

# TÜRKİYE'DE SOSYAL HİZMET EĞİTİMİNDE AKTİF ÖĞRENME

## Enquiry and Action Learning in Social Work Education in Turkey

Sunay İL

Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi  
Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Öğretim Üyesi

### ÖZET

*Bu çalışmada aktif öğrenme yaklaşımı (enquiry and action learning approach) hem teorik hem de uygulama temelinde dayalı olarak açıklanacaktır. Yaklaşımın Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminde uygulanışı, H.Ü. Sosyal Hizmetler Yüksekokulu 1993-1994 öğretim yılı bahar döneminde "Aile Hayatı Eğitimi" seminer dersi kapsamında başlatılmış, daha sonra bazı öğretim elemanlarının kişisel ilgileriyle diğer dersler kapsamında da giderek yaygınlaşmıştır. Çalışmanın ilk*

*bölümü aktif öğrenme yaklaşımına ilişkin genel bilgileri, ikinci bölümü ülkemizde sosyal hizmet eğitimindeki uygulamayı, üçüncü bölümü öğrencilerin aktif öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini ve genel değerlendirmeyi kapsamaktadır.*

**Anahtar Sözcükler:** Aktif öğrenme, sosyal hizmet, eğitim

### SUMMARY

*Enquiry and action learning approach (EAL) will be explained on the bases of theory and practice in this study. Implementation of EAL approach in Turkey has begun in the course titled "Family Life Education" in Spring term of 1993-1994 in the School of Social Work of Hacettepe University and this approach was gradually accepted and widened by some other lecturers. First part of this paper consists of general information about EAL approach, and the second part is about the practice of EAL approach in social work education in Turkey, and third part is related to student's views about EAL process and overview.*

**Key Words:** Enquiry and action learning, social work, education

### GİRİŞ

Sosyal hizmet eğitiminde aktif öğrenme yaklaşımının, müfredat programının bu doğrultuda tümüyle değiştirilerek uygulanışı İngiltere'de Bristol Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde 1990'lı yıllarda gündeme gelmiştir. Temelini sosyal hizmet eğitiminde vaka incelemeleri uygulamalarından alan yaklaşım, eğitimde öğrenci özerkliği ve yaratıcılığı ile yaşam boyu öğrenme motivasyonunu öngörmektedir.

### Sosyal Hizmet Eğitiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımı

Aktif öğrenme kavramı, araştırarak, kendi kendini yönlendirerek problem

odaklı öğrenme unsurlarını içermektedir. Bu çerçevede öğrenci özerkliği, yaratıcılığı ve motivasyonu ön plandadır. Yaklaşımın hareket noktası, öğrencilere en iyi şekilde nasıl öğretilbileceği değil, onların en iyi bir biçimde nasıl öğrenebilecekleridir. Dolayısıyla eğitim programı öğrenci odaklıdır. Uygulamada, öğrencinin bulunduğu yerden başlayarak, onların duygusal ve bilişsel gelişim süreçlerini de gözardı etmeden, yaşam boyu öğrenme motivasyonu kazandırmayı amaçlayan eğitim sürecinde, öğrencilerin küçük gruplarla ve kendi kendilerini yönlendirerek öğrenmeleri söz konusudur. İfade edilen unsurlar aslında öğrencilerin, öğrenmeleri konusunda karar verme haklarını kullanmalarına başka bir değişle eğitimde öğrenci özerkliğine olanak sağlamaktadır. Yaklaşımın problem odaklı olma boyutu ise öğrenmenin akademik işlevsel özelliklerinin bütünleştirilmesi ile problem çözmede yüksek düzeyde beceri geliştirilmesini sağlaması açısından önem taşımaktadır (Burgess ve Jackson 1990; Burgess, 1992; İl 1992; 1995). "Çalışma grupları" ve "çalışma üniteleri" aktif öğrenme yaklaşımının uygulamadaki temel öğeleridir. Çalışma grupları, 10-15 kişilik öğrenci gruplarıdır ve çalışma üniteleri üzerinde bir öğretim elemanı sorumluluğunda çalışırlar. Bu süreçte her dersin başkanlığını gruptan bir öğrenci üstlenir, öğretim elemanı yönlendirici (facilitator) konumundadır. Çalışma üniteleri ise sosyal hizmet mesleğiyle ilgili sorun alanları üzerinde odaklaşıp; söz konusu alana ilişkin farklı boyutları sergileyen senaryoları, yine sorun alanıyla ilgili öğrenme hedeflerini (bilgi, beceri ve değerler düzeyinde), öğrenme süre-

