

İşbirlikli Öğrenme Yoluyla Öğrenmeyi Geliştirme – ve Dahası! ¹

Barbara J. Millis

Birleşik Devletler Hava Kuvvetleri Akademisi

Yükseköğretimin en zor hedeflerinden bazıları, eleştirel düşünme ve “derin” öğrenmenin (yüzeysel öğrenmenin karşısı olarak) geliştirilmesi, öz-saygı ve diğer insanları kabul etme niteliklerinin teşvik edilmesi ile kişiler arası verimliliğin (takım becerilerine önem vererek) artırılmasıdır. Bu çalışmada, özellikle bu hedefler dikkate alınarak tasarlanan işbirlikli öğrenme yaklaşımı incelenmektedir.

İşbirlikli Öğrenme Nedir?

İşbirlikli öğrenme, işbirlikçi öğrenme gibi, küçük grupların belirli görevlerde çalışmasını gerektirir. Aktivitelerin dikkatli bir şekilde yapılandırılması yoluyla geleneksel küçük grup yaklaşımının zayıf yönlerinin ortadan kaldırılması amacını güder. Cooper (1990, s.1) işbirlikli öğrenmede başarının anahtarını “Yapı! Yapı! Yapı!” olarak görür. Macaulay ve Gonzales (1996, s.2) ise bu yaklaşımı aşağıdaki şekilde tanımlar:

Küçük grupların öğretim amacı, öğrenenlerin hem grup hem de bireysel olarak öğrenmelerini geliştirecek şekilde beraberce çalışabilmesidir. İşbirlikli öğrenmenin anahtarı, öğrenme gruplarının dikkatlice yapılandırılmasıdır. Bu tür grupları yapılandırmanın pek çok yolu bulunmaktadır, ancak önemli unsurlardan bazıları karşılıklı bağlılığı oluşturmak, etkileşimli süreçleri tasarlamak ve hesap verilebilirliktir. Ayrıca, karar verme, iletişim ve çatışma çözme gibi alanlarda sosyal becerilerin oluşturulması da işbirlikli öğrenmenin temel unsurlarıdır.

Tang (1998, s.116), uygulamalara ve bu uygulamaların bazı etkilerine vurgu yaparak işbirlikli öğrenmeyle ilgili uluslararası bir bakış açısı getirir:

¹ Bu çalışma, Individual Development and Educational Assessment Center – IDEA Center izni ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Kaynak göstermek şartıyla yapılan kısa alıntılar dışında, raporun tamamı ya da bir bölümü basılı ve dijital olarak çoğaltılamaz; elektronik ortamlar da dahil olmak üzere herhangi bir ortamda paylaşılabilir. Çalışmanın çeviri hakları saklıdır.

Bu çalışmayı aşağıdaki gibi referans gösterebilirsiniz:

Millis, B. (2002). *İşbirlikli öğrenme yoluyla öğrenmeyi geliştirme – ve dahası!* (Çev: ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi). Manhattan, KS: The IDEA Center.

İşbirlikli öğrenme, öğrenciler arasındaki etkileşim için tehditkâr olmayan bir öğrenme ortamı sağlar. İşbirlikli öğrenme esnasında, öğrenciler diğer bakış açıları ve alternatifleri görürler; fikirlerini paylaşırlar, eleştirirler ve geri bildirim verirler. Akran geri bildirim, öğrencilerin öğrenme amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için kullanacakları stratejiler konusunda farkındalıklarının artırılmasına yardımcı olur. İşbirliği karşılıklı destek için temel sağlar ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine imkan tanır. Temel etkileşim öğretmen-öğrenci etkileşiminden ziyade, öğrenci-öğrenci etkileşimi olmasına rağmen, bu yaklaşımda yine de öğretme işlevi mevcuttur.

Uzmanların çoğu, işbirlikli öğrenmenin temelini çeşitli önemli önermelere dayandığı konusunda hem fikirdir.

İşbirlikli Öğrenmenin Temelinde Yatan Önermeler

İşbirlikli öğrenmenin temelini oluşturan birinci önerme; etnik, zihinsel, eğitimsel ya da sosyal kökenine bakılmaksızın öğrencilere saygı göstermek ve akademik başarı için öğrencilerin potansiyellerine inanmaktır. Sapon-Shevin, Ayres ve Duncan (1994, s.46) şöyle belirtir: “İşbirlikli öğrenme ... heterojenlik üzerine inşa edilmesiyle beraber, akran desteği ve bağlantısını biçimlendirir ve teşvik eder ... **Tüm** öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verilen, bireysel güçlü yönlerinin tanındığı ortamlarda öğrenmesi ve çalışması gerekir. **Tüm** öğrenciler, risk alacak kadar kendilerini güvende hissettikleri, destekleyici bir topluluk içerisinde öğrenmelidir.”

İşbirlikli öğrenmenin temelinde yatan ikinci önerme, işbirlikli öğrenmenin ortak topluluk hissini geliştirmesidir. Öğrenme, yaşamak gibi, doğal ve sosyal bir olgudur. Bu yaklaşım, öğrencilere sistematik sınıf içi etkileşimler sayesinde destek ve teşvik sağlar. Zihinsel bir sinerji gelişir ve olumlu ilişkiler doğal olarak oluşur.

Üçüncü olarak işbirlikli öğrenme, öğrenmenin aktif ve yapılandırıcı bir süreç olduğu önermesine dayanır. Myers ve Jones (1993, ix), bu türden bir öğrenmenin “dersin içeriğine, öğrendiklerini uygulamayı gerektiren, problem çözme alıştırmaları, resmi olmayan küçük gruplar, benzeşimler, örnek olay incelemesi, rol oynama ve diğer aktiviteler yoluyla yaklaştıkları için öğrencilere **konuşma, dinleme, okuma, yazma ve yansıtma yapma** fırsatları verdiğini” ileri sürmektedir. Bunun bir sonucu olarak, öğrenme ne pasif bir şekilde edinilen bir kazanımdır ne de mevcut bilgiye basitçe eklenen bilimsel verilerdir. Öğrenciler sıklıkla yeni materyali – ve birbirleriyle çatışan bakış açılarını da – alır, yeni bilgiyi özümseyene kadar, birleştirir, yeniden yorumlar ve dönüştürür. Böylece öğrenme oluşturulur, taklit edilmez.

Öğretmenin rolü “bilgi veren”den “öğrenmeyi kolaylaştıran”a dönüşür. Bu, mutlak manada otoriteyi her zaman elinde tutan öğretim üyelerinin, sorumluluklarını öğrencilerine devredecekleri anlamına gelmez, daha ziyade, “öğrencilerin kendi fikirlerini doğurmalarına ve örtük bilgiyi ortaya çıkarmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olan” bir “yardımcı öğretmen” rolü üstlenecekleri anlamına gelir (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986, s.217).

Teori ve Araştırma

İşbirlikli bir sınıf oluşturma, etkili öğretim yaklaşımlarının seçilebilmesi için temel teorinin anlaşılmasını gerektirir. Leamson (1999, s.8) şöyle vurgulamaktadır: “İyi bir pedagoji uygun olanı *seçer*; ne kadar yenilikçi ya da popüler olursa olsun bir yönteme bağlı kalmaz.” Benzer şekilde Palmer (1996, s.12) bize şunu hatırlatır: “Üstesinden gelmemiz gereken zorluk, iyi öğretimi belirli bir şekil, model, metodoloji ya da tekniğe indirgemek değildir, tersine, daha derin düzeylerde iyi öğretimin dinamiklerini, altında yatanları ve hangi biçimde olursa olsun öğrenmede bağlantıyı güçlü bir unsur haline getiren dinamikleri anlamaktır.”

