyuşsal giriş özellikleri olarak da adlandırılan) öğrencilerin derse karşı ilgileri ve tutumları için de yapılır. Yani, öğrencilerin öğretilcek konuya karşı ne derece ilgili oldukları, bu konulara karşı ne tür tutumlara sahip oldukları ve akademik özgüvenleri (kendi öğrenme geçmişlerine bakarak, konuları öğrenip öğrenemeyeceklerine ilişkin kendi öz değerlendirmeleri) belirlenir. Böylelikle daha öğretim süreci başlamadan, öğrenenler için sorun çıkarma ihtimali olan duyuşsal davranış eksiklikleri de belirlenmiş olur.

Bu eksiklik belirleme işlemleri, bir **üniteye** başlamadan önce **sadece o ünite için** yapılır. Modelde, özgün haliyle, “öğrenme birimi” olarak geçen ünite kavramı; bir arada öğretilmesi mümkün olan, anlamlı bir bütün oluşturacak davranışları kapsayan, bittiğinde ölçme değerlendirmesi yapılabilecek bir öğrenme ürünü ortaya koyan, en fazla 10 saatlik ders süresini alan bir konu ya da konular grubudur. Bu öğrenme birimini biz de eğitim ortamlarında ve ders kitaplarında İngilizce “unit” sözcüğünden türettiğimiz **ünite** sözcüğü ile adlandırıyoruz.

Tamamlama eğitimi

Modelde, bir üniteye başlamadan önce, ön koşul öğrenme ve duyuşsal giriş davranış eksikliği olan öğrenciler, eksik oldukları konulara ilişkin tamamlama eğitimine alınırlar ve öğrencilerin hepsinin o üniteye ilişkin başlangıç durumları eşitlenir.

Öğretim hizmetinin niteliği

Modeldeki diğer faktör de **öğretim hizmetinin** yani **öğrenme sürecinin niteliğidir**. Öğretim hizmetinin (veya sürecinin) niteliği için de, **aşğıdaki değişkenlerin en iyi duruma getirileceği** adımlar atılır.

1-Öğrencilerin, öğretim esnasında, neleri niçin yapacaklarını gösteren işaret ve açıklamalar açıkça belirtilir. Eğitimciler bunları “**işaret ve ipuçları**” olarak adlandırırılar.

2-Öğrenciler istenen davranışları sergilediklerinde, bunları sürdürmeleri için çeşitli söz ve hareketlerle desteklenirler. Bu da “**pekiştirme**” olarak adlandırılır.

3- Öğrencilerin öğrenme öğretim süreçlerine aktif olarak katılmaları sağlanır. Bu da “**katılma**” olarak adlandırılır.

4-Öğrenme sürecinde, öğrenciler yeterli olmayan veya kabul edilemeyecek bir davranış sergilediklerinde; kendilerine şu üç konudaki bilgiyi içeren bir bildirimde bulunulur: **Davranışın yetersiz veya kabul edilemez olduğu**, davranışın **neden yetersiz görüldüğü ya da kabul edilmediği** ve son olarak da öğrenenin, bu davranışının **yeterli ya da kabul edilebilir sayılması için ne(ler) yapması gerektiği**. Bu bilgileri içeren bildirimler de “**dönüt**” olarak adlandırılır.

5-Her ders sonunda ya da konunun önemli bir bölümü tamamlandığında; eğitimci, yapacağı küçük bir değerlendirmeye, **sınıfça anlaşılmayan** veya **farklı anlaşılan** konulara ilişkin eksikleri veya yetersizlikleri giderir. Bu da “**düzelme**” olarak adlandırılır.

Bir önceki değişken dönüt ile bu değişken düzeltme arasındaki belirgin fark şudur: Dönüt, gereklilik ortaya çıktıkça, süreç içinde bireysel olarak verilirken, düzeltme ise konu ya da ünite sonunda yapılan toplu değerlendirmelerin ardından grup için yapılır.

Değerlendirmeler

Bu modelde, ünitenin sonunda iki farklı değerlendirme yapılır.

İzleme değerlendirmesi

Ünite sonunda yapılan ve tüm öğrenenlerin katıldığı ilk değerlendirmedir. İzleme değerlendirmesinde yetersiz görülenler, düzeltme etkinlikleri adı verilen bir tür tamamlama eğitimine tabi tutulurken, yeterli olanlar da sonraki üniteye kadar zenginleştirilmiş etkinliklere uğraşırlar.

