

Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Status and Importance of Situated Learning Theory in Education

Ebru Kılıç

G.Ü, Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
Ankara-TÜRKİYE ekilic@gazi.edu.tr

ÖZET

Geleneksel öğretim yöntemleri ile yetişen bireylerin karşılaştıkları en büyük problemler öğrendiklerini gerçek yaşantıları sırasında kullanamamaları ve öğrendikleri bilgileri farklı durumlara transfer edememeleridir. Yapıcı yaklaşım bu noktada, geleneksel öğretime alternatif olarak görülmektedir. Bu yaklaşımın ışığında ortaya çıkan durumlu öğrenme kuramının, geleneksel öğretimden kaynaklanan bir çok sıkıntıyı ortadan kaldırabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada bu kuramın varsayımları, çözüm önerileri, öğrenme öğretme süreçlerindeki yeri tartışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yapıcı yaklaşım, durumlu öğrenme, yeni yaklaşımlar

ABSTRACT

People who are educated by means of traditional instruction cannot use their knowledge in their real life and cannot transfer their knowledge to different situations. In this point, constructivist approach seems to be an alternative to traditional instruction. It is thought that situated learning theory which resulted from the constructivist approach tries to eradicate these problems. In this study the assumptions, suggestions and the role of situated learning theory in the learning process are discussed.

Key words: Constructivist approach, situated learning, new approaches

1. Giriş

Eğitim alanında her geçen gün büyük değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun sebeplerinden biri ise nesnelci yaklaşımı temel alan geleneksel öğretim uygulamalarının birçok noktada yetersiz olduğunun artık farkına varılmış olması, özellikle de okul çatısı altında öğrenilenlerin gerçek hayatta kullanılamaması ve öğrencilerin edindikleri soyut bilgileri somut hâle dönüştürememesidir. Bu noktada yeni arayışlar, alternatif çözüm yolları sunan yapıcı yaklaşım ve farklı uygulama modellerinin gün ışığına çıkmasını gerektirmiştir.

Öğretme değil, öğrenme kavramı üzerinde duran ve öğrenmeyi bireylerin kendi deneyimleri, zihinsel yapıları ve inançlarına bağlı olarak bilgiyi yapılandırma süreci olarak tanımlayan (Jonassen, 1994) yapıcı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamları genel olarak;

- Öğretimin aşırı basitleştirilmesinden kaçınır.
- Gerçek ve konu ile ilgili bağlamda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.
- Gerçek hayatta karşılaşılabilecek görevler sunar.
- Geleneksel öğretim yöntemlerine göre, gerçek hayatı daha çok yansıtır.
- Sosyal deneyimlerle öğrenmenin yerleşmesini sağlar.
- Yansıtıcı uygulamalar sağlar.
- İşbirlikçi öğrenmeyi destekler.
- Bilginin yapılandırılması sürecinde, bağlama ve içeriğe bağlı kalınmasına imkân verir (Mergel,1998; Honebein,1996).

Yukarıda bahsedilen ortamların tasarlanmasında yol gösterici öneriler sunan yapıcı yaklaşımın uygulanmasında kullanılan farklı kuramlar vardır. Bunlardan birisi de durumlu öğrenme kuramıdır. Durumlu öğrenme, durumlu biliş (dünyadaki sosyal yapı içerisinde karşılaşılan durum) kavramına dayanır. Buna göre öğrenme en iyi, bir bağlam içerisinde gerçekleşebilir. Merrill, Li, Jones (1990) ve Jonassen (1991) göre soyutlanmış ve yapay okul ortamları öğrenme için bir bağlam sağlayamazlar. Öğrenme ortamlarının, gerçek dünyayı ve günlük yaşamı yansıtan zengin bağlamlar sunması ve aynı zamanda

öğrencilere edindikleri bilgilerini kullanabilecekleri gerçek ortamlara benzeyen ortamlarda uygulama olanağı vermesi gerekmektedir (Akt. Deryakulu, 1995).

Durumlu öğrenme kuramı, yapıcı yaklaşımın “Öğrenme, gerçek hayat bağlamında, gerçek görevler ve sosyal deneyimler ile yapılandırılır.” varsayımlarına dayanmaktadır.