Bağlantılı, işbirlikli bir yaklaşım kullanmak, “derin öğrenme” kavramlarını da güçlendirir. İşbirlikli öğrenme pratikleri ile tamamen uyumlu olan dört anahtar bileşen, yüzeysel bir yaklaşımdan ziyade, derin bir yaklaşımı karakterize eder. Rhem (1995, s.4) bu bileşenleri aşağıdaki şekilde özetler:

Motivasyon bağlamı: En iyi öğrendiğimiz şey, bilme ihtiyacı duyduğumuz şeydir. İçsel motivasyon, ayrılmaz bir biçimde seçim ve kontrol düzeylerine bağlıdır. Bunları yok eden dersler, sahiplik duygusunu, dolayısıyla da kalıcı öğrenmenin en güçlü unsurlarından birini de ortadan kaldırır.

Öğrenen Aktivitesi: Derin öğrenme ve “yapma” birlikte işler. Yapma başlı başına yeterli değildir. Zihinsel yeti, soyut kavramları, onları mantıklı ve anlamlı kılacak etkinlik ile birleştirmelidir; diğer taraftan pasif zihinsel durum, yüzeysel öğrenmeye yol açar.

Diğerleri ile etkileşim: Noel Entwistle'nin güncel bir elektronik iletisinde belirttiği gibi: “Öğretmen öğretimin ve esinlenmenin tek kaynağı değildir.” Gruplar halinde çalışan akranlar, düz anlatım ve okumaların onlara veremeyeceği öğrenme boyutlarına ulaşırlar.

İyi yapılandırılmış bilgi temeli: Bu yalnızca yeni bir materyalin organize bir şekilde sunulması anlamına gelmez. Buna ek olarak, öğrencilerin derse kayıt olduklarında beraberlerinde getirdikleri kavramların yeniden şekillendirilmesi ve bu kavramlarla meşgul olmaları anlamına gelir. Derin yaklaşımlar ve anlamaya yönelik öğrenme, bütünleşik süreçlerdir. Yeni kavramlar, öğrencilerin önceki tecrübeleri ve sahip oldukları mevcut bilgiler ile ne kadar çok ilişkilendirilebilirse, öğrenciler, durağan veriler hakkında o kadar çok sabırsızlanacaklar ve kendi sentezlerini yapmayı başarmaya hevesli olacaklardır.

Öğretmenler, diğer yöntemlere ek olarak, öğrencilerin bilgi temeline katılmalarını sağlayacak motive edici ev ödevleri vererek öğrenmenin temelindeki teorilerden faydalandıklarında, derin ve işbirlikli öğrenme kusursuz bir şekilde birleşmiş olur. Öğrenciler, ders materyali, kendi yaşantıları ve öğrenmeleri ile alakalı olduğunda çoğunlukla motive olurlar. Öğrenciler

içerik bilgisini kendi kişisel bağlamlarına yerleştirebilirlerse, bu bilgi kalıcı olabilecek ve gerektiğinde ona erişilebilecektir (“öz-yönlendirme” etkisi). Bu araştırma, Jensen’nin (2000, s.282) “kendi bağlantılarınızı dayatmak yerine öğrencilerin kendi bağlantılarını keşfedin” ve “öğrenenleri, yeni öğrenmeye dair kendi kelimelerini kullanmalarına teşvik edin” yönündeki tavsiyesinin temelini oluşturur.

Bu öneri, sınıf dışı ödevleri ciddi biçimde önemli kılmaktadır. Genelde, öğretmenler sadece ödevleri toplarlar ve notlandırır; öğrencilere, ödevlerin, yalnızca sıkıcı bir uzman (öğretmen) tarafından değerlendirilmek üzere yapılan yapay bir alıştırmadan ibaret olduğu mesajını verirler. Bu algıyı önlemek ve derin/işbirlikli öğrenme modelleri içinde, öğrencilerin akranlarıyla etkileşimli ve aktif öğrenmesini sağlamak için, öğretmenlerin akran değerlendirmelerini ya da sınıf dışı ödevlerin diğer anlamlı kullanımlarını dikkate almaları gerekir. Öğrenciler, sınıf dışı ödevleri bireysel olarak hazırladıkları için, bu hazırlıkları temel alan grup etkinlikleri, derin öğrenme ile sonuçlanmalıdır.

Ödevlerin işbirlikli kullanımını aynı zamanda, bilişsel gelişim hakkında bildiklerimize de dayanır. Örneğin Leamson (1999, s.5), öğrenmeyi “tekrar tekrar kullanım yoluyla beyindeki uygun ve istenen spesifik özetleri sabitleme” şeklinde tanımlar. Öğretmenler derslerine hazırlanarak kendi beyin sınırlarını güçlendirirler ancak gerçek öğrenme testi, öğrencilerin beyin sınırlarının nasıl etkilendiğiyle ilgilidir. Bir öğretmen, bilinçli bir şekilde iyi planlanmış ev ödevlerini işbirlikli sınıf içi aktiviteleriyle ve zaten amacı bu olan geri bildirimle birleştirdiğinde, öğrencinin öğrenmesi için gerekli olan tekrar, ezberle değil de, aynı konuya farklı açılardan yaklaşarak gerçekleşmiş olur. Bransford, Brown ve Cooking (2000, s.59) “öğrencilerin neyi, ne kadar, ne zaman, nerede bildikleri ve öğrendikleri bilgiyi nasıl kullanacakları hakkında geri bildirim ihtiyacı duyduklarını” belirtir. İşbirlikli öğrenme, Çift Girişli Makale (Double Entry Journal – DEJ) gibi sınıf dışı etkinliklerden biri olan “yazmayı öğrenme”ye eklendiğinde tekrarın değeri ortaya çıkar.

Bir DEJ ile öğrenciler bir tablonun (şablonu öğrencilere dağıtılan ya da elektronik posta ile iletilen bir Word tablosu) sol tarafına bir makalenin, bir bölümün ya da konuk öğretim üyesinin ana fikirlerini belirtirler. Ana fikirleri belirttikleri alanın karşısına, ana fikir ile diğer akademik materyali, güncel olayları ya da kendi kişisel tecrübelerini bağlayan kişisel yorumlarını yazarlar. (Bakınız Gösterim A). Öğrencileri aşırı yüklemekten kaçınmak için, öğretim üyeleri ana fikirlerin sayısını ya da DEJ’in uzunluğunu sınırlandırabilirler.

DEJ’i daha sonraki değerlendirme için bir evrak çantasına sıkıştırmak yerine, işbirlikli öğretmenler öğrencileri eşleştirebilir; ana fikirleri ve cevapları ile ilgili birbirleriyle tartışmalarına teşvik edebilirler. Bu eşleştirilmiş tartışma yöntemi eleştirel düşünme önermesine dayanır. Brookfield (1987) ve diğerleri, eleştirel düşünmenin, varsayımları belirleyerek tartışma ve sonuç olarak alternatifleri araştırıp kavramsallaştırmaya dayandığını vurgular.