cinde yararlanılacak aktiviteler ve kaynaklar gibi bölümleri kapsamaktadır. Öğrenciler her çalışma ünitesinde yer alan senaryolar ve öğrenme aktivitelerinden istediklerini seçebilirler. Önemli olan üniteye öngörülen öğrenme hedeflerine ulaşılmasıdır. Öğrenciler hem bireysel hem de grup arkadaşlarının öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş durumdadırlar. Öğretim elemanının sorumluluğu, bilgisi ve becerisi çerçevesinde, öğrencilerini yönlendirerek derinlemesine öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktır. Bu tarzda bir eğitimde en az öğretim elemanı kadar öğrencilerin de araştırma yapmaya gereksinimleri vardır. Dolayısıyla müfredat programının tümüyle aktif öğrenme yaklaşımı çerçevesinde düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Geleneksel sistemde gün boyu dersanelerde not tutma konumundaki öğrencilerin yeterli kütüphane çalışması, kaynak kişilerle görüşme vs. girişimlerde bulunma şansları oldukça sınırlanmaktadır. Bu durum, öğretim üyelerinin olduğu kadar öğrencilerin de sıklıkla yakındığı bir konudur.

### **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu'nda Aktif Öğrenme Uygulama Süreci**

Çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği gibi ülkemizde sosyal hizmet eğitiminde aktif öğrenme süreci, Bristol Üniversitesi Sosyal Hizmetler Bölümündeki uygulama modeli temel alınarak 1994 yılı bahar dönemi "Aile Hayatı Eğitimi" seminer dersi kapsamında başlatılmış ve giderek yaygınlaşmaktadır. Yaklaşımın, küçük gruplarla öğrenmeye dayalı doğası gereği halen en yoğun biçimde uygulandığı dersler genelde iki saatlik

seminer dersleri olmaktadır. Aktif öğrenme yaklaşımının seminer dersleri kapsamında nasıl uygulanabileceği bu bölümde sürecin ayrıntılarına inilerek açıklanmaya çalışılmaktadır.

### **Çalışma Grupları ve Aktif Öğrenmenin Yapısı**

Ortalama 15-20 öğrencilik seminer sınıfları çalışma grupları olarak kabul edilmektedir. İlk derste öğrencilere aktif öğrenme yaklaşımıyla ilgili genel bilgiler verilmekte ve uygulamanın nasıl olacağı anlatılmaktadır. Süreç içinde öğrencilerin ve yönlendirici olarak öğretim elemanının sorumluluklarının ayrıntılarıyla gözden geçirilmesinde yarar vardır. Özellikle öğrencilerin tümünün bir çalışma grubunu oluşturdukları, bu nedenle hem kendilerinin hem de diğer grup üyelerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları konusu vurgulanmalıdır. Bunun anlamı her derse hazırlıklı gelmektir. Öğrencilerin bireysel hazırlıkları kendileri için olduğu kadar, grup içindeki paylaşımlarla arkadaşları için de işlevsel olacaktır. Geçmişte sadece öğretmenlerinin / hocalarının anlattıklarını dinlemekle yetinen öğrenciler için bu uygulama ağır bir yük olarak algılanabilir. Nitekim sonraki bölümde değinileceği gibi bazı öğrenciler başlangıçta olumsuz duygulara kapılmışlardır. Bu konuda grup içi olumlu etkileşim ile öğretim elemanının öğrenme motivasyonu ile sergilediği model ve gerekiyorsa verdiği profesyonel destek büyük önem taşımaktadır.