2. Durumlu Öğrenme Kuramı

Öğretime dayalı eğitim yöntemlerinin bir çoğu, bilme ve yapma arasında ayrım olduğunu, bilginin parçalardan oluştuğunu ve tek başına yeterli olduğunu, bilginin öğrenildiği ve kullanıldığı ortamdan soyutlanabileceğini varsaymaktadırlar. Okullarda dersler genellikle, soyut bir içerikle düzenlenmekte ve yürütülmektedir. Oysa durumlu öğrenme kuramına göre, bilgi durumludur ve geliştirildiği, kullanıldığı kültürün, bağlamın ve uygulamanın bir parçasıdır. Nesnelci yaklaşımı temel alan geleneksel öğretim, bu bakış açısını görmezden gelmektedir. Aslında bir şey gerçekten biliniyorsa uygulamaya geçirilebilir yani başka durumlara transfer edilebilir. Fakat bu geleneksel uygulamalarla mümkün olamamaktadır (Brown, Colins ve Duguid 1989).

Lave (1996) de; Brown, Colins ve Duguid'i (1989) destekler nitelikte öğrenmenin, ortaya çıktığı kültürden bağlamdan ve uygulamalardan etkileneceğini belirtir. Fakat ne yazık ki geleneksel sınıflarda sunulan bilgi, anlam kazandığı bağlamdan soyutlanarak öğrencilere sunulmaktadır. Bu da öğrencinin gerçek hayattaki problemlerin çözümünde başarısız olmalarına sebep olmaktadır. Bu kurama göre öğrenme için en önemli noktalardan biri etkileşimdir ve öğrenci mutlaka uygulama içinde yer almalıdır. Ancak öğrenci, arkadaşlarıyla etkileşim içine girerek çemberin dışından merkezine doğru hareket edebilir ve o konuda deneyim sahibi olabilir. Kısacası durumlu öğrenme, öğrenmeyi sosyokültürel bir olgu olarak düşünmektedir.

Durumlu öğrenme, öğrencileri öğrenme sürecinin merkezinde tutan bir kuramdır. Bu süreçte, görev ve olayları yansıtan **içerik**; içeriği kazanan ve kullanabilen, bu içeriğin yöneticisi olan kişiye ait **ortam**, durum, değerler ve inançları içeren **bağlam**; öğrencilerin bir grupla birlikte duruma ilişkin anlamı görecekleri ve anlamı oluşturacakları **topluluk** ve öğrencilerin gerçek hayata ilişkin problemlerin çözümünde

uzmanlarla birlikte çalıştıkları süreç yani **katılım** yer alır (Brown, Collins, ve Duguid 1989). Öğrenme, çevredeki gerçek uygulamalara mümkün olduğunca benzeyen bir bağlamda diğer durumlarla bağ kurmaya dayanan bir süreç hâline gelir. Sınıfta durumlu öğrenme kuramı ile içerik, bağlam, topluluk ve katılım bütünleştirilmelidir.

Durumlu öğrenme, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgilendir. Bu kuram, bilgiyi herhangi bir şey ya da kuralların ve olguların tanımlanması ya da toplanması olarak görmez çünkü insan bilgisi, bilgisayar programında olduğu gibi belli işlem basamaklarına bağlı değildir. İnsan bilgisi, davranışların düzenlenmesi yeteneği ve değişen koşullara dinamik olarak uyum sağlama becerisi olarak görülmelidir (Clancey, 1995). Kısacası birey farklı durumlarla karşılaştığında, durumun özelliğine bağlı olarak bilgilerini kullanılabilmelidir.

Miller ve Gildea (1987) tarafından kelime öğretme ile ilgili yapılan araştırma durumlu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu modelde kelimeleri sözlük anlamlarına bakıp cümlede kullanan öğrenciler ile kelimeleri okul dışında gerçek bağlamında öğrenenler karşılaştırılmıştır. İnsanlar genelde kelimeleri doğal iletişim sürecinde öğrenirler. Bu süreç şaşırtıcı derecede hızlı ve başarılıdır. Yapılan araştırmalar, ortalama 17 yaşında, okuyabilen, dinleyebilen ve konuşabilen öğrencilerin yılda yaklaşık 5000 kelime, günde yaklaşık 13 kelime öğrendiklerini göstermiştir. Bunun tersine kelimeleri soyut tanımları ve bağlamdan uzak cümleler ile öğrenen öğrencilerin ise, daha yavaş ve başarısız bir şekilde yılda ortalama 100-200 kelime öğrendikleri belirlenmiştir. (Brown, Collins ve Duguid, 1989). Kelimeleri sözlük anlamları ile öğrenenler kelimeleri çeşitli yönleri ile eksik öğrenmektedirler. Kelimeler kullandıkları yere göre birden fazla anlama gelebilmekte, farklı ya da mecaz anlamları ile kullanılabilmektedirler. Dolayısıyla kelimeler geçtiği bağlamlarda öğrenilmediğinde telaffuzu ve ne anlamda kullanıldığı tam olarak öğrenilememektedir. Tüm bilgiler dil öğrenme gibidir. Dolayısıyla öğrenme, kelimelerin anlamlarında olduğu gibi her zaman belli bir bağlam içerisinde oluşmaktadır (Brown, Collins ve Duguid, 1989).