Gösterim A – Çift Girişli Makale Örneği (sadece iki nokta anılmıştır)

İsim: Barbara J. Millis

Makale: “Investing in Creativity: Many Happy Returns”, Robert J.Sternberg

Ana Fikirler	Cevaplar
Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünce gibi şekillendirilebilir.	Akademik yazından ve öğretim üyeleri ile yapılan tartışmalardan anlaşıldığı üzere, eleştirel düşünme; tanımlanması zor, öğretmesi daha da zor olan bir kavramdır. Eleştirel düşünmenin, belli bir alanda bir şeyler “yaparak” öğretilebileceğine inanıyorum. Çift Giriş Makale gibi etkinlikler eleştirel düşünmeyi geliştirir. Yaratıcılık daha da zor bir kavramdır. Bana göre yaratıcılık “düşünme”den doğar – yaratıcılığı eleştirellikten ayıramazsınız. Sternberg’in “şekillendirilebilirlik” noktasını anladığımdan şüpheliyim.
Yaratıcılık yatırım teorisi, yaratıcılık konusunda üstün yeteneği olan insanların aynı özellikleri taşıdıklarını savunur.	Üstün yetenekli insanları bulup bu özellikleri arayabilir miyiz ya da bu ortak özellikleri taşıyan insanları bulup daha sonra yaratıcılıklarını araştırabilir miyiz!?

Sınıf dışı çalışma ile sınıf içi “işleme”nin birleştirilmesi, akranları ile paylaşacaklarını bildikleri bir ödevi tamamlama olasılıkları olan öğrenciler için anlamlı bir tekrarla sonuçlanır. Okuma ilk maruz bırakmadır. Ayrıca, DEJ’i el ile yapmak –öğrencilerin konu hakkındaki kişisel cevaplarıyla- öğrenciyi ikinci tekrar için yeniden materyalle buluşturur. Sınıf içindeki ikili tartışmalar üçüncü bir tekrarı sağlar. (Ödevlerini yapmadan gelen öğrenciler eşleştirilmeyecekler: Sınıfın arka sıralarına oturup kendi DEJ’leri üzerinde çalışacaklardır.) Öğretmen sıra dışı yorumlar getirdiğinde DEJ’lerini yeniden gözden geçirmek zorunda kalmaları ise dördüncü bir tekrardır. (DEJ’ler notlandırılır ancak, yoğun çalışmalara verilen kadar yüksek bir not verilmesi gerekmez: Sadece geçti ya da kaldı şeklinde değerlendirilir – bir “geçti” notu ile sözcümleri kriter referanslı değerlendirme notuna dayanan final notu şeklinde on üzerinden bir not verilebilir – bu şekilde not sıkıntısı yaşatmadan öğrenciler motive edilebilirler.) Beşinci bir tekrarda ise, öğretmenler, devamında örnekler sundukları sınıf içi bir etkinlikle, ideal bir DEJ hazırlama konusunda öğrencilerine “koçluk” yaparlar.

İşbirlikli öğrenmeyi uygulama konusunda isteksiz olan öğretim üyeleri, bu yöntemin araştırma ile desteklenen kalıcı ve somut öğrenme ile sonuçlandığı konusunda ikna edilebilirler. İşbirlikli öğrenmenin hem öğrenme kazanımları hem de sosyal dinamikleri pek çok koşul altında incelenmiştir. Slavin (1989-1990, s.52) bu öğrenme yaklaşımını “tüm

öğretim yöntemleri arasında en kapsamlı ve titiz araştırılan yöntemlerden biri” olarak değerlendirir. Johnson, Johnson ve Smith (1991, s.43) son 90 yıldır yapılan araştırma sayısını “şaşırtıcı” olarak tanımlar. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarısı üzerindeki olumlu etkisinin yanı sıra, adı geçen araştırmacılar, bu öğrenme yönteminin kişilerarası ilişkileri de önemli ölçüde etkilediğini belirlemişlerdir:

Sınıf ya da üniversite içinde ilişkiler olumlu hale geldiğinden, devamsızlık azalmakta ve öğrencilerin öğrenmeye bağlılıkları, verilen ödevi yapmak için duydukları kişisel sorumluluk hissi, zor görevleri üstlenme istekleri, motivasyonları, pes etmeden çalışmaları, memnuniyet ve moralleri, başarmak için zorluklara ve hayal kırıklığına dayanma güçleri, üniversitelerini dışarıdan gelen eleştirilere ya da saldırılara karşı müdafaa etme istekleri, akranlarını dinleme ve onlardan etkilenme hevesleri, akranlarının başarılarına ve gelişimlerine bağlılıkları, üretkenlikleri ve başarıları artmaktadır.

Cooper ve Mueck’e (1990, s.71) göre: “İşbirlikli öğrenme ile ilgili en tutarlı olumlu bulgular... duyuşsal ya da tutumsal değişiklikler merkezinde toplanmıştır. Irk/etnik ilişkiler, farklı cinsiyet ilişkileri, öz saygı ve diğer sosyal kazanımlar gibi kazanım ölçümleri İşbirlikli Öğrenme araştırmasında ele alınmıştır.”

Sadece temel teoriyi ve araştırmayı bilmek, iyi işleyen bir işbirlikli sınıf sonucunu elde etmeyi sağlamaz: Öğretmenlerin işbirlikli bir sınıfın nasıl kurulup sürdürülebileceğini bilmeleri gerekir.

Etkili İşbirlikli Öğrenme Deneyimleri

İşbirlikli Sınıfı Yönetmek

Yükseköğretim reformuna ilişkin pek çok literatür teorik temelli ve teşvik edici niteliktedir. “Aktif öğrenim tekniklerini kullanın”; “Sınıf içinde duyarlı olun”; “Çeşitliliğe saygılı olmayı teşvik edin”; “Eleştirel düşünmeyi geliştirin”. Sıklıkla bu tarz zorluklar, öğretim üyesi için aşırı bir yükür. Öğretim üyeleri bu zorluklara nasıl tepki verecekler? Net bir amaç, bağlılık ya da yetkinlik olmaksızın mevcut derslere yeni unsurlar eklemek, yarı gönüllü bir “geçici çözüm” yaklaşımı ile sonuçlanacaktır. İşbirlikli öğrenmenin önemli bir yönü de, pedagojik olarak güçlü, sistematik şekilde bu zorlukların çözümünde pratik bir araç sunmasıdır.

İşbirlikli bir sınıf yapılandırıldığında aşağıdaki anahtar ilkeler tüm kararları yönlendirecektir:

1. Olumlu karşılıklı bağlılık, işbirlikli davranışları geliştirir.

Johnson, Johnson ve Smith (1991, s.3) olumlu bağımlılığı şu sözlerle tanımlar:

İşbirliği, katılımcıların karşılıklı fayda çabaları ile sonuçlanır; böylece bir grubun tüm üyeleri; birbirlerinin çabalarından faydalanır (“Senin başarımın bana, benim başarımın sana faydası dokunur.”), tüm grup üyelerinin ortak bir kaderi paylaştığını anlarlar (“Ya beraber batacağız ya da beraber çıkacağız.”), birinin performansının karşılıklı olarak diğerinin ve kendilerinin performansına bağlı olduğunu bilirler (“Sen olmadan bunu

yapamayız.”) ve bir grup üyesi başarısından dolayı ödüllendirilirse, bu başarıdan gururlanırlar ve başarıyı beraber kutlarlar (“A aldın! Bu harika!.”).

Geleneksel bir eğitim ortamında, öğrenciler ya kendi başlarına ya da diğerleriyle rekabet halinde çalışma eğilimindedirler. İşbirlikli ve grup yönelimli ortamlarda, sınıftaki tüm üyeler, özellikle öğretim üyesinin seçerek oluşturduğu takımlar, birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkıda bulunurlar. Dikkatli bir planlama yoluyla, olumlu bağlılık öğrencilerin aşağıdakileri başarmalarıyla kurulur: (a) Problemlere belirli çözümler bulunması konusunda uzlaşma sağlanması veya takımın ortaklaşa çözüme ulaşması gibi ortak hedefler; (b) Kriter referanslı final notuna sayılacak, bireysel verilen, engelleyici olmak yerine yardımcı olan notlar almak gibi ortak ödüller; (c) Bölümlerinin oluşturulması grup üyelerinin katkıları ile gerçekleştirilen bir rapor ya da karmaşık bir problem gibi yapılandırılmış görevler; ve (d) Grup üyelerinin tartışma liderleri, düzenleyiciler, kaydediciler ya da sözcüler olması gibi karşılıklı bağlılık rolleri.