Paralel izleme değerlendirmesi

İzleme değerlendirmesinde yetersiz olanlar, tamamlama eğitimi sonunda bir kez daha değerlendirmeye alınırlar. İzleme değerlendirmesinin benzeri olan bu ikinci değerlendirmeye “**paralel izleme değerlendirmesi**” denir. Böylece izleyen üniteye başlarken, izleme değerlendirmesinde görülen eksiklikler giderilerek, tüm öğrenciler aynı düzeye getirilmiş olur.

Her bir ünitenin başında, giriş davranışlarının kontrol edilerek yetersiz olanların tamamlama eğitimine alındığı, ünite sonundaki değerlendirmede başarısız olanların da bir kez daha paralel izleme değerlendirmesine alındıkları göz önüne alındığında, bu modelde bir ünite tamamen öğrenilmeden izleyen üniteye geçilemediği açıkça görülmektedir. Bu nedenle, modele **Tam Öğrenme Modeli** denir.

Okulda öğrenme modeli

Amerikalı eğitim psikoloğu John Bissell Carroll (1916-2003) tarafından önerilen bu modelin ana değişkeni **zaman**dır. Carroll'a göre, hızlı öğrenen ve yavaş öğrenen öğrenciler vardır. Öğrencilere ihtiyaç duydukları **zaman** ve **ek öğrenme olanakları** verildiğinde, her öğrenci öngörülen öğrenme düzeyine ulaşabilecektir.

Bu modelde, öğrenme düzeyi üzerinde etkisi olduğu öne sürülen, üçü **öğrenen** ile ikisi de **öğretim süreci** ile ilgili olmak üzere **beş faktör** tanımlanmıştır.

Öğrenen ile ilgili faktörler

Modeldeki öğrenenle ilgili üç faktör şunlardır:

Yetenek

Öğrenenin, bir konuyu en iyi öğrenme koşulları altında öğrenebilmesi için ihtiyaç duyduğu süre ile ilişkilendirilen değişkene “yetenek” denir. Öğrenenin bir konuyu öğrenebildiği zaman dilimi ne kadar kısa ise yeteneği o kadar çok demektir. Başka bir ifade ile yetenek ve öğrenme süresi arasında ters bir ilişki vardır. Yetenek arttıkça öğrenme süresi azalırken, öğrenme süresi arttıkça öğrenenin yeteneğin azlığından söz edilir.

Öğretimden yararlanma yeteneği

Diğer yandan, öğrenenin konuya ilişkin ön koşul öğrenmeler açısından eksikleri varsa ve öğrenilecek konular, öğrenenin kavrama düzeyinin ötesindeyse, bu süre ne kadar uzun olursa olsun ya da bir önceki değişken cinsinden ifade etmek gerekirse, öğrenenin yeteneği ne kadar fazla olursa olsun, öngörülen öğrenme düzeyi gerçekleşmeyecektir. O nedenle, öğrenenle ilgili tanımlanmış diğer bir faktör de öğrenenin belli bir konuyu öğrenebilmesi için gerekli olan **hazır bulunuşluk** düzeyidir. Buna da “**öğretimden yararlanma yeteneği**” denir.

Sebat

Öğrenenle ilgili son değişken de, öğrenenin motivasyonunun bir yansıması olarak, bir konuyu öğrenebilmek için, öğrenmeye **gönüllü olarak** harcadığı zamandır. Bu değişkene de “**sebat**” adı verilir.

Süreç ile ilgili faktörler

Modeldeki süreçle ilgili faktör de şunlardır:

Fırsat

Fırsat olarak adlandırılan değişken, öğrenme için verilen zamandır. Bir öğrenme konusunun öğrenilmesi, (öğrencinin yaşı, bulunduğu eğitim kademesi, konuya karşı ilgisi ve tutumu gibi değerler sabit olmak üzere, deneme ve uygulamaların ortaya koyduğu) belli bir zamanı gerektirir. Örneğin rasyonel sayılarla toplama çıkarma eğitiminin öğrenilmesi için 40 dakika zaman gerekiyor olsun. Eğitici, bunun için 40 dakika ayırıyorsa, modele göre, öğrenciyeye yeterli fırsat veriliyor demektir.

Öğretimin niteliği

Süreçle ilgili ikinci faktör de, ortalama yeteneğin gerektirdiğinin üzerinde ek zaman gerektirmeyecek şekilde **öğrenciyeye uygun öğretim hizmetidir**. Bu faktöre de “**öğretimin niteliği**” denir.

Modelin uygulanmasında, bireyler arası başarı farklarına neden olduğu düşünülen bu faktörler, en uygun duruma getirilerek **nitelikli öğrenme gerçekleştirilir**.