Bir öğretim stratejisi olarak durumlu biliş, öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları ile konuların ilişkilendirilmesi gereğini vurgulamaktadır. Öğrenme günlük hayattaki gerçek olaylardan elde edilen anlamdır. Bunun için konular öğrenci deneyimleri ile bütünleştirilmeli ve öğrencilere gerçek hayat bağlamındaki olaylar yansıtılmalıdır. Ancak bu şekilde bilgi edinme süreci gerçekleşir ve öğrenilenler sınıftan gerçek uygulamalara transfer edilebilir. Sınıflarda, durumlu öğrenmenin uygulanabilmesi için de, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri kadar karmaşık durumların yer alacağı ortamlar tasarlamak gerekmektedir (Stein, 1998).

Durumlu öğrenme, öğrenciler akademik bilginin alıcısı ve uydurma problemleri çözerek değil, belli bir disiplin alanında çırak olarak görev aldıklarında ve etkinlikler gerçek durumlara benzer olursa gerçekleşir. Gerçek öğrenme (authentic learning) etkin öğrenmedir. Bu öğrenme şekli, gerçek hayat durumlarını ve gerçek hayat karmaşık problemlerini ve şartlarını içerir (Brown ve diğerlerine 1989; Jonassen, 1991) Fakat öğrencilere tüm durumlardaki problemleri sunmak mümkün olmayacağından, ne yapmak gerektiği sorgulanmalıdır. Durumlu öğrenme kuramına göre bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde iki yol vardır. Birincisi, öğrencilere tüm durumlara değil bir çok duruma transfer edilebilecekleri genel bilgi ve beceri sağlamak, ikincisi ise bilginin kullanıldığı durumlardaki bilgi ve beceriyi kazandırmaktır (Winn, 1993).

Bilgi, Lave (1996) tarafından “giriş (way in)” ve ”uygulama (practice)” süreci olarak tanımlanmıştır. Giriş, öğrencinin belli bir süre öğretmenini (master) gözlemlemesi ve ilk olarak bir problemi çözmeye başlaması demektir. Uygulama ise kazanılan bilginin kullanımındaki yani transferindeki incelik ve kusursuzluktur.

Bir çok duruma transfer edilebilecek bilgi ve becerilerin kazandırılması, öğrencilere sunulan gerçek hayatı yansıtan durumların, çoklu bakış açısını gösterecek şekilde düzenlenmesi ile sağlanabilir. Bunu gerçekleştirebilmek için de öğrencilere verilen durumların basit değil karmaşık olması ve çeşitlendirilmesi gerekir. Öğrenmede transferin önemi bilinmesine rağmen transferin nasıl sağlanacağı çok da açık değildir. Öğrencilere verilen bilgileri nerelerde kullanabileceklerini söylemek ve göstermek yeterli olmamaktadır. Öğrencilere öğrendikleri ortamdaki farklı bir ortamda

öğrendiklerini uygulama fırsatı verilmelidir. Öğrencilere kazandırılan bilgi ve beceriler, gerçek görevlerle bütünleştirilmeden bağlamdan uzak bir şekilde verilirse transferin sağlanması mümkün olmayacaktır. (Winn, 1993).