Aktif öğrenme yaklaşımı bir anlamda küçük gruplarla öğrenme ortamı olduğundan grup norm ve değerleri çalışma grupları için de geçerlidir. Dolayısıyla grubun norm ve değerlerini, çalışma biçimini kapsayan bir

sözleşmenin yapılması gerekmektedir. Sözleşmenin maddeleri tümüyle grup üyelerinin katılımıyla oluşturulur ve uzlaşma sağlandıktan sonra yazılı metin halinde grubun (sınıfın) kaynak kutusuna (resource box) konur. Kaynak kutusu, öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları tüm araştırma ve çalışmaların birer örneğinin, diğer öğrencilerin yararlanması için bir araya getirildiği büyükçe bir kutudur. Kutu içindeki materyal, kitap, dergi, makale fotokopileri olabileceği gibi ilgili kurum ve kuruluşların broşürleri ve gazetelerden de oluşabilir.

### **Ön Açıklama, Bilgilendirme ve Motivasyon**

Öğrencilerin aktif öğrenme yaklaşımı hakkında bilgilendirilmesi ve grup sözleşmesinin hazırlanmasından sonraki aşama, dersin anahattının oluşturulmasıdır. Bu konuda hareket noktası, aktif öğrenme yaklaşımının temel dayanağı olan, öğrencinin neyi/neleri öğrenmek istediğine kendisinin karar vermesi hakkıdır. Bir anlamda öğrencinin bulunduğu yerden başlama ilkesi işlevsellik kazanmaktadır. Geleneksel sistemde öğrenciler dönem boyunca çoğunlukla katkı veremedikleri, kendilerine sunulan bir anahat çerçevesinde ilgili konuları öğrenme mücadelesi vermektedir. Oysa derinlemesine ve motivasyonlu bir öğrenme süreci için öğrencilerin neden o dersi aldıklarının bilincinde olmaları ve dersin içeriğini istek ve beklentileri doğrultusunda biçimlendirebilmeleri gerekmektedir. Bu tarz, geçmiş ve mevcut eğitim deneyimleriyle geliştiği için öğrenciler başlangıçta düşüncelerini paylaşma konusunda sıkıntı hissetmektedir. Bazı öğrencilerin ise niye o sınıfta olduklarına dair hiçbir fikirleri-

nin olmaması da ayrıca düşündürücü bir konudur. Öğretim elemanının duyarlı yaklaşımı ve öğrencilerin beklentilerini öğrenmeye yönelik hevesli tutumu, söz konusu sıkıntıların giderilmesinde önemli rol oynamaktadır. Genelde ilk öğrencinin söz alarak düşüncelerini ifade etmesi diğerleri için de motivasyon kaynağı olmaktadır. Kuşkusuz her öğrencinin medeni cesareti ve kendini ifade etme düzeyi farklıdır. Bu nedenle bazı öğrenciler açık ve net olarak beklentilerini ifade ederken, bazıları çekingen tavırla bir iki kelime konuşup öğretim elemanının onayını beklemektedir. Böyle durumlarda öğretim elemanının "anladığım kadarıyla şunu demek istiyorsun" veya "evet söylediğin gerçekten önemli bir konu, belki şöyle ifade edersek daha kapsamlı olabilir, ne dersin?" türünde destekleyici tutumu yararlı olmaktadır. Özenle üzerinde durulması gereken konu öğretim elemanın, öğrencilerin fikirlerini göz ardı edip sonuçta yine kendi düşüncelerini empoze etmesidir.

### Uygulama Süreci

Çalışma grubu olarak öğrencilerin bir sorumluluğu da her dersin başkanlığını sırasıyla üstlenmektir. Başkanın görevi, öğretim elemanı ile işbirliği yaparak o günkü gündemi oluşturmak ve zamanlamasıyla birlikte arkadaşlarına sunarak çalışma sürecini yönetmektir. Her çalışma süreci aslında aynı format içinde gerçekleşmektedir. İlk beş dakikada öğrenciler kısaca kendilerini nasıl hissettiklerini ifade ederler. Takip eden on dakika önceki derse gelemeyen öğrenciler için, yapılanlar özetlenir ve gelecek dersin başkanı seçilir. Sonra yarım saatlik sürede o günkü ko-