2. Bireysel hesap verebilirlik adil değerlendirmeyi geliştirir.

Her ne kadar karşılıklı destek, koçluk ve cesaretlendirme alsalar da öğrenciler kendi akademik başarılarından bireysel olarak sorumlu tutulmalıdırlar. Öğrenciler sınıf arkadaşlarına karşı yarıştıkları akademik ortamlara alışık oldukları için, işbirlikli öğrenmenin bu unsuru sağlanmalıdır: Final notları kişisel çabalara dayanmalıdır, diğerlerinin başarıları ile karıştırılmamalı ve telafi edilmemelidir. Öğretmenler kısa sınavları, projeleri ve final sınavlarını, grup çalışmasının normal bir uygulama olmadığı bir sınıftaymış gibi notlandırmalıdırlar.

Olumlu bağlılık ve bireysel hesap verebilirlik, dikkatlice tasarlanmış sınıf içi aktiviteleri yoluyla kurulabilir. Örneğin, ortaklaşa tamamlamak üzere öğrencilere çalışma kağıdı ya da örnek olay verildiğinde, öğretmenler, grup üyelerinden birinin – ders esnasında öğretmenin rastgele seçeceği – grup çalışmasının raporlanmasından sorumlu olacağını söyleyebilir. Bu “Numaralandırılmış Kafalar Bir Arada” (Kagan, 1989), “Problem Çözme Dersi” (Johnson, Johnson ve Smith, 1991) ya da “Yapılandırılmış Problem Çözme” (Millis ve Cottell, 1991) olarak adlandırılan bir işbirlikli yapıdır. Böyle bir yaklaşım pek çok olumlu sonuçlar doğurur: (a) Öğretmenin sınıfta kimin adını söyleyeceğini bilmedikleri için gruptaki tüm öğrencileri ders materyalini öğrenmeye teşvik eder; (b) Daha zayıf öğrencilerin akran koçu talep etmelerini teşvik eder; (c) Utangaç ve daha az becerikli öğrencilerin grup sözcüsü olmalarını teşvik eder, çünkü sözcü olarak seçilmeleri rastgeledir ve verecekleri rapor kendilerine ait değildir, tüm grubun raporudur.

3. Açık, rekabete dayanmayan, kriter referanslı not sistemi işbirliğine teşvik eder.

Uygulanan notlandırma sistemi, hem olumlu bağlılık hem de bireysel sorumluluk almayı etkileyebilir. A ve B notlarını almak üzere öğrencilerin birbirleriyle rekabet halinde oldukları bir notlandırma sisteminden başka hiçbir şey, işbirlikli bir sınıfın etkinliğini azaltamaz. Tam tersine, kriter referanslı bir not sistemi, tüm öğrencilerin uygun notları almalarına imkan verir. Standartlar yüksek olmalıdır ancak notlar teorik olarak, belirlenmiş bir standarda yönelik işbirliği halinde çalışan tüm öğrencilerin elde edebilecekleri sınırlar içinde olmalıdır.

Diğer bir not verme sorunu da takım projelerinin notlandırılması ile ilgilidir. Tek bir proje için farklılaştırılmamış grup notu, özellikle çalışmanın büyük bölümü sınıf dışı çalışmayı gerektiriyorsa, eşitsizlik sorunlarını –ve hatta etik ya da hukuki meseleleri– doğurur ve bireysel sorumluluk alma olgusunu yok eder. Sıklıkla grup üyelerinden biri çalışmanın büyük çoğunluğunu tamamlar. Bu öğrenci, çoğunlukla bu rolün verdiği güçten hoşnut olur ancak grubundaki diğer öğrencilerin aynı notu almasından rahatsızlık duyar. Çalışmaya çok az katkı sağlayan öğrenciler ise çabalarına değer verilmediği ya da çabalarının istenmediği mesajını alır ve bu çalışmadan olumsuz bir sonuç çıkarırlar: Hak etmedikleri bir not alabilirler. Bu sebeple, sorumlu akran ve öz değerlendirme yoluyla hesap verebilirliğin sağlanması ve tüm öğrencilerin verdikleri katkılar derecesinde notlandırılması son derece önemlidir. Özellikle mesleki alanlarda bazı öğretim üyeleri, takımın bir üyesinin performansının – ya da performans yoksunluğunun – bir bütün olarak takımın başarısını aşağıya çektiği durumların öğrencileri “gerçek yaşama” hazırladığını düşünmektedirler. Gerçekte, hiç bir deneyimli şirket lideri, takımın didişmelerle dağılmasına ya da bir işin ya da kontratın teslim tarihi yaklaşırken dışlayıcı davranışlara izin vermez. Benzer şekilde hiç bir sorumlu amir tüm personeline aynı performans notunu vermez.

4. Öğrenciler ve öğretmenler grup davranışlarını izlemelidirler.

Dinleme ve yapıcı geri bildirim verme gibi davranışlar ile sosyal becerilerin grup tarafından yönlendirilmesi, çoğunlukla işbirlikli öğrenmeyi, grup çalışmasının daha az yapılandırılmış şekillerinden ayırır. Bu tür proaktif uygulamalar, öğrencilerin kendi öğrenme süreç ve kazanımlarına yansıtma yapmalarına olanak verir. Grup süreci liderlik, karar alma, iletişim ve çatışma çözümü gibi becerilerin değerlendirilmesini içerir. “Süreç” sadece içeriğe odaklanmaz; aynı zamanda grubun nasıl çalıştığıyla da ilgilenir. Bir ödev ya da etkinlik sonrasında, öğrenciler şu gibi soruları cevaplayabilirler: “Grubun tüm üyeleri katkı sağladı mı?”, “Grubun daha iyi çalışabilmesi için bir sonraki etkinlikte neler yapılabilir? veya “Bugün öğrendiğin en önemli şey/şeyler nelerdir?”.

Öğrenciler ilk başta sosyal becerilerle akademik öğrenme arasında bağlantı kuramayabilirler ama yine de sosyal beceriler önemlidir. Kişilerarası beceriler, nezaket olgusunun ötesinde bir olgudur. Öğrenciler karşılıklı işbirlikli etkileşimin ve erişkin yaşamında karşılıklı saygı duymanın değerini anlamalıdır. Öğretmenler, yapıcı geri bildirim vermeyi ya da sınav soruları yoluyla daha derinlemesine cevaplar almayı içeren uygun sosyal beceriler konusunda öğrencilere örnek olmalıdırlar. Öğretmenler, öğrencilerin bu yöntemleri etkin bir şekilde kullanma yolları hakkında açıkça yorum yaparak bu sosyal becerileri pekiştirmelidirler.

İşbirlikli bir sınıfta, öğretmen grup davranışını ve öğrenmesini, takımlar ortak görevleri tamamladıkça gruplar arasında dolaşarak takip etmelidir. Öğretmenler şu şekilde fayda sağlarlar: (a) Öğrencilerin gerçekte ne bildiklerini ya da ne zaman ve niçin zorlandıklarını keşfederler; (b) Öğrencilere yakın oldukları için onların göreve odaklanmalarını teşvik ederler; (c) Öğrencilerin gelişimine gerçekten ilgi göstererek öğrencilerle yakınlık kurarlar; (d) “Yaklaşılabilir” algısı yaratmak suretiyle öğrencilerin topluluk önünde saçma sorular sorma korkusunu bertaraf ederler; (e) Öğrencilerin kavramları, akranlarının anlayabileceği

şekilde, kendi ifadeleriyle anlatmalarını duyarak ders materyalini öğretmenin yeni yollarını öğrenirler ve (f) Mini-dersler yoluyla fikirleri birleştirme fırsatları edinirler, öğrencilerin ve grubun öz-saygı kazanmasını sağlarlar ve bir bütün olarak öğrenci görüşlerine değer verildiği mesajını verirler.