Kullanılabilir bilgi (transfer edilebilen bilgi) belli özelliklere sahip öğrenme ortamlarında kazanılır. Bu ortamların özellikleri özetlemek gerekirse (Herrington ve Oliver, 1995);

- Gerçek hayatta kullanılacak bilgileri yansıtan gerçek bağlamlar sağlamalıdır.
- Gerçek etkinlikler sunmalıdır.
- Uzman deneyimlerinden yararlanabilme imkânı sağlamalıdır.
- Çoklu roller ve bakış açıları sağlamalıdır.
- Bilginin işbirliği içinde yapılandırılması desteklemelidir.
- Soyut düşüncelerin şekillenmesine imkân veren yansımaya desteklemelidir.
- Bilgilerin ifade edilmesini desteklemelidir.
- Değerlendirmenin görevler yolu ile yapılmasını sağlamalıdır.

Öğrenme ortamlarında gerçek hayatın yansıtılması gereğini ön plana çıkaran durumlu öğrenme kuramına uygun olarak düzenlenecek öğrenme öğretme süreçlerinde, McLellan (1996), aşağıdaki bileşenlerin kullanılmasının uygun olacağını belirtmektedir (Akt. Ataizi, 2000):

Öyküler: Öyküler, bilginin keşfedilmesi ya da transferinde büyük rol oynarlar. Öyküler hatırlama aracı olarak da kullanıldığı için gerçek dünya bağlamı ile ilişkili olanlardan seçilmelidir.

Yansıma: Bireyin öğrendiklerini kendi içerisinde açıklığa kavuşturma sürecidir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgi, becerileri ve yaptıkları araştırmaları kendi içlerinde çözümlenmeleri gerekir.

Bilişsel çıraklık: Bilişsel çıraklık, etkinlik ve toplumsal etkileşim aracılığıyla gerçek uygulamalarda öğrencilerin kültürlenmesi yani içinde bulunduğu duruma özgü kültürü alması olarak açıklanır. Çıraklık kavramı, öğrenme de deneysel etkinliklerin önemini ön plana çıkarmaktadır. Aynı zamanda, öğrenmenin bağlama dayalı, durumlu ve kültürleyici bir olgu olduğu fikrini savunmaktadır.

Okullardaki öğrenme ortamları bilişsel çıraklığa uygun şekilde tasarlanması da durumlu öğrenme kuramının desteklediği stratejilerden biridir. Bilişsel çıraklık, gerçek uygulamalarla öğrencinin bilişsel araçları elde etmesine, geliştirmesine ve kullanımına imkân tanıyan öğrenmeyi destekler. Öğrenme, hem okul içinde hem dışında işbirlikçi sosyal etkileşim yoluyla ilerleme ve bilginin sosyal olarak yapılandırılmasıdır (Lave, 1996; Stein, 1998). Çıraklık yöntemiyle öğrenmede çıraklar, belli bir konu ile ilgili bilgi ve becerileri, gerçek uygulamaları yaparak ve uzmanların yönlendirmesi ile kazanırlar. Bu süreçte öğrenci uygulamanın içinde yer alır. Çıraklık sürecinde öğrenci, yaparak öğrenir ve uygulama alanının dışından merkezine doğru ilerler.

Yardımlaşma: Ortaklaşa sorun çözme, çoklu roller üstlenme, uygun olmayan kavram ve stratejilere karşı direnme ve yardımlaşma içinde çalışma becerilerini geliştirme stratejileridir.

Birebir yetiştirme: Bire bir yetiştirmede öğrencileri gözleyerek gerekmedikçe müdahale etmemek; ancak, özel durumlarda bir rehber gibi yardım etmek esastır. Burada önemli olan nokta, öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullanan bir otorite olmak yerine, öğrencilere yardım eden bir uzman, gerektiğinde görüşlerine başvurulabilen bir danışman, genel olarak da onlara yol gösteren bir rehber rolünü üstlenmiş olmalarıdır.

Çoklu uygulama: Beceriler, öğretmen desteği olmadan öğrencilerin kendi kendilerine uygulamalar yapması ile gelişir. Öğrenciler, bildikleri bir işi bildikleri bir ortamda yapmak yerine, öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmalıdırlar.

Teknoloji: Teknoloji, gücü ve esnekliği ile, durumlu öğrenme uygulamalarına destek sağlar. Hem gerçek ortamların yansıtılmasında yardımcı olmak hem de gerektiğinde öğrencilere geribildirim vermek için kullanılır.