nuyla ilgili senaryolar gözden geçirilir. Örneğin aile içi şiddet konusunda, çocuğa; kadına, yaşlıya veya özürliye yönelik şiddetle ilgili senaryolar incelenebilir. Konularla ilgili senaryolar öğretim elemanı tarafından verilebileceği gibi öğrenciler tarafından hazırlanmış veya bir kaynaktan (kitap, dergi, gazete vs.) alınmış hatta o anda doğaçlama yoluyla üretilmiş olabilir. Çalışma süresinin son dakikasının genel değerlendirmeye ayrılması dışında kalan zamanın tümü alternatifler içinden seçilen öğrenme aktivitesine ve senaryolarda incelenen konunun tartışılmasına ayrılır. Öğrenme aktiviteleri, role play, münazara, forum, ikili üçlü gruplarla tartışma ve fikirlerin grupla paylaşılması vs. şeklinde olabilmektedir. Çalışma ünitesi kapsamında yer alan senaryolarda olduğu gibi öğrenme aktivitelerinin seçimi de grup üyelerinin tercihlerine göre yapılmaktadır. Öğretim elemanı da grubun bir üyesi ve yönlendiricisi olarak düşüncelerini söyleyebilir. Öğrenciler okuduklarını, yaşam deneyimlerini ve görüşlerini birbirleriyle paylaşırlar. Tartışmaların çerçevesini konuyla ilgili önceden belirlenmiş olan öğrenme hedefleri oluşturur. Başkanlık görevini üstlenen öğrencilerin en fazla sıkıntı çektikleri konu zamanlama konusudur. İki saat süreli seminer dersleri genelde blok olarak yapılmaktadır. Zamanlama konusunda öğretim elemanı gerektiğinde uyarıda bulunabilir, çünkü gündemin her aşaması tamamlanmak durumundadır. Özellikle son on dakikalık genel değerlendirme bölümü mutlaka gerçekleştirilmelidir. Öğrenciler ve öğretim elemanı hem bireysel hem de grup açısından çok yönlü bir değerlendirme yaparlar. Her üye söylenenlerden kendi

payına düşeni alır. Değerlendirmenin yapılmasıyla başkanın da görevi tamamlanmış olmaktadır. Bazı öğrenciler başkanlık görevini bir arkadaşıyla paylaşarak yerine getirmek isteyebilirler. Bu konuda esnek bir tutum içinde olmak yararlıdır. Sonuçta önemli olan öğrencilerin böyle bir deneyimi kazanmış olmasıdır.

### Değerlendirme Süreci

Aktif öğrenme sürecinde öğrenme gibi değerlendirme konusu da süreklilik taşımaktadır. Değerlendirme olgusu öğrencilerin hocalarıyla paylaştıkları bir sorumluluktur ve temelde destekleyici boyutu ön plandadır. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini bilmeleri hatta belirleyebilmeleri daha fazla özerklik ve derinlemesine öğrenmeyi sağlamaktadır. Öğrenciler bilgi ve becerilerini kanıtlama konusunda motive olmaktadır. Bu çerçevede üniversite sisteminin gerektirdiği vize ve final uygulamalarının nasıl yapılacağına da öğrenciler öğretim elemanı ile birlikte karar verirler. Örneğin aldıkları seminer dersleriyle ilgili projeler hazırlayarak, makaleler yazarak, müracaatçı gruplarıyla röportajlar yaparak veya alandaki hizmetlere ilişkin bir rapor hazırlayarak vize veya final notu alabilirler. Bu tür hazırlıklar sınav stresi yaşamamak adına öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Daha fazla zaman ve emek harcamalarına rağmen not kaygısı olmaksızın bir konuyu araştırma veya inceleme heyecanını tatmaktadırlar. Kuşkusuz her öğrencinin kapasitesi aynı düzeyde değildir. Ancak önemli olan kendisini geliştirme konusunda öğrencinin gösterdiği çabadır. Öğrenciler, dönem boyunca aldıkları geribildirimler ışığında kendilerini objektif olarak değerlendi-