5. Sınıf içi Değerlendirme Teknikleri öğrencinin ilerlemesine ışık tutabilir.

Öğrencilerin izlenmesi, öğretmenlerin öğrettiklerini düşündüklerini öğrencilerin gerçekten öğrenip öğrenmediklerini anlamak için tasarlanan yazılı alıştırmaları da içerebilir. Angelo ve Cross (1993) öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek için 50 farklı teknik önermektedir. Bunlardan pek çoğu, örneğin Bir-Dakikalık Rapor ya da En Karmaşık Nokta, uygulanabilir, analiz edilebilir ve kısaca anlatılabilir. Sınıf içi değerlendirme uygulamaları sadece öğretmenin öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini anlamasına yardım etmekle kalmaz aynı zamanda, öğrencilerin kendi akademik ilerlemelerini takip etmelerini sağlar. İşbirlikli etkinliklerin çoğu, düzgün bir şekilde izlendiğinde, değerlendirme açısından değer taşır.

Örneğin, Görünür Kısa Sınav (Staley, 2003, s.104-110), işbirlikli bir şekilde uygulandığında, hem öğrenciler hem de öğretmenlere, içeriğin ve kavramların ne kadar iyi kavrandığının belirlenmesinde yardımcı olabilir. Görünür Kısa Sınavda, öğrenciler, çiftler ya da küçük gruplar halinde, genellikle duvara yansıtılan kısa sınav sorularına verilecek uygun cevaplar hakkında tartışırlar. Cevaplar çoktan seçmeli olabilir (A, B, C, ya da D) ya da Doğru (D) ve Yanlış (Y) şeklinde olabilir. Her bir takımında bir dizi renkli kartlar (Örneğin tüm A şıkları için turuncu ya da tüm Doğru seçenekleri için mavi kart) bulunur. Öğretmenin vereceği bir işaretle, her bir takımdan bir öğrenci takımın seçimini gösterir. Böylece basit ve hızlı bir şekilde tüm sınıfın soruyu iyi anlayıp anlamadığı ortaya çıkar. Eğer öğrencilerin çoğu yanlış cevabı vermişse, konu, “en uygun anda” kısa bir dersle yeniden öğretilir. Gruplardan ayrıca neden yanlış cevabı verdiklerini açıklamaları istenebilir, böylece bu süreçte kavram yanlışları, iyi yapılandırılmamış ya da belirsiz sorular ortaya çıkarılmış olur. Ayrıca, hem öğretmen hem de öğrenciler için anında geri bildirim sağlanmış olur. Aynı zamanda bu teknik sayesinde, takımlar her bir soruyu tartıştığı için akran koçluğu geliştirilir. Johnston ve Cooper (1997, s.4) Görünür Kısa Sınavın başka bir çeşidi olan “En Doğru Cevabı Seç” yöntemini geliştirmiştir.

“Görünür Kısa Sınav” kadar kolay olan sınıf içi etkinlikler bile, doğru bir şekilde uygulanmalıdır.

İşbirlikli Bir Aktivite Oluşturma

İşbirlikli aktiviteler oluşturmak – ve değerlendirmek – için dört önemli ilke öğrencilere ve öğretmenlere yardımcı olabilir.

1. Öğretmenler anahtar soruları cevaplayarak önerilen grup aktivitesi konusunda derinlemesine düşünmelidir.

Bir bilge zamanında şöyle demiş: “Nereye gittiğini bilmiyorsan, kendini bambaşka bir yerde bulursun.” Bu deyiş grup aktiviteleri için de geçerlidir. Genel bir kural olarak, öğretmenlerin kendilerine aşağıdaki soruları sormaları gerekir: Ne yapacağım? Neden yapacağım? Bu

aktivite dersimin hedeflerini nasıl geliştirecek? Bu aktiviteyi öğrencilerime nasıl tanıtacağım? Grupları nasıl oluşturacağım? Öğrencilerin öğrenmesini ve etkileşimini nasıl izleyeceğim?

Pozitif karşılıklı bağlılığı (hedef, kaynak materyaller, değerlendirme yöntemleri, roller, vs.) nasıl geliştireceğim? Öğrencilerin bireysel sorumluluk duygularını nasıl sürdüreceğim? Öğrencinin öğrenmesini, etkileşimlerini ve aktivitenin genel başarısını nasıl değerlendireceğim? Hangi problemlerin ortaya çıkmasını bekliyorum? Görüleceği üzere grup aktiviteleri konusunda, dersin hedefleri ile bağlantılı, dikkatli bir planlama gereklidir.

2. Öğrenciler önerilen aktivitenin doğasını ve değerini anlamalıdır.

Pek çok öğrenci dersinize, bağımsız çalışmaya eğilimli öğrenme stilleri ile gelecektir. Dahası, geçmişlerinde acemice uygulanan grup çalışmalarından bıkmış olabilirler. Bu sebeple, öğrencilerin, grup etkileşimlerinin, günümüz iş yerlerinde ihtiyaç duyulan takım çalışması becerilerini kazanmak gibi arzu edilen ders hedefleri ve kazanımlarına yönelik olduğunu anlamaları gerekir.

3. Açık yönergeler gerekir.

Grup çalışmaları, ilgili yönergelerin açık olmaması halinde, hem öğrenciler ve hem de öğretim üyeleri için hayal kırıklığı yaratabilir. Öğrenciler öğretmenin organizasyon becerilerinden şüphe duyabilir ve değerli ders zamanını yönergeleri çözmekle boşuna harcayabilirler. Karmaşık görevler için öğretmenler yönergeyi yazılı olarak öğrencilere ya da gruba dağıtabilir. Yapılacak görevleri ve beklenenleri ekrana yansıtabilir ya da tahtaya yazabilir. Daha basit aktiviteler için, bir öğrenciden ya da tüm sınıftan verilen yönergeleri, pekiştirmek amacıyla, tekrarlaması istenebilir.

Açık yönergeler sadece istenilen görevi açıklamaz aynı zamanda bu görev için verilen zamanı da belirler. Öğrenciler zamanlarını ilerisi için planlayamazlarsa, sınıf içi kısa aktivitelerde bile bu zamanı akıllıca kullanamayabilirler. Genel bir kural olarak, pek çok grubun on dakika içinde tamamlayabilecekleri bir aktiviteye yirmi dakika süre vermek yerine, onlara oldukça kısa bir süre verilmeli ve daha sonra bu süre gerekiyorsa uzatılmalıdır.

Lisans Eğitiminde İyi Uyguma İçin Yedi İlke (The Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education) (Chickering ve Gamson, 1987) gibi çalışmalar, “görevde aktif geçen zamanı” öğrenci başarısı için kritik bir unsur olarak belirtmektedir. Görevde aktif geçen zamanı azami hale getirmek için öğretmenler, verilen görevi daha erken tamamlayan gruplar için derslerine ilave bir aktivite ekleyebilir. Bu ek aktivite, genellikle çözümü daha zor problemler ya da tartışılacak daha karmaşık konular olabilmektedir.

4. Öğrenciler görevi bitirme duygusuna değer verirler.