Gerçek hayat bağlamlarının sınıf ortamına yansıtılması, gelişen teknolojilerle daha da kolaylaşmaktadır. Videolar, animasyonlar ve sanal ortamlarla öğrencilere gerçeğe çok yakın bağlamlar sunmak ya da tamamen gerçek olayları sınıfa yansıtmak mümkün olabilmektedir. Ham bilgi ile dolu olan bu ortamlar, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarını sağlamaktadır. Çünkü bu ortamlarda öğrenciler, kendi yaşantılarının bir parçasını bulmakta ve kendilerine göre bu öğrendiklerini, yaşantılarının hangi noktasında nasıl kullanacaklarını düşünmeye ve karar vermeye başlamaktadırlar (Winn, 1993).

Gerçek durumların öğrencilere sunulmasını kolaylaştıran uygulamalardan biri de web temelli öğrenmedir. Web, öğrenme süreci için gerçek ortamlar sunma imkânı verir. Gerçek ortamlar, geleneksel öğretimi tamamlar nitelikte kullanılabilir. Web temelli öğrenmede kullanılan simülasyon ve animasyonlar, öğrencilerin gerçek dünya bağlamında deneyimler kazanmasını sağlar. İçerik, bilgi ve bağlam; simülasyonlar, mikro dünyalar, çoklu kullanıcı duyusal ortamlar (multi-user sensory environments-MUSE) ve sanal öğrenme ortamları kullanılarak bir araya getirilir ve zenginlik sağlanır. Durumlu öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan etkileşimli çoklu ortamlar öğrencilere gerçek hayatın tüm karmaşıklığını ve belirsizliğini yansıtabilir. Bu ortamlar, soyut olguların ve olayların daha somut ve kullanılabilir hâle gelmesini sağlarlar (Grabinger, 1999).

Durumlu öğrenme kuramına dayalı olarak tasarlanacak öğrenme öğretme süreçlerinde, teknoloji kullanımının önemini inceleyen ve ülkemizde yapılmış iki çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birisi Gökdaş (2003) tarafından yapılan teknolojinin durumlu öğrenme sürecindeki yerini belirlemeye yönelik bir araştırmadır. Bu araştırmada iki farklı deney grubu bulunmaktadır ve bu deney gruplarının her ikisi de durumlu öğrenme kuramına uygun olarak tasarlanmış ortamlarda öğrenim görmüşlerdir. Bu grupların birbirinden tek farkı gruplardan birisi için yüz yüze, diğeri için ise bilgisayar destekli bir süreç tasarlanmıştır. Araştırma bulguları durumlu öğrenme kuramına göre tasarlanmış olan her iki sürecin de öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğunu fakat bilgisayar destekli öğrenim gören öğrencilerin kalıcılık puanlarının yüz

yüze öğrenim gören gruba göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine teknoloji destekli bir başka durumlu öğrenme örneği de Ataizi (1999) tarafından yapılan “*Bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel biçim ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişimine etkisi*” adlı doktora tez çalışmasıdır. Bu araştırmada öğrenciler bilişsel stillerine (alan bağımlı ve alan bağımsız) göre 2 gruba ayrılmışlardır. Bilgisayar destekli eğitim sürecinde ise içeriğin gerçeklik düzeyine (Sıradan insanlar, uygulayıcılar ve uzmanlar) göre 3 farklı ortam tasarlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, alan bağımsız öğrencilerin alan bağımlı öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. İçeriğin gerçeklik düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda ise sıradan insanların sorun çözme yöntemini öğrenen grup, uygulayıcılar ve uzmanların sorun çözme yöntemini öğrenen gruba göre daha başarılı olmuşlardır. Bu araştırmalar, teknoloji destekli durumlu öğrenme süreçlerinin genel olarak başarısını ortaya koymaktadır.

Durumlu öğrenme kuramı için yukarıda çizilen genel çerçeveden sonra aşağıda durumlu öğrenme kuramına göre tasarlanan öğrenme süreçlerindeki öğretmenin rolü, öğrencinin rolü ve değerlendirme hakkında detaylı bilgi verilmektedir.