Eğitim alanyazınında (literatüründe) **Tam Öğrenme** ile **Okulda Öğrenme** modellerinin birlikte uygulanması gerektiğini öne sürenler de vardır. Hatta bazı kaynaklarda, tam öğrenme modeli, bu iki modelin sentezi şeklinde sunulmaktadır.

Öğretim süreçleri modeli

Sınıf ve benzeri ortamlarda bireylerin öğrenme düzeylerine ilişkin önemli faktörün **öğrenme süreçlerinin nitelikli tasarlanması** olduğu görüşüne dayanan modeller, Amerikalı eğitim psikoloğu Robert Mills Gagné (1916-2002) ve Amerikalı psikiyatır William Glasser (1925-2013) tarafından önerilen modellerdir.

Gagné, öğretimin aşğıdaki aşamalarla sunulacak şekilde düzenlenmesinin nitelikli öğrenmeyi gerçekleştireceğini düşünmektedir. Bu modeldeki ana değişken, öğretim sürecinin belli bir sıra ve aşamalarla düzenlenmesidir. Aşğıda sıralananlar, öğretim süreçlerini bu modele göre düzenlemek isteyen eğitimcilerin atacakları adımları göstermektedir.

1-Dikkat çekme: Derse başlamadan önce konuya ilişkin birkaç soru sorarak ya da anekdot paylaşarak, öğrenenlerin zihinlerini konuya odaklanacak şekilde aktif hale getirme.

2-Amaçlardan haberdar etme: Süreç sonunda elde edilecek kazanımları baştan ifade ederek, öğrenmeyi, öğrenenler için “neyi niçin yaptıklarını bildikleri, anlamlı ve önemli bir süreç” haline getirme.

3-Konuya ilişkin önceki öğrenmeleri hatırlatma: Hem ön koşul öğrenmelerin eksik olup olmadığını sınamak hem de yeni öğrenilenlerle öncekiler arası bağlar kurmayı kolaylaştırmak için önceki öğrenmeleri sorular sorarak hatırlatma.

4-Öğrenilecek öğeleri sunma: Yeni konuya ilişkin öğrenilecekleri ve ilgili örnekleri, mantıksal olarak organize edilmiş bir şekilde sunma.

5-Öğrenciye rehberlik etme: Öğrenilenleri daha anlamlı kılmak için öğrenene yol gösterme, öğrenilenler arasındaki ilişkileri bulabilmesi için yardım etme.

6-Kazanılan davranışı ortaya çıkarma: Davranışın ne ölçüde kazanıldığını görmek için öğrenilen davranışı soru,

alıştırma ve uygulamalarla sergileterek açığa çıkarma ve değerlendirme.

7-Dönüt verme: Öğrenenleri öğrendikleri yeni davranışları ne derece öğrenebildikleri hakkında bilgilendirme, mükemmel davranışları ödüllendirme ve yetersiz davranışlar için düzeltmeler yapma.

8-Öğrenilenleri kalıcı kılma ve genellemeye gitme: Öğrenilenleri, her yeni öğrenilen bilginin eklenmesinin ardından, hepsi anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde örgütleme, belli aralıklarla tekrar etme ve transferi mümkün kılabilmek için farklı ortam ve durumlarda kullandırma.

Glasser'in önerisi ise, program geliştirmedeki doğrusal planlama yaklaşımına benzeyen, daha sade bir düzenleme önerisidir. Bu modele göre süreçteki adımlar şu şekilde düzenlendiğinde, nitelikli öğrenme gerçekleşir:

1-Hedeflerin saptanması: Öğretim hedeflerinin saptanması ve bu hedeflerin davranış olarak ifade edilmesi.

2-Gerekli giriş davranışlarının belirlenmesi: Yeni konularla önceki konular (önkoşul öğrenmeler) arası bağların kurulması ve hazır bulunuşluk düzeyinin yeterli olup olmadığının saptanması.

3-Öğrenme-öğretme ortamının seçimi ve düzenlenmesi: Uygun öğrenme ortamı oluşturma ile bu ortamda kullanılacak uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçimi.

4-Değerlendirme: Sürecin sonunda amaçlara ne derece ulaşılabilmişinin, eksikliklerin neler olduğunun ve bu eksikliklerin nasıl tamamlanacağını belirlenmesi.

Dikkat-İlişkilendirme-Güven-Doyum (ARCS) modeli

Florida Devlet Üniversitesinden Amerikalı eğitim psikoloğu ve öğretim tasarımcısı John M. Keller'ın isteklendirme (motivasyon) üzerindeki çalışmaları sonucunda, **öğre-**

tim s¼reçleri üzerinde etkisi olan duyuşsal fakt¼rlerin senteziyle oluşturduğu bir modeldir.