rebilmeyi ve gerektiğinde yine kendi kendilerini yönlendirebilmeyi öğrenmelidir. Görüldüğü gibi bu anlamda bir değerlendirme sürecini gerçekleştirebilmek, öğretim elemanı açısından da ilgili sınav sorularını pu anlamaktan çok daha zorlu ve emek isteyen bir sorumluluktur. Bu konuda kaydedilen aşamayı belirleyebilmek için öğrencilere bir form dağıtılmaktadır. Formun içeriğinde, öğrencilerin öğrenme ve çalışmaya yönelik performanslarını değerlendirmeye yönelik soruların yanı sıra öğretim elemanı ve aktif öğrenmeyle ilgili düşünceleri de yer almaktadır. Öğrencilerin isim belirtme zorunluluğu olmadan doldurdıkları formlar daha sonra öğretim elemanı tarafından incelenmektedir. Sonuçta öğretim elemanı ve aktif öğrenme yaklaşımıyla ilgili değerlendirmeler, geribildirimler olarak özel bir önem taşımaktadır.

### Öğrencilerin Aktif Öğrenme Yaklaşımıyla İlgili Görüşleri

Bu kısımda H.Ü. Sosyal Hizmetler Yüksekokulu'ndaki öğrencilerin görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerden bazıları hem ikinci hem de üçüncü sınıfta aldıkları seminer derslerinde aktif öğrenme deneyimi kazanmışlardır. Öğretim elemanları arasındaki paylaşımlarda, ikinci kez aynı tarzda ders alan öğrencilerin sürece daha iyi uyum sağladıkları yönünde bir görüş ortaya çıkmıştır.

Aşağıda sıralanan ifadeler tümüyle özgün görüşleri dile getirmektedir. Ayrıca yaklaşımın hangi yönlerinin dikkati çektiği konusunda da fikir vermektedir.

*"Seminer dersinin en büyük özelliği, öğrencilerin birbirlerinin sırtını değil de yüzlerini göreberek ders işlemeleridir. Öyle in-*

sanlar vardır ki birbirlerinin yüzlerine bakmaya dahi çekinirler ... şubesinde herkes yüz yüze bir ilişki içerisinde ... sınıfı bu sayede pek çok iletişim engelini aşmış olarak ya da aşmaya adım atmış olarak görülebilir."

"Derse başlamadan önce herkesin nasıl olduğunun sorulması, ders bitiminde değerlendirmelerin yapılması, grup üyelerinin birbirlerine yakınlaşmalarını sağladı. Zaten böyle bir şeye ihtiyacımız vardı. Çünkü okulun genel yapısından dolayı, arkadaşlık ilişkileri iyi değildi .... Kendimi daha iyi ifade etme olanağı buldum. Hatta o kadar ki tutup ders içinde bir sorunu mu ifade ederek ağladım."

"Bu derste zorlamanın olmaması, benim özgür olmam, bana gerek derse çalışmam gerekse kendimi geliştirmem konusunda çok şey kazandırdı."

"Bizler bu ders kapsamında bilimsel bilgiler edindiğimiz gibi kendi kendimizi yönlendirdik yani kendi rotamızı kendimiz çizdik. Başımızda bize sürekli bir şeyler dikte ettiren bir hoca yoktu. Siz de bizimle beraber aynı dili konuştunuz ... Bunun yanı sıra bu dersten hiçbir not kaygım yok ... böyle bir kaygım olmadan aldığım bir ders haline geldi."

"Toplumun genel yapısı itibarıyla insanlara tartışma yoluyla kendilerini ifade etme ve gerçekleştirmelerine fırsat verilmediğinden bireylerin medeni cesaretleri gelişmemiş, eleştirel düşünceleri köreltilmiştir. Bu sistem ilk uygulandığında, alışılmışın dışında bir sistem olduğundan dolayı zorlanmışım. Ama daha sonraları alıştım. Bu ders sırasında hoşgörülerimizi genişledi, olaylara farklı alternatiflerle yaklaşabileceğini anladım. Tüm insanların böyle bir ortama ihtiyacı olduğunu gördüm."