2.1. Öğretmenin Rolü

Young’a (1993) göre, durumlu öğrenmeye uygun ortamların tasarlanmasında, öğretmenler öğrencilerin bilgi kazanmalarını sağlamak için öğrencilere karmaşık, gerçek ve problem merkezli etkinlikler sağlamalıdır. Öğretmenler, durumlu öğrenme sürecinde öğrencileri, bu süreci tanıyınca kadar yönlendirmeli ve gerekli ön bilgiyi sağlamalıdır. Öğrenciler ek beceriler kazanırken, öğretmen, öğrencilere çok fazla olmasa da destek sağlamalıdır. Öğretmenler kendi görevlerini yeniden biçimlendirmeli ve içeriği aktaran yerine, öğrenme sürecini takip eden ve yönlendiren, öğrenciler tarafından ortaya konan ürünleri değerlendiren, işbirlikçi çalışma ortamları hazırlayan, öğrencilerin öğrenme ve bilgiyi transfer etmelerinin önemini kavramalarını sağlayan yardımlarda bulunan ve bilinçlendiren kişi rolünü benimsemelidir (Ottoson 1997). Ayrıca öğretmen, öğrencilerin bireysel ve toplu olarak zihinsel gelişimlerini sürekli

olarak izlemelidir (Brown, Collins, ve Duguid 1989; Stein, 1998). Bu tür ortamlarda öğretmenin rolü, problemlerin anlaşılmasını sağlamak ve tartışmaları yönlendirmektir.

Durumlu öğrenme ortamlarında öğretmen, öğrencilerin verilen görevi tamamlayamayacağı kritik zamanlarda öğrencilere birebir destek sağlar. Bu destek öğrenci kendi başına ayakta durabilecek hâle gelene kadar devam eder. Kısacası, öğretmenlerin rolü, öğrencilerin çalıştırıcısı, gözlemcisi ve rehberi olmaktır. Öğretmenler, öğrencilere gerekli hatırlatma ve yönlendirmelerde bulunur, öğrencilere yansıma yaparak neyi ne kadar bildiğini gösterir ve gerektiğinde geribildirim sağlarlar. Öğrenciler için bir model olurlar ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenen, kendini değerlendirebilen, araştırma yapma yeteneğine sahip, düşüncelerini savunabilen ve karşıt düşünceleri dinlemesini bilen bireyler olmasını sağlamaya çalışırlar (Herrington ve Oliver, 1995).

Öğretmenler öğrencileri ile sınıf içinde ve dışında iletişim içindedir çünkü öğrencilerin katılımı ve motivasyonu bu süreçte önemlidir. Bu iletişim yüz yüze ya da elektronik iletişim araçları kullanılarak gerçekleştirilebilir (Wolfson ve Willinsky, 1998).

Bu süreçte öğretmen aynı zamanda öğrencidir çünkü öğrencilerine her konuda yardım edebilecek şekilde kendini her gün geliştirmeli ve araştırma yaparak farklı öğrenme durumları ortaya çıkarmaya çalışmalıdır.

2.2. Öğrencinin rolü

Durumlu öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olması gerektiğini vurgular. Bu süreçte, öğrencilerden belli alanlardaki problemlere çözüm üretebilen uzmanlar gibi hareket edebilmeleri beklenmektedir. Her bir öğrenci kendi grubunda, çalıştıkları bir konunun bir yönünde uzman görevi üstlenir. Böylece “usta-çırak” rolü öğrenciler arasında ve öğretmen ile sağlanır (Winn, 1993). Öğrenciler, öğretmenlerinin problemleri nasıl çözdüklerini gözlemler ve kendi problem çözüme yollarını geliştirirler yani çırak görevini üstlenmiş olurlar (Stein, 1998). Böylece öğrenciler, yaparak ve keşfederek öğrenmeye yönlendirilir.

Öğrenciler arasında işbirliği sağlanmalıdır. Öğrencilerden kendi aralarında fikirlerini paylaşmaları ve problemlere hep birlikte çözümler üretmeleri beklenir çünkü öğrencilerin gerçek hayatta ve iş ortamındaki karmaşık problemleri tek başlarına ya da grup hâlinde çözmeleri gerekmektedir. Öğrenciler birbirleri ile iletişim kurmak için eş zamanlı yada eşzamanlı olmayan iletişim araçlarını kullanabilmelidirler. Öğrenciler anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için etkin öğrenme tekniklerini kullanmalıdır. Bunu da grup arkadaşları ile yaptıklarını ve öğrendiklerini tartışarak, bunları yazarak, önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirerek ve gerçek hayatta öğrendiklerini kullanarak yapabilirler (Fitzsimmons, 2001).