Model, Keller tarafından bu duyuşsal fakt¼rlerin adlarının ilk harfleriyle **ARCS** (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) **Modeli** şeklinde adlandırılmış, T¼rkçe kaynaklara da **ARCS Modeli** olarak geçmiştir.

Model, öğretim s¼reçlerinde eğiticinin, bu duyuşsal fakt¼rleri göz önüne alması ve her bir fakt¼r¼n gerektirdiklerini yerine getirmesiyle uygulanır.

Etkililiği değişik alanlarda ve k¼lt¼rlerde yapılan akademik çalışmalarla ortaya konmuş olan bu model, belli bir öğretim kademesi ya da alanı ile sınırlı olmaksızın çeşitli öğretim kademelerinde ve s¼reçlerinde kullanılabilmektedir.

Modeldeki fakt¼rler şunlardır:

[Attention] **Öğrenenin dikkatini konuya çekme.**

[Relevance] **Öğrenilecekleri öğrenenin hedefleriyle ilişkilendirme.**

[Confidence] **Öğrenen için, kendisini rahat ve güvende hissededeği bir ortam oluşturma.**

[Satisfaction] **Öğrenme sonunda, öğrenenin bu sonuçtan haz duymasını ve tatmin olmasını sağlama.**

Modelin uygulanmasında, eğiticilerin bu duyuşsal fakt¼rlerden yararlanabilmek için yapabilecekleri şunlardır:

1-Dikkati Çekme:

Öğrenme ortamında pek çok uyarın vardır. Ancak öğretilecek konu ilginç hâle getirilebildiğinde, öğrenenin dikkatini diğer uyarılardan daha fazla çeker. Bu nedenle eğitici, konuyu öğrenenlerin ilgisini çekecek hâle getirmeye, konuya ilişkin bir merak ve araştırma duygusunu tetiklemeye çalışmalıdır. Özellikle dikkat toplama süresi kısa olan küçük yaş gruplarında dikkatin muhafazası için de ayrıca çaba sarf etmelidir.

2-Öğrenenin hedefleriyle ilişkilendirme:

Öğrenilecek konu kendisi için anlamlı ve önemli değilse, öğrenen kişi o konuyu öğrenmek için çaba sarf etmez. Eğitici, konuyu öğrenenin bireysel beklentileriyle, kişisel hedefleriyle ve ihtiyaçlarıyla ne kadar ilişkilendirebilirse; konu da, öğrenen için o kadar anlamlı ve önemli hâle gelir. Ayrıca etkinlikler esnasında eğiticinin öğrenenlerin çalışma ve iş yapma üsluplarını bilmesi ve bunu dikkate alması da eğiticinin işini kolaylaştırır.

3-Olumlu bir bağlam oluşturarak güven telkin etme:

Sınıf ve benzeri ortamlarda öğrenenlerin sürece katılmaları önündeki önemli engellerden birisi de yanlış yapma, dışlanma, eleştirilme ve beğenilmeme endişesidir. Bu endişe ve neden olduğu çekingenlik, öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri özgür bir ortamda isteyerek ve keyif alarak öğrenmeleri önünde ciddi bir engeldir. Eğitici, öğrenenlerin kendilerini rahat hissettikleri, korkmadıkları, risk almaktan çekinmedikleri, öğrenenlere güven telkin eden bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Bunun için de öğrenenlerde, **öğrendiklerine, ilerlediklerine, performanslarının yeterli olduğuna dair inançlar** oluşturulup pekiştirilmelidir. Her fırsatta onlara, **sergiledikleri her yeni performansın, sarf ettikleri çabanın bir ürünü ve sahip oldukları yeteneğin bir sonucu** olduğu hissettirilmeye çalışmalıdır.

4-Sonuçtan haz duymayı ve tatmin olmayı sağlama:

İnsanın çaba sarf ettiği bir süreç sonunda, bu çabalarına değecek bir ürün, bir sonuç görmesi, hem önemli bir ödüldür hem de bir dahaki benzer süreçler için önemli bir teşviiktir. Eğitici; öğrenmenin, biliyor ve yapabiliyor olmanın kazandırdıklarını ve bunların sağladığı katkıları olabildiğince öğrenenlere göstermeli ve bu suretle onların sergiledikleri performanstan ve yaşadıkları deneyimlerden haz duymalarını sağlamaya çalışmalıdır. Bu duygunun

yapmacık abartılı bir duygu olmadığını gösterebilmek için de tüm süreç boyunca öğrenenlerde **adil ve dürüst bir uygulama algısı** oluşturmalıdır.