"Seminer dersinde uyguladığımız sistemin bir çok açıdan faydaları bulunmaktadır. Bunlar; 1- öğrencilerin sınıfta bulamadığı kaynaşma ortamının sağlanması açısından, 2-az öğrenci ile yapılan seminer dersinde herkese söz verilebilmesi ve dolayısıyla tüm öğrencilerin bilgilerini ve görüşlerini açabilmeleri açısından, 3-ortamın bu samimi ve sıklıkla uzak durumu öğrencilerin baskılı eğitim sisteminden biraz olsun uzak kalmalarına ve üniversiteli olduklarını anlamalarında faydalıdır, 4-son olan bu madde de tüm yukarıda saydığım üç maddenin etkisi ile benim gibi sosyal hizmetlere istemeyerek gelmiş öğrencilerin okulu tamamen benimsemelerine yardımcı olmaktadır. Ben seminer dersinde aldığım bilgileri ve düşüncelerimde oluşan değişiklikleri hayatım

boyunca unutmayacağım ve mesleki açıdan da uygulayabileceğimi düşünmekteyim."

"Bu dersin bana en büyük katkısı, sınıf içinde konuşma rahatlığı kazandırmasıydı ... Okulumuzun öğrencilerinin en büyük eksikliği bana göre tartışmayı bilmemeleri. Sonuçta kırıci şeylerin olması, beni bu tartışmalardan uzak tutuyordu. Ama bu derste bunu yıkmayı başardık. Karşılıklı olarak fikirlerimizi birbirimizi kırmadan, üzmeden paylaştık ... Yalnız şunu belirtmeliyim ki derste sizin fazla rolünüzün olmamasını ilk etapta yadırgamıştım. Çünkü öğrenim hayatım boyunca hep öğretmenlerim anlattı, ben ya dinledim ya da not aldım. Ama bu derste ben konuştum siz dinlediniz, gerektiğiçe konuştunuz. Bu da bana kendime ve fikirlerime güvenme duygusu verdi."

"Ben derslere daima hazırlıklı gelirim. Fakat hoca sınıfta bir soru sorarsa ve sorunun cevabını bilsem dahi elimi kaldırıp söyleyemedim. Aman yanlış olur, gülünç duruma düşerim korkusu içime iyice yer etmişti. Konuşmak durumunda kalınca da heyecana kapılıp, cümlelerimin sonunu getiremiyordum. Aynı zamanda bildiğim şeyleri söyleyememek de beni huzursuz ediyordu. Artık bu sorunların büyük ölçüde yok oldu. Artık sınıfta rahatça konuşabileceğim düzeye geldim. Fikir ve düşüncelerimi rahatça ifade edebiliyorum. Hatta son seminer derslerinden birinde gönüllü olarak başkanlık yapmam da buna bir örnek olabilir. Cümlelerimin sonunu rahatça getirebiliyorum ve eleştirilerden de korkmuyorum."

"Bu güne kadar tüm öğrencilik hayatımız temeli ezberciliğe dayanan bir sistem içinde geçti. Öğretmenler tarafından öğrencilere bilgi aktarımı oldu. Öğrenciler dinledi not aldı. Bu hazır bilgileri sınav zamanı ezberleyip okul hayatımızda başarılı olmaya çalıştık. Öğrenciler bilgileri alıp bunları araştırma, üzerinde tartışma ya da düşünme yerine ezberciliğe alıştı. Hayatımız boyunca sürekli bir şeylerin önümüze hazır olarak konmasını bekledik. Kısacası bu sistem içinde yetişen insanlar hazırcılığa alışmış, araştırmayı bilmeyen, bir konu üzerinde yorum yapamayan, görüşlerini sunamayan, kendilerini yenilemeyi, güncelleştirmeyi değil de zaten var olan şeyleri kabul eden, kendi kendilerine bir şeyler üretmekte zorluk çeken pasif insanlar olarak kaldı."