2.3. Değerlendirme

Durumlu öğrenme kuramı, bütüncül, dinamik, sürekli değerlendirmeyi gerektirir. Fakat geleneksel eğitim sürecinde genellikle öğrenciler yazılı ve test gibi sınav yöntemleri ile ölçülmektedirler. McLellan'a (1993) göre ise durumlu öğrenmede değerlendirme, sadece geleneksel sınavlarla değil, öğrencinin gelişimine katkıda bulunacak portfolyolar, öğrencinin süreç içinde yaptığı her tür etkinliğe ve gelişimlerine ilişkin sonuçlarını gösteren özet istatistikler ile yapılmalıdır. (Herrington ve Oliver,1995; McLellan, 1993).

Durumlu öğrenme kuramında değerlendirme, geleneksel yöntemdeki gibi belli kriterlere bağlı yapılan testler ile sınırlı değildir. Daha dinamik ve sürekli dir. Yapılan değerlendirme ister nitel ister nicel olsun önemli olan güvenilir olmasıdır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde kriterlere bağlı değerlendirme yapmak da mümkündür. Önemli olan öğrencilerin bilişsel stratejilerinin ve becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Dinamik değerlendirme yapılırken en fazla portfolyolar kullanılır. Portfolyolar her öğrenci için ayrı düzenlenir ve bunların içerisinde her öğrencinin yapmış olduğu çalışmalar bir araya getirilir, konu ile ilgili araştırmalar, gerçekleştirilen etkinlikler ve bu etkinliklere ilişkin elde edilen sonuçlar yer alır. Portfolyolar, öğretmenlerin öğrencilerine yardımcı olmalarını sağlayan bir kılavuzdur. Öğrenciler, portfolyolar sayesinde yaptıklarını tekrar inceleme, düzenleme ve kendi gelişimlerini görme şansına sahip olurlar ve böylece hatalarını görerek farklı durumlara transfer edebilecekleri bilgi ve becerileri yeniden yapılandırabilirler (Wolfson ve Willinsky, 1998).

Portfolyo, dinamik değerlendirme en çok kullanılan yöntem olmasına rağmen, video ve ses kayıtlarının tekrar izlenmesi ve dinlenmesi, araştırma yapma, zihni meşgul eden konuların tekrarlanması, görüşme yapma, grup tartışmalarına katılma ve problem çözme gibi farklı değerlendirme yöntemleri de vardır. Portfolyo değerlendirmesinde olduğu gibi kullanılan bu yöntemler de öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme imkânı tanır (McLellan, 1993).

3. Sonuç

Durumlu öğrenme kuramı kullanılarak tasarlanan ortamlarda öğrencilerin daha yüksek düzeyde beceriler kazanmakta olduğu, olayları ve olguları daha rahat bir şekilde anlayabildikleri görülmektedir. Öğrenme etkinlikleri gerçek ve konu ile ilgili bağlamlarda tasarlandığında ve farklı bakış açıları kazandıracak farklı etkinlikler sunulduğunda, bilgi ve becerilerin transferi kolaylaşmaktadır. Öğrenmenin sosyal bağlamda yerleşmesi, bakış açılarının ve fikirlerin diğer öğrenciler ile paylaşılması sonucu öğrencilerin kendini ifade edebilen, fikirlerini savunabilen ve başkalarının fikirlerini dinlemesini bilen bireyler olmalarını sağlamaktadır. Bu da okul ortamında kazanılan bilgi ve becerilerin gerçek hayata transfer edilebilmesini sağlamaktadır.

Durumlu öğrenme kuramına göre tasarlanan ortamların; öğrenme öğretme süreçlerinde, varsayımlarında belirtilen etkililiğin gerçekleşebilmesi için zamana ihtiyaç vardır. Yıllardır süre gelen geleneksel öğrenme ortamlarının yapıcı yaklaşıma göre değiştirilmesi, düzenlenmesi ve her şeyin bu kuramın varsayımları ışığında gerçekleşmesi kısa vadede mümkün değildir. Önemli olan bu kuramın sağladığı yararları görerek uygulamaya geçirmeye çalışmaktır.