Süreçle ilgili daha genel kavramlar

Öğretim süreçlerinde; strateji, yöntem, teknik ve model kavramlarının dışında daha genel felsefi kavramlardan da söz etmek mümkündür.

Çok genel olarak bunlar; rekabete dayalı eğitim, iş birliğine dayalı eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim olarak sınıflandırılırlar.

Rekabete dayalı eğitim

Rekabete dayalı eğitim; insanın doğasındaki hırsı, bencilliği ve bunlardan kaynaklanan motivasyonu eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine yönlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. “Rekabet başarıyı getirir.” gibi bir genellenenin eğitime uyarlanmış hâlidir. Rekabete dayalı sistemlerde öğrenenler, birbirleriyle yarıştırlır. Ancak genellikle göz ardı edilen ve vurgulanmayan gerçek ise şudur: Bu sistemde “bir öğrencinin başarılı olması, diğerinin başarısız olmasını gerektirir.” Diğer yandan, eğitimin amacı; öğrenmekten çok, diğerlerinden daha iyi olmaya doğru giderse, süreç sonunda istenen alanda iyi olan bireyler değil, diğerlerini elemek için daha güçlü ve daha duyarsız olan bireyler yetiştirilmiş olur.

İş birliğine dayalı eğitim

İlk bakışta, rekabete dayalı sisteme bir alternatif gibi görünse de, temel felsefesine bakılınca rekabeti de içeren bir yaklaşım olduğu görülecektir. Bu yaklaşımda, gruplar oluşturulur ve değerlendirmeler bireysel olarak değil, **grupça yapılır**. Bunun için öncelikle, süreç başında, her bir öğrenci için öğrenilecek konuya ilişkin bir giriş pua-

nı, süreç sonunda da bir başarı puanı belirlenir. Ardından her bir öğrencinin başarı puanı ile giriş puanı arasındaki fark o öğrencinin **ilerleme puanı** olarak hesaplanır. Grupça yapılan değerlendirmelerde, grubun puanı bu ilerleme puanlarının toplamıyla belirlenir. Bu şekilde yapılan puan hesabının eğitime iki tür katkısı olur. Birincisi, değerlendirmede baştan konmuş ve bireysel olarak aşılması gereken bir çita olmadığı için, iyi olmayanlar umutsuzluğa kapılıp süreçten kopmazlar. İkinci olarak, bir bireyin getireceği her bir fazladan ilerleme puanı, grupta iyi olmayanların yetersizliğini telafi ederek, grubun genel puanına katkı getireceği için, herkes elinden gelenin en fazlasını yapmaya gayret eder.

Uygulamada, eğitimciler, insanın doğasında var olduğu iddia edilen rekabet duygusunu burada da kullanmak için, grupları yarıştırlar. Adı iş birliğine dayalı eğitim olan bu yaklaşımda, aynı grup içindeki bireyler, diğer gruplarla rekabet edebilmek için, kendi aralarında iş birliği yaparlar.

Bireyselleştirilmiş eğitim

İnsancıl (hümanist) bakış açısının eğitime yansımaları olarak da düşünülebilecek son yaklaşım bireyselleştirilmiş eğitimdir. Dayandığı varsayım şudur: Kişilerin doğuştan getirdikleri özellikleri zamanla değişir ve bu değişim, her insanın diğerlerinden farklı, kendine özgü bir birey olmasıyla sonuçlanır. Oysa geleneksel sınıf ortamlarındaki öğrenciler, bu anlamda birbirlerinden farklıyken; belirlenen amaçlar, seçilen konu, konuların sunuluş tarzı ve kullanılan araç gereçler bütün öğrenciler için aynıdır. Bu yüzden de, bireysel özellikleri dikkate alınmayan öğrenciler, aynı düzeyde öğrenememektedirler.

Bu soruna çözüm olarak önerilen bireyselleştirilmiş eğitimde yapılabilecekler şunlardır:

1. Öğrencilerin kendi yetenek düzeylerine uygun biçimde eğitim alanlarına yönlendirilmesi.

2. Öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılması.
3. Öğretimin, öğrenenlerin bireysel öğrenme hızlarında sürdürülmesi.
4. Süreç sonunda, bireyin öngörülen davranış kalıplarıyla sınırlandırılmadan, kendilerine özgü davranışlar sergilemelerine olanak sağlanması.

Görüldüğü gibi bireyselleştirilmiş eğitimden, bir öğretmen ve bir öğrenciyle yapılan eğitim değil, bireylere uygun olarak yapılan eğitim anlaşılmalıdır.