Daha önce de belirtildiği gibi, öğrenciler, işbirlikli öğrenmenin değerini anlamadıkça, grup çalışması için isteksiz olabilirler. Öğretim üyesi, bir gruba zor bir problemle mücadele ederken gerekli bilgiyi vermeyerek öğrencilerle “oynuyor” görünümünden kaçınmalıdır. Genellikle, grubun tüm üyeleri yardıma ihtiyaçları olduğunu söylediklerinde, o gruba yardım

edilmesi uygundur. Daha iyi bir taktik olarak farklı bir gruptan bir “öğrenci danışmanı” göndermek daha yerinde olabilir.

Bazen öğretim üyesi, bir otorite olarak, dersi özetleyebilir, böylece gruplar içinde o dersin öğrenildiğini de onaylamış olur. Grupların hazırlayacağı raporlar – özellikle tamamlanması çok uzun zaman gerektirmeyen- öğrencilere görevi tamamlama hissi yaşatır. Belirlenen zaman kısa olduğunda, raportörler diğer grup üyelerine grup raporunu e-mail ile gönderebilir ya da dersin internet sayfasında yayımlayabilir.

E-mail raporları, örneğin yuvarlak masa olarak adlandırılan bir aktivitenin ders özetleri için çok idealdir. Yuvarlak masa, beyin fırtınası, gözden geçirme, varsayımda bulunma ya da belli bir becerinin uygulanmasında faydalı bir işbirlikli öğrenme yapısıdır. Bu uygulamada, tek bir sayfa kağıt ve işbirlikli öğrenme grubunun her bir üyesi için birer kalem kullanılır. Bir sorunun ya da problemin cevabı için, grubun öğrencileri sırayla yüksek sesle fikirlerini söylerler ve kağıda yazarlar. Takım üyelerinin normal olarak sırayı atlamadan birer birer cevaplarını söylemeleri ve yazmaları gerekir ancak henüz fikirleri oluşmadı ise ya da zamana ihtiyaçları varsa “pas” diyebilirler, böylece beyin fırtınası beyin bulmacasına dönüştürülmemiş olur.

Yuvarlak masa, dikkatlice sıralanmış bir dizi aktivitede kullanıldığında en etkili uygulamadır. Beyin fırtınası, okumalardan edinilen fikirlerin pekiştirilmesinde ya da bir sonraki derste yapılacak tartışmalar için zemin hazırlanmasında kullanılabilir. Örneğin, öğrencilerden henüz konular derste anlatılmadan önce, etkili bir liderin karakteristik özelliklerini ya da terörizmin niteliklerini belirlemeleri istenebilir. Öğrencilerin oluşturduğu bir liste ile konunun “uzmanları” tarafından oluşturulan listenin karşılaştırılması öğrencilerde ilgi uyandıracaktır. Birden fazla cevap, yaratıcılık ve derin öğrenmeyi teşvik edecektir. Bu aktivite, takım üyeleri arasında, ortak yazma alanı sebebiyle pozitif bir bağlılık oluşturur. Daha da önemlisi, bu aktivite takım bağlılığı yaratır ve takım çalışmasının gücünü pekiştirir, çünkü öğrenciler çoklu görüş ve fikirlerin değerini deneyimleyerek anlarlar.

Grupların/Takımların Etkin Bir Şekilde Oluşturulması

Aşağıdaki üç ilke, grupların işlevsizlik unsurlarından pek çoğunu ortadan kaldırabilir ve takım bağlılığını en üst düzeye çıkarabilir.

1. Gruplar az sayıda öğrenciden oluşmalıdır.

Grup çalışmasında tecrübeli öğretmenlerin çoğunluğu, grupların üç ya da dört öğrenciden oluşmasına dikkat eder. Dört öğrenciden oluşan bir grup genellikle ideal olarak görülür çünkü problem çözümünde yardımcı olacak çeşitlilikte görüşler, tecrübeler ve öğrenme stillerini taşıyan yeterli sayıda öğrenciyi kapsar. Bir grup üyesi eksikse, grup sorunsuz bir şekilde çalışabilir. Dörtlü grup kalabalık bir grup değildir ancak bu grupta öğrenciler kendilerini gizleyebilirler. Grubun tüm üyeleri, iş yükünü adil bir şekilde paylaşmalıdır. Dörtlü bir grubun ilave avantajı da, öğrencilerin grup içinde kolayca eşleşebilmeleridir.

2. Öğretmen tarafından oluşturulan heterojen gruplar, genellikle rastgele seçilen ya da öğrenciler tarafından oluşturulan gruplardan daha işlevseldir.

Stein ve Hurd (2000, s.12) şöyle belirtir: “Takımlar, cinsiyet, etnik köken ve akademik beceriler bakımından çeşitlilik gösteren heterojen bir yapıda olmalıdır.” Felder ve Brent (1994, s.7) becerilerde heterojenliğin gerekli olduğunu gösteren aşağıdaki örneği vermektedir.

Sadece zayıf öğrencilerden oluşturulan bir grubun dezavantajları aşikârdır, fakat bir grubun sadece başarılı öğrencilerden oluşturulması da aynı şekilde istenmeyen bir durumdur. Öncelikle, güçlü grupların sınıftaki diğer gruplar üzerinde adil olmayan bir avantajı vardır. İkinci olarak, takım üyeleri ev ödevlerini bölüşme ve birbirleriyle geliş güzel iletişim kurma eğilimi gösterirler, böylece işbirlikli öğrenmenin kanıtlanmış faydalarını ortaya koyacak dinamik etkileşimi göz ardı ederler. Diğer taraftan, beceriler bakımından karışık gruplarda ise, zayıf öğrenciler daha iyi öğrencilerin nasıl çalıştıklarını ve problemlere yaklaşımlarını görerek fayda sağlayacaklardır; başarılı öğrenciler ise zayıf arkadaşlarına konuyu öğretmek için konuyu daha derin bir şekilde anlayabileceklerdir.

Heterojen gruplandırma, akademik görevlerin başarı ile yerine getirilmesi ihtimalini artırır. Bunun yanı sıra, öğrencilere, akademik görevlere farklı yaklaşımlar ve güçlü yönler katan çeşitli bireylerle yapıcı bir şekilde çalışma olanağı sağlar. Çeşitli bireylerle gerçekleşen olumlu etkileşimler, öğrencileri modern iş yaşamına ve bir bütün olarak topluma hazırlar.

Öğrencilere, kendi grup arkadaşlarını seçmek yerine, grubun öğretmen tarafından oluşturulmasının gerekçesini anlatmak akıllıca olacaktır. Üyeleri öğrencilerce belirlenen gruplar homojen olma eğilimindedir, bu da farklı düşünme biçimlerinin mevcut olabilme ihtimalini azaltır. Roller ve beklentiler daha sabit olabilir ve bu durum birbirini tanımayan öğrencilerin birbirlerine en iyi davranışları sergiledikleri “ilk buluşma dansını” ortadan kaldırır.

3. Gruplar takım oluşumunun geliştirilmesine ve pozitif çalışma ilişkileri kurulmasına yetecek kadar uzun süre bir arada olmalıdırlar.