Öğrenmenin gerçek öğrenme bağlamında gerçek görevlerle sağlanabileceği görüşü o kadar kolay uygulamaya aktarılabilecek bir varsayım da değildir. Gerçek bağlamları yansıtırken okul ortamına bu gerçek bağlamları taşımak, çıraklık yaklaşımını kullanmak ve elbette ki gerektiğinde gerçek dünya ile öğrencilerin etkileşimini sağlamak daha uygun olacaktır. Bu amaçla gelişen teknolojilerin kullanılması, büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Ancak kuramın önerilerini uygulamaya koymadan önce durumlu öğrenme kuramının varsayımlarının irdelenmesi ve araştırma konusu yapılması

gerekmektedir çünkü bu konuda Türkiye’de yapılan araştırma sayısı oldukça yetersizdir. Bunun yanı sıra; Türkiye’de durumlu öğrenme kuramına göre tasarlanacak öğrenme öğretme süreçlerinin, okullarda hayata geçirilebilmesine temel oluşturacak kapsamlı araştırmalara ve pilot uygulamalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Kaynaklar

- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Ataizi, M. (1999). *Bilgisayar Destekli Durumlu Öğrenmede Bilişsel Biçim Ve İçeriğin Gerçeklik Düzeyinin Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ataizi, M. (2000). Durumlu öğrenme. A. Şimşek (Eds.), *Sınıfta Demokrasi* (146-170). Ankara:Eğitim-Sen.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Clancey, W. J. (1995). A tutorial on situated learning. *Proceedings of the International Conference on Computers and Education (Taiwan)*. Self, J. (Ed.) 49-70. Charlottesville, VA: AACE.
- Fitzsimmons, J. (2001). How to Design an Effective Online Unit. <http://www.ipfw.edu/as/tohe/2001/Papers/fitzsimmons.htm> adresinden 01.04.2002 tarihinde alınmıştır.
- Gökdaş, İ. (2003). *Bilgisayar Ve Sınıf Ortamına Dayalı Durumlu Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grabinger, S. (1999). Instructional Strategies in Distance Science Courses: Can the Web Improve Undergraduate Science Education? <http://web.uccs.edu/bgaddis/leadership/litreviewD2.htm> adresinden 01.04.2002 tarihinde alınmıştır.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. Brent G. Wilson (Eds.), *Constructivist Learning Environments* (11-24). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Herrington, J. ve Oliver, R. (1995). Critical Characteristics of Situated Learning: Implications for the Instructional Design of Multimedia. <http://www.ascilite>.

- org. au/conferences/melbourne95/smtu/papers/herrington. pdf* adresinden 02.03.2002 tarihinde alınmıştır.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivist learning. *Educational Technology*, 31(9), 28-33.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Lave, J. (1996). Situated Learning. <http://hale.pepperdine.edu/~tehiggin/lave.html> adresinden 25.05.2001 tarihinde alınmıştır.
- Lave, J. ve Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLellan, H. (1993). Evaluation in a situated learning environment. *Educational Technology*, 33(3), 39-44.
- McLellan, H. (1996). Situated learning: multiple perspectives. In H. McLellan (Ed.), *Situated Learning Perspectives*. (pp. 5-17). Educational Technology Publication. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Mergel, B. (1998). Instructional design & learning theory. www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.htm adresinden 01.04.2002 tarihinde alınmıştır.
- Merrill, M. D., Li, Z. ve Jones, M. K. (1990). ID2 and constructivist theory. *Educational Technology*, 30 (12), 52-55.
- Miller, G. A. ve Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257, (3), 94-99.
- Ottoson, J. (1997). After the applause: Exploring multiple influences on application following an adult education program. *Adult Education Quarterly* 47, (2) 92-107.
- Pennell, R., Durham, M., Ozog, C. ve Spark, A. (1997). Writing in context: Situated learning on the Web. <http://www.curtin.edu.au/conference/ascilite97/papers/Pennell/Pennell.html> adresinden 15.03.2002 tarihinde alınmıştır.
- Stein, D. (1998). Situated learning in adult education. *Eric no: ED418250*
- Winn, W. (1993). Instructional design and situated learning: Paradox or partnership? *Educational Technology*, 33(3), 16-21.
- Wolfson, L. ve Willinsky, J. (1998). What service learning can learn from situated learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 22-31. <http://www.educ.ubc.ca/faculty/ctg/research/service.htm> adresinden 10.03.2002 tarihinde alınmıştır.
- Young, M. F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58.