## DEĞERLENDİRME

Yukarıda verilen örnekler ve diğer öğrencilerin düşünceleri göz önüne alındığında yapılan uygulamaların

önemli ölçüde verimli olduğu söylenebilir. Aktif öğrenme süreciyle ilgili olarak öğrenciler tarafından ön plana çıkarılan boyutlar;

1. Öğrenme konusunda gereksinim ve sorumlulukların farkına varma,
2. Eğitim sürecinin, geçmiş yaşam deneyimlerini paylaşma, değişik öğrenme aktivitelerinin kullanılması ve artan katılım ile tekdüzelikten kurtulmuş olması,
3. Topluluk önünde konuşabilme, kendini ifade edebilme, dinleme ve farklı görüşleri saygıyla karşılayıp tartışabilme dolayısıyla sağlıklı iletişim kurabilme,
4. Bilimsel bilgiye ulaşabilme, yorumlayabilme ve kullanma becerisinin gelişmesi,
5. Başkalarının ilgi ve gereksinmelerinin farkına varabilme ve problem çözme konusunda alternatifli düşünebilme,
6. Öğrenme konusunda kendi kendini yönlendirebilme ve mesleki gelişmenin sürekliliğinin önemine olan inanç,
7. Yeniden tanımlanmış olan öğretim elemanı öğrenci ilişkileri dolayısıyla daha demokratik bir öğrenme atmosferinin olması,

şeklinde özetlenebilir. Aktif öğrenme yaklaşımının unsurları demokratik çağdaş insan nitelikleriyle bağdaşmaktadır. Bu özellikler aynı zamanda, çok yönlü bir kültür anlayışını benimsemiş, sorunları gerçekçi bir yaklaşımla ele alabilen, insan ilişkilerinde özel becerilere sahip, sosyal olaylara duyarlı, duygulu fakat duygularını kontrol altına alabilen, sıcak fakat gerçekçi, önyargılı olmayıp insan hak ve özgürlüklerine saygılı olmaları beklenen sosyal hizmet uzmanlarının nitelikleriyle de bağdaşmaktadır (Kut, 1989).

Mesleki eğitimin bireye hayat görüşü kazandırdığı ve mesleğiyle bütünleşmesini sağladığı, dolayısıyla eğitimin sadece bilgi aktarımıyla sınırlı

kalmayıp bireyin kişiliğini biçimlendirmede, kendisi hakkında içgörü kazanmasında, mesleki beceri ve davranışların geliştirilmesinde etkili olması gerektiği (Kut, 1989) düşünüldüğünde, sosyal hizmet eğitiminde aktif öğrenme yaklaşımının önemi ve fonksiyonelliği açıkça ortaya çıkmaktadır.

2000'li yıllarda toplumumuzun hızla değişen ve çeşitlenen gereksinmelerine cevap verebilecek sosyal hizmet uzmanları yetiştirebilmek için öğrencilerimize daha demokratik, çağdaş eğitim yaklaşımları dinimizmini yakalayabilen bir öğrenme atmosferinin sunulması hayati önem taşımaktadır. Bu konuda öğrencilere yapılacak yatırım, sadece onların yaşamları ve müracaatçılarıyla ilişkilerinde değil sağlıklı ve demokratik bir toplumsal yaşamın geliştirilmesine de katkıda bulunacaktır.

### KAYNAKÇA

- BURGESS, H. *Problem- Led Learning for Social Work: The Enquiry and Action Approach*. London: Whiting & Birch . 1992.
- BURGESS, H. ve S. JACKSON. "Enquiry and Action Learning. A New Approach to Social Work Education". *Social Work Education* . Vol 9 No 3 1990.
- İL, S. "Aktif Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Gözlemler". *H.Ü. Sosyal Hizmetler Yüksek okulu Dergisi*. Cilt 10 Sayı 1-2-3 1992.
- İL, S. "Aktif Öğrenme: Eğitimde Öğrenci Özerkliği, Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Motivasyonu". *1'inci Sistem Mühendisliği ve Savunma Sempozyumu Bildiriler II* Ankara: K.H.O. 1995.
- KUT, S. *Sosyal Hizmet Mesleği: Nitelikleri, Temel Unsurları, Müdahale Yöntemleri*. Ankara: 1989.