Öğrencilerin işbirlikli gruplara, grupların etkin bir şekilde çalışmasını sağlayacak beceriler getireceklerini varsaymak tehlikelidir. Sürekli öğrenme grupları, grup dinamikleri literatüründe (Tuckman, 1965; Tuckman ve Jensen, 1977) belirtilen “oluşma”, “çatışma”, “normal hale gelme”, “performans gösterme” ve “dağılma” aşamalarından geçmelerine yetecek bir süre bir arada kalmalıdırlar. Öğrencilerin birbirlerini tanımaları, birbirlerinin güçlü yönlerini belirlemeleri, birbirlerine destek olup koçluk yapmayı öğrenmeleri için zamana gereksinimleri vardır. Çoğu uzman, grupların, uzun bir proje ya da devam eden bir dizi aktivite süresince, genellikle yaklaşık yarım dönem, bir arada kalmaları önerilmektedir. Birbirlerine bağlanmış grup üyelerini “birbirlerinden ayırmak”tan kaynaklanan kaçınılmaz öğrenci yakınmalarının önceden önüne geçmek için öğrencilere, ne zaman ve neden yeniden gruplandırılacaklarının açık bir şekilde anlatılması önemlidir.

Grup Aktivitelerinin Yönetilmesi

Zaman kaybetmekten endişe duyan öğretim üyeleri, hızlı bir şekilde grupları oluşturup hızlı bir şekilde grup çalışmasını tamamlamak isterler. Böylece, gürültülü bir şekilde grup aktiviteleri ile uğraşan öğrenciler, verilen işareti aldıklarında öğretmenlerine anında dikkatlerini vermeleri gerektiğini anlamalıdır. Küçük sınıflarda “süre doldu” anonsu yeterli olacaktır. Daha kalabalık sınıflarda ise, el kaldırma (sessiz sinyal de denilen bu uygulamada öğrenciler ellerini kaldırırken aynı zamanda dalgalanma etkisi yaratacak şekilde konuşmayı keserler) gibi görsel bir sinyal kullanılması gerekir. Sessiz sinyalin bir işitsel sinyal ile birlikte kullanılması, grup etkinliğinin sonuçlandırılmasına ve aynı zamanda belirlenen sürenin aşılmamasına yardımcı olur.

Etkili sınıf yönetimi ile pek çok işbirlikli aktivite sadece birkaç dakika içinde tamamlanabilir. Örneğin bir Düşün-Eşleş-Paylaş etkinliği, öğrencilere, dersle ilgili bir soruya ya da “Son on beş dakika boyunca ders anlattım. Bu süre zarfında anlattığım en önemli üç noktayı lütfen özetleyiniz.” gibi önemli bir soruya verecekleri cevabı bağımsız düşünmeleri için 30 saniye “bekleme süresi” verir. (Sınıf içi değerlendirmeye katkı sağlamak için, pek çok öğretim üyesi öğrencilerine, konuyu daha sonra hatırlamaları ya da gözden geçirmelerine imkan verecek olan indeks kartlarına, cevaplarını yazmaları için iki dakika verirler). Daha sonra öğrenciler cevaplarını karşılaştırmak için eşleşirler, verecekleri cevapların provasını yaparlar, fikirleri hakkında geri bildirim alırlar. Üçüncü aşamada ise öğrencilere cevaplarını vermeleri (paylaşmaları) için söz hakkı verilir. Söz hakkı istemek için kaldırılmış eller arasında yansıtma yapmak için yeterince zamana sahip olmuş içe dönük öğrenciler; cesaretlendirme alan utangaç öğrenciler ve soruyu derinlemesine “işleyen” öğrenciler de olacaktır. Sessiz sinyal, öğretmenlere bu aşamaları deneyim kazanarak geçmesinde yardımcı olacaktır.

Öğrenciler kalıcı (bir dönem boyunca) ya da yarı-kalıcı (normal olarak yarım dönem boyunca) gruplara ayrıldıklarında – küçük sınıflarda bile – uygulanan takım dosyaları kullanarak da zamandan tasarruf edilebilir. Her dersin başında, belirlenen bir grup üyesi, öğretmene teslim edilecek raporları ya da tüm ilgili ders materyallerini içeren takımın dosyasını öğretmenden alır. Ders esnasında öğrenciler bu dosyanın içine, yaptıkları ödevleri ve Düşün-Eşleş-Paylaş uygulamasının indeks kartları ya da Yuvarlak masa çalışma kağıdı gibi sınıf içi değerlendirme cevaplarını da içeren sınıf içi yazılı aktivitelerinin hepsini koyarlar. Belirlenen öğrenci dersin sonunda bu dosyayı öğretmene verir. Öğrenciler, derse devamlarını ya da tamamladıkları ödevleri takip etmek için kayıtlarını yazdıkları kağıtları bu dosyaların içine zımbalayabilirler.

Hızlı bir şekilde görevleri tanımlamak ve rolleri belirlemek için, takımları ve takım üyelerini seri bir şekilde belirlemek önemlidir. Öğrenciler grupları içinde (bir, iki, üç, dört şeklinde) numaralandırılabilir ya da takımlar ve üyeleri oyun kartları kullanılarak ayırt edilebilir. Oyun kartları, öğretmenlerin öğrencileri ile grup görevleri (kartların sırasına göre) ve o grup içindeki rolleri (kartların renklerine göre) hakkında kolayca iletişim kurmalarını sağlar. Ayrıca, eşitlik sağlamak kaygısıyla devam eden listede söz alan öğrencileri işaretlemek suretiyle, örneğin “Kupa valesi” ya da “Sinek İkili” gibi, öğretim üyesinin söz alan öğrencileri takip etmesine de imkân verir. Gruplara ekstra üye katıldığında, gruptaki kişi sayısı beşe çıkabilir ve grup üyelerinden biri olmadığında yerini dolduran beşinci üye için joker kartları kullanılabilir. Daha kalabalık sınıflarda ise iki ya da daha fazla deste kart kullanılabilir –

örneğin kırmızı ve mavi renkte kartlar gibi. Farklı renkte dosyalara karşılık gelecek şekilde farklı renkte deste kartlar kullanılabilir.

Gruplar içinde tayin edilen roller – grup lideri, kayıt tutan, raporör ve dosyayı takip eden öğrenci – pozitif bağlılık oluşturulabilmesi için sık sık dönüşümlü olarak değiştirilmelidir. Bu uygulama, daha az yapılandırılmış grup çalışmalarında sıklıkla yaşanan ortak bir problem olan tek bir öğrencinin baskın olması durumunu ortadan kaldıracak ve tüm öğrencilere çeşitli sosyal, iletişim ve liderlik becerilerini deneyimleme fırsatı verecektir.

Takım oluşturma aktiviteleri takım bağlılığını oluşturabilir fakat aktiviteler ciddiyetsiz ve ders içeriğinin dışında alıştırmalar olmamalıdır. Üç Aşamalı Mülakat gibi içerik temelli aktiviteler, öğrencilerin pozitif şekilde birbirleriyle iletişim kurarken aynı zamanda ders materyali üzerine odaklanmalarını da teşvik eder. Üç Aşamalı Mülakat etkinliğinde bir öğrenci diğeri ile belirli bir süreyle mülakat yapar (birinci aşama). Diğerlerinden daha hızlı bir şekilde çalışmayı tamamlayan çiftlere ilave sorular verilebilir ki bu uygulama pek çok işbirlikli öğrenme etkinliğinde tavsiye edilir. Çiftler daha sonra rollerini değiştirirler ve mülakatı tekrarlarlar (ikinci aşama). Sonra öğrenciler dörtlü grup haline gelirler ve grup üyeleri ile kendi görüşlerini değil mülakat yaptıkları eşlerinden edindikleri bilgileri ya da görüşleri paylaşırlar (üçüncü aşama). Bu yapı dinleme ve sınav becerilerini pekiştirir; öğrencilerin bilgiyi işleme ve prova etmelerine yardımcı olur ve ortak fikirlerin gelişmesi ile sonuçlanır. Öğretmenler öğrencilerin bu uygulamaya hazırlanmalarını “Sekizinci Bölüm çok önemli; mülakatta birbirinize sorular sormanız için bu bölümdeki önemli kavramları anlamanız gerekiyor.” şeklinde duyuru yaparak teşvik edebilir. İçerik temelli sorular, ders başında kullanıldığında, öğrencilere, tayin edilen ders materyalini anlayıp anlamadıkları hakkında anında geri bildirim verir. Öğretmenler mülakatları izledikleri için öğrencilerin yaptıkları okumalara ne kadar iyi tepki verebildiklerini ve dersin takip eden düz anlatım/tartışma bölümünde fikirlerini ne kadar iyi birleştirebildiklerini anlayabilirler.

Öğretmenler ne kadar dikkatlice planlasalar da bazı şeyler yolunda gitmeyebilir. Ancak, risk almak mesleki gelişim için gereklidir. Önemli olan vazgeçmemektir (“İşbirlikli öğrenmeyi denedim ama kesinlikle işe yaramıyor”). Sayısız yardımcı kitap, makale ve kaynakça bölümünde yer alan ya da <http://www.tltgroup.org/resources/millis.html> adresinden erişilebilecek internet sayfaları yapıcı tavsiyeler sunmaktadır. Öğretim üyeleri bilgili meslektaşlarına ya da öğretim üyesi yetiştirme konusundaki uzmanlara danışabilirler ya da onları gözlemleyebilirler. Öğretim üyeleri, Çift Girişli Makale, Yapılandırılmış Problem Çözme, Düşün-Eşleş-Paylaş, Görünür Kısa Sınav, Yuvarlak Masa ve Üç Aşamalı Mülakat gibi sınıf yönetme teknikleri ve etkinliklerinin gösterildiği işbirlikli öğrenme çalıştaylarına katılabilirler.

Sonuç

İşbirlikli öğrenmenin temelinde yatan teoriyi ve araştırmayı – ve sorunsuz bir şekilde uygulanmasını sağlayacak sınıf yönetimi tekniklerini – anlayan öğretim üyeleri, bu uygulamayı herhangi bir müfredat kapsamında adapte edebileceklerdir. Bunun sonucunda da

öğrenme derinleşebilir; öğrenciler derse katılmaktan zevk alabilirler ve sınıf arkadaşlarının katkılarına saygı duyarak değer verebilirler. Millis (2000-2001, s.4), işbirlikli öğrenmenin modası çabucak geçecek bir akım olmadığını şu şekilde açıklamaktadır:

Tecrübelerimize ve uzmanlığımıza dayanarak bir sınıfı şekillendirme sorumluluğunu ortadan kaldırmadan, öğrenci merkezli olmamıza yardımcı olur. Öğrenmeyi azami hale getirecek etkinlikleri oluşturmaya yarayan araçlar sağlar. Sadece öğrenmeyi geliştirmemize yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda, artan oranda öz-saygı, diğerlerine saygı ve medeni olma gibi diğer pozitif kazanımları edindirmeye de yardımcı olur. Kalabalık ve çeşitliliğe sahip sınıflarımızı birbirlerini destekleyen takımlara dönüştürebilir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin, insani bir arzu olan bağlanma ve işbirliği duygularını tatmin eder. İlâveten öğrencilerin enerjik ve uyanık kalmalarını sağlar, tek başına başarılabilen karmaşık görevlerin üstesinden gelebilmek için sosyal destek verir. Öğrencilere iş hayatlarında gerekli olan sosyal ve iletişimsel becerileri kazandırır. Son olarak, işbirliği, hem öğrenciler hem de öğretmenler için öğrenmeyi eğlenceli hale getirir.

Barbara Millis Birleşik Devletler Hava Kuvvetleri Akademisi (Colorado Springs, Colorado) Öğretim Üyesi Yetiştirme Yöneticisidir. Akademik konferanslarda (Amerika Yükseköğretim Derneği ve Lilly Öğretim Konferansları da dahil) ve çeşitli yüksekokul ve üniversitelerde çalıştaylar gerçekleştirmektedir. İşbirlikli öğrenme, sınıf gözlemi, akran değerlendirmesi, akademik oyunlar ve mikro öğretim gibi konularda çeşitli makaleler yayımlamıştır ve Yükseköğretimde İşbirlikli Öğrenme adlı kitabın (Oryx, 1998) ortak yazarıdır. Birleşik Devletler Hava Kuvvetleri Akademisinin saygın ödülü olan İnsani ve Sosyal Bilimlerde McDermott Mükemmeliyet Ödülü ve Başarılı Eğitimci Ödülünü almıştır.

Kaynakça

- Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., & Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books, Inc.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Chickering, A.W. & Gamson, A.F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. Racine, WI: The Johnson Foundation, Inc./Wingspread. <http://www.aahe.org/bulletin/sevenprinciples1987.htm>
- Cooper, J. (1990, May). Cooperative learning and college teaching: Tips from the trenches. *The Teaching Professor*, pp. 1–2.
- Cooper, J. & Mueck, R. (1990). Student involvement in learning: Cooperative learning and college instruction. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 68–76. [Article is reprinted in Goodsell, A., Mayer, M., Tinto, V., Smith, B.L., & Macgregor, J. (Eds.). (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 68–74). University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, & Assessment.]
- Felder, R. M. & Brent, R. (1994). Cooperative learning in technical courses: Procedures, pitfalls, and payoffs. Eric Document Reproduction Service Report ED 377038. 22 September 2002. <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Coopreport.html>
- Jenson, E. (2000). *Brain-based Learning*. Revised Ed. San Diego: The Brain Store.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4). Washington, DC: The George Washington University School of Education and Human Development.
- Johnston, S. & Cooper, J. (Fall, 1997). *Quick thinks: Active-thinking tasks in lecture classes and televised instruction*. *Cooperative Learning and College Teaching*. Stillwater, OK: New Forums Press.
- Kagan, S. (1989). *Cooperative learning resources for teachers*. San Capistrano, CA: Resources for Teachers, Inc.
- Leamnsen, R. (1999). *Thinking about teaching and learning: Developing habits of learning with first year college and university students*. Sterling, VA: Stylus Press.
- Macaulay, B. A. & Gonzales, V.G. (1996, March). *Enhancing the collaborative/cooperative learning experience: A guide for faculty development*. Workshop presented at the AAHE National Conference on Higher Education.
- Millis, B. (2000–2001). *Cooperative learning: It's here to stay*. *Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*, 12(8). The Professional and Organizational Development Network in Higher Education.
- Millis, B. & Cottell, P. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. American Council on Education, Oryx Press [Now available through Greenwood Press].

- Myers, C. & Jones, T.B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (1996). The renewal of community in higher education. In W. E. Campbell & K. A. Smith (Eds.), *New Paradigms for College Teaching* (pp. 1–18). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Rhem, J. (1995). Close-Up: Going deep. *The National Teaching & Learning Forum*, 5(1), 4.
- Sapon-Shevin, M., Ayres, B.J., & Duncan, J. (1994). Cooperative learning and inclusion. In J.S. Thousand, R.A. Villa, & A.I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 45–58). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Slavin, R.E. (1989–1990). Research in cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52–55.
- Staley, C. (2003). *Fifty Ways to Leave your Lectern*. Wadsworth/Thompson.
- Stein, R. F. & Hurd, S. (2000). *Using Student Teams in the Classroom: A Faculty Guide*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Tang, C. (1998). Effects of collaborative learning on the quality of assignments. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 102–123). Melbourne, Australia: The Australian Council for Education Research Ltd.
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399.
- Tuckman, B. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group and Organizational Studies*, 2(4), 419–427.